UNIVERSITE DE STRASBOURG

ECOLE DOCTORALE DES HUMANITES

E.A. 1339 Linguistique, Langue et Parole (LILPA)

Thèse de doctorat

Spécialité : Sciences du Langage / Didactique des langues et de français langue étrangère (FLE)

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU GHANA : ECARTS ENTRE LA CULTURE D'ENSEIGNEMENT ET LA CULTURE D'APPRENTISSAGE

TOME I

Présentée par

Kofi Tsivanyo YIBOE

Sous la direction de :

Madame le Professeur Anemone Geiger-Jaillet

Jury composé de :

Madame Anemone GEIGER-JAILLET, Professeur des Universités, Université de Strasbourg

Monsieur Gerald SCHLEMMINGER, Professeur des Universités, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Allemagne

Monsieur M.B.M. Laurent KASHEMA, Professeur des Universités, Université de Strasbourg

Monsieur D. D. Kuupole, Professeur des Universités, Université de Cape Coast, Ghana

Strasbourg, le 24 juin 2010

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre profonde reconnaissance et notre sincère gratitude à Madame le Professeur Anémone GEIGER-JAILLET, notre directrice de recherche, grâce à qui ce travail a pu être accompli. Nous apprécions sa tolérance, sa patience et sa disponibilité malgré ses nombreuses occupations institutionnelles.

Nous sommes redevable à Dr. Yaw Afari ANKOMAH, Prof. Atta BRITWUM et Monsieur Yannick LEFRANC, pour leurs encouragements et conseils depuis le Master 2 Recherches.

Nos remerciements vont également à Véronique UBERALL, Cécile JAHAN, Pascale ERHART, Thiresia CHOREMI, Anna GILG et Grace ESSILFIE-NYAME, qui ont accepté de lire et de corriger l'expression française et anglaise.

Nous n'oublions pas non plus Emmanuel TSALI-BROWN, Abdul Razak BANASSIM, Edith ACKAH, Patience LARTEY, Edem BAKAH, Daniel AYI-DZIMAH, Franklin ADOTEVI et Ji-Eun LEE.

Enfin, nous remercions tous ceux qui nous remontaient sans cesse le soutien moral pendant notre séjour à Strasbourg, notamment ma mère, mes frères et sœurs, Dzifa YIBOE, Fidelis FIAGBE, Patricia RIGET, Mihaela RUSITORU, et tous les étudiants masters et doctorants du groupe de recherche IUFM d'Alsace – UDS – Pädagogische Hochschule Karlsruhe.

Dédicace

A

Gabriel Nkunu Yiboe
et
Dela Amewotse

RESUME EN FRANCAIS

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en situation scolaire suppose l'intégration de multiples facteurs sociaux. Considérant la nature sociale de l'apprentissage et une conceptualisation de la classe comme scène socioculturelle, cette recherche s'intéresse aux stratégies communicatives en classe de français en tant que langue étrangère dans quelques lycées au Ghana.

Cette visée ethnographique va permettre, d'une part, de chercher des méthodes d'enseignement qui tiennent compte de la culture d'apprentissage des apprenants. D'autre part, elle permettra d'élaborer des cursus adéquats afin de minimiser les problèmes culturels dans l'enseignement des langues vivantes au Ghana. Bref, la recherche vise à systématiser l'ensemble des réflexions et des pratiques quant à l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana.

Nous avons filmé neuf séances (6 heures) dans trois lycées de la municipalité de Cape Coast. La recherche a retenu le modèle orthographique pour la transcription du corpus. Notre recherche se place dans le cadre d'une étude ethnographique de la classe et constitue un ancrage pour le renouvellement des approches d'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. La recherche vise également à offrir aux décideurs politiques et aux responsables éducatifs, en particulier, des pistes de réorientation de la politique linguistique du pays.

L'analyse des données est basée sur les différents comportements verbaux et non verbaux retenus au cours de la transcription des séances filmées. Ainsi, nous puisons dans des concepts de l'ethnographie, en nous enrichissant des outils anthropologiques, sociologiques, psychologiques, didactiques, interactionnistes, linguistiques, etc. …

Sur les trois aspects d'analyse retenus, les résultats montrent que l'inférence en tant que technique d'enseignement joue plusieurs rôles et peut contribuer au développement des stratégies communicatives en classe de FLE. Cependant, l'approche dans les lycées ghanéens se heurte à une incompréhension entre la culture européenne et la culture de socialisation des élèves. Par ailleurs, l'alternance des langues en classe de français langue étrangère prend diverses formes contrôlées par les enseignants. En outre, la communication non-verbale se reflète également dans les échanges à fonction communicative complexe que les enseignants et les élèves jouent en classe. Enfin, l'analyse révèle l'importance de l'affectivité dans l'acquisition des langues étrangères à l'école même à l'âge de la fin de scolarité.

ABSTRACT

The teaching/learning of a foreign language in the school set up require the integration of multiple social factors. Considering the social nature of learning and conceptualization of a class as a socio-cultural scene, this research attempts to describe patterns of communication in French as a foreign language class in some Senior High Schools in Ghana.

This ethnographic approach will, on one hand, seek teaching methods that reflect the culture of learning of the students. On the other hand, it will help develop appropriate curricula to minimize cultural problems in teaching modern languages in Ghana. In short, the research helps to systematize all the ideas and practices regarding teaching/learning of French as a foreign language in Ghana.

Lesson sessions are videotaped in three schools in the Cape Coast municipality. Our research is situated in the context of an ethnographic study of the class and constitutes a renewal of methods of teaching French as a foreign language in Ghana. The research aims at providing educational authorities and policy makers, in particular, ways of planning the country's language policy. Data analysis is influenced by the various verbal and nonverbal behaviours transcribed. The analysis is therefore informed by theories in ethnography, enriched with concepts from anthropology, sociology, psychology, education, interaction, language ect…

The results show that inference as a teaching technique plays several roles and may contribute to the development of communication strategies in foreign language classroom. However, the approach is hampered in Ghanaian schools by a misunderstanding between the European culture and the culture of socialization of the students. Moreover, code switching in French as a foreign language classroom takes many forms controlled by teachers. Different linguistic codes within the class are therefore limited to only metalinguistic discourse. In addition, nonverbal communication is also reflected in various complex communicative functions that teachers and students play in class. Finally, the analysis reveals the importance of emotion in the acquisition of foreign languages in Ghanaian Secondary Schools.

TOME I

TABLE DES MATIERES

Remerciements …….. 3
Dédicace …….. 4
Résumé en français …… ……. 5
Abstract…….. 6

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION GENERALE…….. 12

PREMIERE PARTIE
CADRE GENERAL ET ORIENTATION METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE …… 20

CHAPITRE 2 : SITUATION GEO-SOCIOLINGUISTIQUE DU GHANA …….. 21

2.1. Contexte géo-historico-linguistique du Ghana …….. 21
2.2. Situation linguistique du Ghana …… 23
2.3. Politique linguistique du Ghana …… 30
2.4. Représentations des Ghanéens par rapport aux langues ……. 33
2.5. Modes d'acquisition d'autres langues locales …….. 35
Conclusion partielle ……...38

CHAPITRE 3 : CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE AU GHANA ….39

3.1. Impact de l'éducation informelle au Ghana …… 39
3.2. Impact de l'école coloniale au Ghana …… 41
3.3. Apport des missionnaires dans le développement des langues ghanéennes …….. 42
3.4. Intervention du gouvernement colonial …… 42
3.5. Nouveau système éducatif du Ghana …… 43
3.6. Formation des enseignants …… 48
3.7. Pratiques d'enseignement de l'anglais au lycée …… 51
3.8. Pratiques d'enseignement de FLE au lycée …… 55
Conclusion partielle …… 62

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE GENERALE DE LA RECHERCHE ……. 63

4.1. Public …….. 63
4.2. Critères du choix de l'enseignant …… 63
4.3. Taille de l'échantillon …… 64
4.4. Techniques de collecte des données …….. 65
4.5. Segmentation des activités …… 66
4.6. Code de transcription ……...68
4.7. Choix des segments analysés …….. 69
4.8. Limitation …… 69
4.9. Méthode d'analyse des données …….. 70
4.10. Choix de la grille d'analyse ……71
4.11. Vers une grille opérationnelle …… 71
4.12. Application …… 73
Conclusion partielle …….. 74

DEUXIEME PARTIE : CADRE THEORIQUE …… 75

CHAPITRE 5 : NOTION DE COMMUNICATION …… 76

5.1. Positionnement du cadre théorique…….. 76
5.2. Perspective anthropologique ……77
5.3. Perspective ethnographique …… 79
5.4. Perspective sémiologique …… 85
5.5. Perspective didactique …… 86
5.6. Perspective psychosociologique …… 88
5.7. Perspective des sciences du langage …….. 90
5.8. Perspective des sciences sociales …… 91
5.9. Perspective des sciences de l'éducation ……... 92
5.10. Communication interpersonnelle …….. 93
5.11. Communication de groupe …… 95
5.12. Définition opératoire de la communication ……. 96
Conclusion partielle …… 101

CHAPITRE 6 : DIMENSIONS SYSTEMIQUES ET CULTURELLES DE LA COMMUNICATION ……. 102

6.1. Définition de système ……. 102
6.2. Axiomes de la communication systémique …… 103
6.3. Kinésie comme dimension culturelle de la communication ……. 108
6.4. Proxémie comme dimension culturelle de la communication …….. 110
6.5. Temps comme dimension culturelle de la communication ……. 112
6.6. Monochronie et polychronie ……114
6.7. Rythme …… 116
6.8. Contexte de communication ……117
6.9. Systèmes de communication primaire (SCP) ……. 118
6.10. Grande triade …… 122
Conclusion partielle …….. 125

CHAPITRE 7 : APPLICATION DES SYSTEMES DE COMMUNICATION PRIMAIRE A LA CULTURE GHANEENNE …… 126

7.1. Rappel de la notion des systèmes de communication primaire ……. 126
7.2. Interaction …….. 127
7.3. Temporalité …… 129
7.4. Transmission de connaissances …… 134
7.5. Jeux ……. 140
7.6. Territorialité …… 144
Conclusion partielle ……... 145

CHAPITRE 8 : CULTURE ET EDUCATION …… 146

8.1. Définitions de la culture …… 146
8.1.1. Regard anthropologique ……. 146
8.1.2. Regard sociologique …….. 149
8.1.3. Regard didactique …….. 151
8.2. Définitions de l'éducation …….. 152
8.2.1. Vision anthropologique ……. 152
8.2.2. Vision didactique …….. 154
8.2.3. Vision sociologique …….. 155
8.3. Lien entre la culture et l'éducation ……. 156
8.4. Bases culturelles de l'éducation ……..158
8.5. Obstacles d'application de la culture anthropologique à l'éducation en Afrique …... 159
8.6. Facteurs liés à la prise de conscience ……..160
8.7. Vers une théorisation du modèle de l'apprentissage …….. 161
Conclusion partielle …… 163

TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES …… 165

CHAPITRE 9 : ALTERNANCE CODIQUE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ……. 166

9.1. Alternance codique en tant que support à la compréhension …….. 167
9.2. Alternance codique en tant que support à la construction des énoncés …… 171
9.3. Alternance codique en tant que la mise en relief de l'activité métalangagière …… 175
9.4. Alternance codique en tant que la mise en relief de l'activité métacognitive …….. 185
Conclusion partielle…… 195

CHAPITRE 10 : ALTERNANCE AU NIVEAU DES ACTIVITES RELATIONNELLES ET DES ENONCES INACHEVES …….. 197

10.1. Activités relationnelles ……. 197
10.2. Enoncés inachevés …… 202

Conclusion partielle ……. 220

CHAPITRE 11 : MALENTENDU EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE …..222

11.1. Généralisation des règles grammaticales …… 222
11.2. Difficulté métalinguistique …… 234
11.3. Ambigüité des questions …… 243
11.4. Procédures de traduction …… 249
Conclusion partielle…….. 255

CHAPITRE 12 : OCCUPATION DE L'ESPACE ET REGARD EN CLASSE DE FRANÇAIS DE LANGUE ETRANGERE…….. 257
12.1. Occupation de l'espace en classe de français langue étrangère …….. 257
12.2. Regard en classe de français langue étrangère …….. 271

12.2.1. Regard de l'élève vers l'enseignant …….. 271
12.2.2. Regard de l'élève vers le tableau …….. ……. 275
12.2.3. Regard de l'enseignant vers le groupe classe …….. 278
12.2.4. Regard de l'enseignant vers un élève spécifique …… …….. 280
12.2.5. Regard de l'enseignant vers ce que fait un élève ……. 282
12.2.6. Regard de l'élève vers un autre élève …… 285
12.2.7. Regard de l'élève vers un objet …….. 288
Conclusion partielle ……. 290

CHAPITRE 13 : RIRE ET RYTHME EN CLASSE DE FLE DANS LES LYCEES GHANEENS …… 292

13.1. Rire/Sourire ……... 292
13.1.1. Rire provoqué par l'erreur de l'élève ……. 292
13.1.2. Rire provoqué par une surprise …….. 294
13.1.3. Rire provoqué par un acte humoristique …… 296
13.1.4. Rire provoqué par les remarques de l'enseignant …….. 298
13.1.5. Rire provoqué par la satisfaction personnelle …… 301
13.2. Rythme en classe de FLE …… 304
Conclusion partielle …….. 340

CHAPITRE 14 : INTERPRETATION DES DYNAMISMES COMMUNICATIFS EN CLASSE DE FLE AU GHANA …… 312

14.1. Importance de l'écrit …… 312
14.2. Participation des élèves …… 315
14.3. Difficultés phonétiques …… 320
14.4. Enseignement de la grammaire …… 321
14.5. Alternance codique ……323
14.6. Effets du regard …… 326
14.7. Effets du déplacement de l'enseignant…… 328
14.8. Problème psychologique…… 329
14.9. Silence en classe de FLE…… 334
14.10. Attitudes linguistiques ……338

Conclusion partielle …….. 341

CHAPITRE 15 : VERS UNE AMELIORATION DE L'INTERACTION EN CLASSE DE FLE AU GHANA…… 343
15.1. Modèle d'interaction en classe de FLE …… 343
15.2. Bifocalisation …… 346
15.3. Texte écrit en tant que support d'appui ……... 352
15.4. Réconciliation de l'écart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage …… 356
15.5. Création d'un pont entre l'anglais et le français ……... 359

Conclusion partielle…… 362

CONCLUSION GENERALE ……... 363
BIBLIOGRAPHIE …… 381
LISTE DES FIGURES ……. 412
INDEX DES NOTIONS ET TERMES…… 414

INDEX DES AUTEURS…… 420
SIGLES ET ABBREVIATIONS …… 424

TOME II

ANNEXE

TABLE DES MATIERES DE L'ANNEXE …… 427

Annexe 1 : Lettre de permission pour filmer les séances de classe …….. 428
Annexe 2 : Transcription de la première séance de Fada ……. 429
Annexe 3 : Transcription de la première séance de Tugbe ……... 480
Annexe 4 : Transcription de la première séance de Novi ……. 512
Annexe 5 : Transcription de la deuxième séance de Fada …… 576
Annexe 6 : Transcription de la deuxième séance de Tugbe …… 638
Annexe 7 : Transcription de la deuxième séance de Novi …… 671
Annexe 8 : Transcription de la troisième séance de Fada …… 709
Annexe 9 : Transcription de l'entretien avec les anciennes lycéennes ……. 741
Annexe 10 : Epreuve de fin d'études de SHS - Anglais (Baccalauréat) ……. 765
Annexe 11 : Epreuve de fin d'études de SHS - FLE (Baccalauréat) …….. 792

TABLE DES MATIERES DES DVD

DVD 1 : YIBOE-PLAGE-FADA-COMPOSITION DE LA FAMILLE-OCT 2008 (PLAGE 1)
YIBOE-RIDGE-TUGBE-ARTICLE DEFINI-OCT 2008 (RIDGE 1)
YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-OCT 2008 (KAKUM 1)

DVD 2 : YIBOE-PLAGE-FADA-LITTERATURE-JUILLET 2009 (PLAGE 2)
YIBOE-RIDGE-TUGBE-ADVERBE-JUILLET 2009 (RIDGE 2)

DVD 3 : YIBOE-KAKUM-NOVI-PASSE COMPOSE ET PQP-JUILLET 2009 (KAKUM 2)
YIBOE-PLAGE-FADA-ARTICLE PARTITIF-OCT 2008 (PLAGE 3)

CHAPITRE 1

INTRODUCTION GENERALE

Cette partie introductive s'ouvre sur la réflexion préliminaire concernant la problématique de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle vise à dégager les problèmes auxquels sont confrontés les élèves lorsqu'ils veulent s'approprier une langue étrangère tout en l'utilisant comme un moyen d'acquisition des connaissances. Elle comprend également les questions de recherche, les hypothèses, les objectifs, la pertinence et la délimitation de la recherche.

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 élèves démontrent ce qu'ils ont appris. L'acquisition de cette langue est l'objectif pédagogique principal de l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes vivantes ou étrangères. Pourtant, la façon dont les enseignants et les apprenants utilisent la langue pour communiquer en classe de langue seconde ou étrangère peut prendre trois dimensions. La langue étrangère interagit entre l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition. Par conséquent, la compréhension de la dynamique de classe s'avère essentielle pour tous ceux qui s'engagent dans l'éducation en langue étrangère. Cependant, comprendre la communication en classe de langue étrangère n'est pas une tâche simple. Le problème qui se pose est celui de l'interprétation du comportement verbal et non-verbal des partenaires de la classe. L'interaction en classe devient alors un processus difficile. Son interprétation crée non seulement des malentendus mais aussi des obstacles à un enseignement et à un apprentissage efficace de la langue étrangère. Selon Cazden (1986 : 432), le problème persiste car il faut savoir comment, quand, où et à qui les choses sont communiquées.

D'une part, lorsque la classe de langue est composée d'apprenants provenant de divers milieux culturels et linguistiques, l'enseignant ne pourrait pas prédire la manière dont les apprenants vont apprendre, parler, agir, ou interagir. D'autre part, les dynamiques de la communication en classe de langue étrangère ont une influence sur la communication de l'enseignant et celle des apprenants. Si les enseignants pouvaient comprendre les enjeux de la classe, ils seraient en mesure de contrôler et d'adapter les modes de communication en salle de classe aux comportements des élèves. C'est ce qui leur permet de créer un environnement propice à la fois à l'apprentissage en classe et à l'acquisition de la langue étrangère.

Le contexte de la communication peut aussi déterminer les règles qui régissent la manière dont parlent les locuteurs, ou la structure de la communication. En classe, la structure

de la communication suit des schèmes reconnaissables. Les enseignants ont tendance à contrôler l'objectif spécifique de la leçon, les élèves qui doivent participer et à quels moments ils peuvent intervenir. Quant aux élèves, ils ont tendance à répondre aux questions des enseignants, ils parlent directement aux enseignants, et doivent attendre leur tour avant de parler. Les enseignants ne peuvent ignorer les élèves qui parlent d'autres sujets qui n'ont aucun lien avec la leçon. Ils peuvent pourtant écouter patiemment et puis rediriger l'attention de l'élève vers le sujet. Ils peuvent permettre aux élèves de prendre la parole même si ceux-ci ne sont pas désignés. Ils peuvent aussi exiger que les élèves soient désignés avant de parler.

L'organisation spatiale de la classe est la prérogative de l'enseignant. Généralement, les enseignants détiennent le pouvoir absolu sur toutes les activités communicatives de la classe de langue étrangère. C'est la raison pour laquelle Perrenoud (1996 : 116) constate que la plupart des enseignants souhaitent certainement ouvrir avec leurs élèves un vrai dialogue. Toutefois, ils sont pris dans un tissu de contradictions ou de dilemmes que nul ne peut maîtriser une fois pour toutes. Dans les conditions habituelles de l'enseignement scolaire, parcourir un cursus précis est une tâche complexe et contraignante.

> « Face à ses élèves, l'enseignant se sent le chef d'orchestre de la communication, l'initiateur, l'organisateur et le garant des échanges, de leur contenu, de leur niveau, de leur correction, de leur durée, de leur progression vers un but. En classe – comme à l'église, à l'armée ou devant la justice – la communication est gouvernée par un acteur plus responsable et puissant que les autres, à la fois joueur et arbitre. C'est lui qui fixe les règles du jeu, dans le cadre duquel l'élève est invité à se cantonner. Cette asymétrie apparaît dans l'ordre des choses, même si le contrat de communication reste souvent implicite et n'apparaît qu'en creux, à l'occasion des multiples rappels à l'ordre adressés aux élèves qui ne respectent pas les règles. » (Perrenoud 1996 : 117)

C'est ainsi que les enseignants, en vertu de leur statut, jouent un rôle dominant dans la détermination de la structure de la communication en classe de langue étrangère. L'interaction en face à face entre les élèves et l'enseignant comporterait alors des contraintes psychologiques pour les apprenants en classe de langue étrangère. La communication en contexte scolaire en général, et en classe de langue étrangère en particulier, suit donc un modèle qui ne correspond pas à celui que l'apprenant apporte en classe de langue vivante étrangère.

Il faut noter que l'apprenant ghanéen qui apprend le français en tant que langue étrangère parle déjà deux ou trois langues avant la première leçon en français. Il reconnaît donc l'usage de la langue première de socialisation et celui d'autres langues acquises

antérieurement, y compris l'anglais. 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. Toutefois, la communication en classe de langue étrangère est structurée et gérée par l'enseignant. Les modes de communication ne sont pas permanents, mais sont continuellement construits et reconstruits par l'enseignant au fur et à mesure qu'il contrôle le modèle de communication. Les modes sont également construits et reconstruits par les élèves quand ils interprètent et répondent à ce que font ou disent les enseignants. La manière dont les enseignants construisent la communication en classe de langue étrangère est déterminée par leur cadre de référence. Ce dernier est constitué par la formation professionnelle et les expériences personnelles qui façonnent la manière dont les professeurs interprètent et comprennent leurs propres comportements et celui des élèves au sein de la classe. Quant aux élèves, leurs perceptions du modèle de communication sont façonnées par leur cadre de référence, les normes institutionnelles et leurs attentes des enseignants. Les normes et les attentes sont liées à leurs expériences antérieures en tant qu'élèves avant l'apprentissage du français langue étrangère. Leur cadre de référence comprend tous les comportements communicatifs acquis dans la culture de socialisation, voire la culture ghanéenne. Toutes ces variables déterminent le comportement communicatif des partenaires de la classe. C'est ainsi que le comportement verbal et non-verbal de l'apprenant en classe de langue étrangère prend une forme complexe. Il existe alors un écart entre son modèle de communication acquis dans la culture d'appartenance et celui qui s'établit en classe de français langue étrangère.

Il est globalement admis que l'apprentissage de tout ordre apparaît au niveau de la culture de chaque société donnée. Dans l'acquisition d'une pratique manuelle, d'un entraînement mental, d'un comportement social, l'apprentissage constitue une activité charnière de la société donnée. Le processus est immergé dans la culture et marque le passage du vécu à la pratique, permettant de transmettre de génération en génération, les connaissances et l'expérience qui permettront à la société de s'organiser pour satisfaire ses besoins. Chaque société globale est marquée par sa culture propre, ainsi les modalités de l'apprentissage sont aussi variées que les cultures elles-mêmes (Bureau 1988 : 17).

L'enseignement/apprentissage du français, en tant que langue étrangère, au Ghana est situé dans une culture étrangère. L'apprenant ghanéen est l'héritier de sa culture d'origine. Sa vision du monde est formatée par sa culture d'origine. Il interprète la réalité à travers la grammaire de sa culture.

> « Dans toute société (chaque groupe social d'appartenance), chaque individu est l'héritier d'une histoire, d'une langue, de traditions culturelles, de catégories organisatrices du monde physique et du monde social, d'une série de représentations sociales. Catégories et représentations sont déjà disponibles pour les individus des générations successives. Ils n'ont pas à les réinventer pour apprendre (comprendre) le monde […]. La perception de cet héritage est largement inconsciente et pour l'individu qui le reçoit et se l'approprie il correspond à la vérité même du monde. » (Tarin 2006 : 13)

Le regard que l'individu porte sur la réalité ne s'approprie pas à l'école. Aucun apprenant ghanéen n'entre en classe de français langue étrangère table rase. Tous les apprentissages commencent et s'effectuent à partir de son environnement immédiat. Les attitudes et les comportements, produits de la culture, l'hérédité sociale, sont communs à tout le groupe social dont l'apprenant est membre. Tarin (2006 : 17) remarque que l'apprentissage et la vision du monde passent d'abord au crible d'une culture et de la singularité d'une société. Les systèmes symboliques utilisés par une communauté pour construire la signification sont profondément ancrés dans l'hérédité sociale (la culture) et la langue première partagées. La culture d'origine joue donc un rôle important dans la production et l'organisation du sens d'où l'influence de la langue première sur l'organisation de la connaissance.

La culture d'origine constitue la dimension essentielle, mais souvent oubliée, de tout apprentissage dans le système scolaire ghanéen. C'est la culture qui donne forme à l'esprit, pour emprunter l'expression aux anthropologues. Autrement dit, la culture est mise en œuvre au cours du processus d'acquisition de la connaissance. Les modes d'acquisition du savoir sont largement influencés par la culture d'origine.

Dans un pays caractérisé par le multilinguisme, la problématique de l'apprentissage d'une langue étrangère prend une dimension particulière et concerne principalement l'enseignant en charge de la classe. Elle s'intéresse également à l'apprenant sur lequel doit se centrer l'enseignement. Pour l'apprenant, une maîtrise insuffisance du système linguistique étranger introduit dans la classe peut constituer un obstacle. La nature et le degré d'intensité de la difficulté de l'apprenant à intérioriser la langue étrangère peuvent rendre inopérants les efforts de l'enseignant. L'apprenant peut participer et produire des réponses attendues en

classe de langue étrangère. Cependant, quand il s'agit de reproduire les mots dans des contextes différents, il se heurte à un obstacle. C'est ce qui fait dire à Tarin (2006 : 9) :

> « Chez beaucoup d'enseignants de FLE, la prise de conscience de cette difficulté à communiquer et de ce phénomène récurrent, expression manifeste d'une interférence culturelle et d'un brouillage du sens, n'est généralement pas immédiate. Une classe de français langue étrangère vivante et dynamique, où les élèves participent, suffit souvent à rassurer le professeur sur le bon déroulement de l'apprentissage et l'efficacité de son enseignement. Ce n'est que fortuitement, dans une nouvelle situation de communication et à l'occasion du réemploi d'un élément du lexique, d'une structure grammaticale, d'une expression idiomatique etc., supposés acquis que le problème se manifeste. »

Ces expériences sont des conséquences didactiques que théoriciens et acteurs éducatifs attribuent aux enseignants. Souvent, se posent les questions de la formation professionnelle des enseignants, des matériels didactiques mis à leur disposition et de la motivation. Néanmoins, les critiques demeurent aveugles sur l'influence des dimensions culturelles.

La communication en classe de français en tant que langue étrangère couvre tout fait culturel. Toutefois, les choix méthodologiques et les pratiques de classe de français langue étrangère dans le système d'éducation au Ghana, ont été largement influencés par des théories linguistiques post-saussuriennes et des principes et pratiques didactiques qui s'en inspirent. Le système d'éducation au Ghana a connu successivement certaines de ces méthodologies en langues vivantes telles que la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode structuro-globale audio-visuelle » (SGAV) et l'approche communicative. Notre propre expérience, en tant que professeur de FLE, montre que l'enseignement/apprentissage du français en tant que langue étrangère au Ghana est marqué largement par le silence des apprenants, l'attitude passive, la difficulté de prendre la parole, pour ne citer que ceux-là. Cependant, le programme scolaire met l'accent sur la communication en classe de FLE. Les approches communicatives et interactives sont donc proposées aux enseignants afin de faire parler les apprenants. Robert (2002 :135) souligne :

> « L'approche communicative, souvent proposée dans les centres de FLE, ne correspond généralement pas aux habitudes et aux attentes de ce public dont les spécificités (écrit privilégié par rapport à l'oral, recherche de compétence linguistiques plus que de compétence de communication, problème dans l'acquisition de la morphologie) sont parfois méconnues des enseignants. »

Faut-il donc imposer un modèle particulier à l'enseignant et l'élève en classe de FLE ? Chaque culture possède sa spécificité et sa manière propre de réaliser ses tâches. Le fossé culturel entre le Ghana et les pays européens pour lesquels l'approche communicative est

élaborée est très large. Selon des anthropologues, une fois que les gens ont appris à apprendre d'une certaine manière, il leur est extrêmement difficile d'expérimenter de nouvelles méthodes (Hall 1984 : 67). La prise de parole et les activités communicatives associées ont leurs caractéristiques propres en classe de langue étrangère. Tout système possède des règles de communication, implicites ou explicites, qui organisent la façon dont les partenaires parlent entre eux. Les modes d'expression des protagonistes, les règles de vie de la classe se situent dans un paradigme qui est celui de la culture de communication où interviennent les non verbaux. Non seulement les apprenants ont une représentation des comportements et des scénarios susceptibles de se déployer dans la classe, mais les enseignants eux aussi exercent leur métier selon des modèles spécifiques. La relation éducative ainsi que la représentation que les partenaires se font des activités communicatives en classe de FLE est à mettre en rapport avec une histoire culturelle (Chiss et Cicurel 2005 : 8). Comment réagissent l'enseignant ghanéen et ses élèves en classe de FLE vis-à-vis la culture d'enseignement d'inspiration européenne ? Dans quelle mesure peut-on dire que les pratiques de classe dans les lycées ghanéens font le lien avec la culture d'apprentissage des élèves ? Comment le cadre de référence de l'enseignant conditionne-t-il la communication en classe de français langue étrangère ? Comment le cadre de référence de l'élève contribue-t-il à la communication en classe de français langue étrangère ? La recherche tente de répondre, entre autres, à ces interrogations.

Lorsqu'on aborde la problématique de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'on s'attend à ce qu'il ait un lien entre la culture et les méthodes de transmission des savoirs et des savoir-faire. Nous avançons alors les hypothèses suivantes :

- Les écarts entre les pratiques de classe et la culture d'apprentissage des élèves sont dus à une incompréhension entre le contexte culturel de la méthode (d'inspiration européenne) et le contexte ghanéen.
- Les modèles de communication des enseignants et des élèves ghanéens en classe de français en tant que langue étrangère peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage et à l'acquisition de la langue étrangère.

La recherche en acquisition des langues part d'un postulat de base, à savoir que le processus d'acquisition est systématique à la fois dans ses manifestations et dans son élaboration (Perdue et Watorek 1998 : 135). En outre, l'apprentissage d'une langue vivante ne se réduit pas à la mémorisation du vocabulaire et les règles morphosyntaxiques qui lui sont spécifiques. Il englobe également certaines activités d'usage de ce vocabulaire et de ces règles sous forme d'interaction. Par conséquent, l'acquisition en contexte scolaire se déroule à

travers la communication entre l'enseignant et l'élève. La salle de classe de langue étrangère constitue, pour ainsi dire, un cadre social où se déroulent les activités des participants. Cependant, dans l'enseignement des langues vivantes, souvent, les professeurs ne tiennent pas compte de l'influence exercée par tous les facteurs sociaux et individuels. Nous pouvons tenir pour acquis que le lycéen ghanéen s'est déjà forgé une image de l'usage des langues lorsqu'il commence l'apprentissage du français en tant que langue étrangère. Par conséquent, il va recourir aux catégories communicationnelles qu'il a apprises naturellement pour tenter de répondre aux attentes de l'enseignant en classe de FLE. Nous nous donnons alors comme tâche de décrire ce processus et d'identifier de la façon la plus généralisable les différents facteurs qui le déterminent. Notre préoccupation se réalisera ainsi à travers des objectifs précis. L'objectif est d'abord d'identifier les modes de communication en classe de FLE dans les lycées ghanéens. Nous nous proposons dans un deuxième temps d'identifier comment ces modes sont établis et maintenus en classe de français en tant que langue étrangère. Nous identifierons également l'effet de ces modèles sur la participation des élèves dans les activités communicatives en classe de FLE. En outre, nous examinerons comment leur participation façonne la manière dont ils utilisent la langue étrangère dans la co-construction du savoir et du savoir-faire en classe de FLE. Nous chercherons des moyens didactiques qui tiennent compte des dimensions culturelles afin de faire fructifier les écarts.

Notre recherche se place dans le cadre d'une étude ethnographique de la classe. Plus précisément, elle constitue un ancrage pour le renouvellement des approches d'enseignement/apprentissage de FLE au Ghana. La recherche vise également à offrir aux décideurs politiques et aux responsables éducatifs, en particulier, des pistes de réorientation de la politique linguistique du pays. Cette visée ethnographique va permettre, d'une part, de chercher des méthodes d'enseignement qui tiennent compte de la culture d'apprentissage des apprenants. D'autre part, elle permettra d'élaborer des cursus adéquats afin de minimiser les problèmes culturels dans l'enseignement des langues vivantes au Ghana. Bref, la recherche vise à systématiser l'ensemble des réflexions et des pratiques quant à l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana.

Les problèmes culturels liés à l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères sont nombreux. Nous ne pouvons donc pas prétendre de faire une investigation couvrant toutes les dimensions sociales et culturelles de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous limitons notre recherche à l'enseignement et l'apprentissage du français en tant que langue étrangère dans quelques lycées ghanéens. Notre public n'est constitué que d'apprenants adolescents qui apprennent le français en tant que langue étrangère. Les

phénomènes observés ne sont que des modes de communication de ces adolescents et de leurs enseignants dans la co-construction du savoir et du savoir-faire en classe de langue étrangère. Notre investigation ne couvre pas le domaine cognitif de ces élèves. Elle ne couvre pas non plus l'évaluation des méthodes d'enseignement dans les lycées ghanéens.

Notre recherche est organisée en trois grandes parties divisées en quinze chapitres. La première partie est intitulée **Cadre général et orientation méthodologique de la recherche**. Celle-ci est constituée par trois chapitres. Dans un premier temps, nous situerons le travail par rapport au contexte sociolinguistique du Ghana. Le deuxième chapitre vise à faire état du contexte d'enseignement et d'apprentissage dans le pays. Enfin, la méthodologie générale de la recherche termine la première partie. La deuxième partie, intitulée **Cadre théorique**, est formée de quatre chapitres (chapitre 5 - 8). Ceux-ci sont consacrés à la notion de communication, aux dimensions systémiques et culturelles de la communication, à l'application des systèmes de communication primaire à la culture ghanéenne et au lien entre la culture et l'éducation. La dernière partie, intitulée **Analyse des données**, est constituée de sept chapitres (chapitre 9-15) et elle est consacrée à l'analyse de notre corpus. Le neuvième chapitre intitulé **Malentendu en classe de français langue étrangère** révèle les sources de conflit entre l'enseignant et les élèves. Les dixième et onzième chapitres intitulés respectivement **Alternance codique en classe de français langue étrangère** et **Alternance au niveau des activités relationnelles et des énoncés inachéves** démontrent les fonctions et le problème de gestion des langues en contact en classe de langue étrangère. Le douzième est intitulé **Occupation de l'espace et regard** et concerne la territorialité et les différentes orientations du regard en classe de langue étrangère. Le treizième chapitre intitulé **Rire et rythme en classe de FLE dans les lycées ghanéens** met l'accent sur les fonctions et les problèmes que ceux-ci engendrent en classe de langue étrangère. Le quatorzième chapitre intitulé **Interprétation des dynanismes communicatifs en classe de FLE au Ghana** est constitué de l'interprétation des rétombés de l'analyse. Le chapitre quinze intitulé **Vers une amélioration de l'interaction en classe de FLE au Ghana**, concerne les propositions didactiques. La conclusion générale et les perspectives pour des recherches ultérieures clôturent le travail.

PREMIERE PARTIE

CADRE GENERAL ET ORIENTATION METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 2

LA SITUATION GEO-SOCIOLINGUISTIQUE DU GHANA

Le Ghana est un pays de l'Afrique Occidentale marqué par le multilinguisme. Comme tout autre pays qui a subi la domination européenne, la langue du colonisateur joue un rôle important dans les affaires administratives du Ghana. Pour mieux comprendre le contexte dans lequel le français est enseigné en tant que langue étrangère, nous discutons la situation linguistique du pays dans ce premier chapitre.

2.1. Contexte géo-historico-linguistique du Ghana

Le Ghana est formé de différents groupes ethniques avec leurs langues spécifiques. Cependant, il semblerait que ces groupes aient eu une origine commune et qu'ils aient partagé une même langue ou des langues proches, comme le souligne Amenumey (2008 : 22), les Ghanéens et la plupart des gens d'Afrique de l'Ouest, sont issus d'une origine commune dans le passé lointain. Autrement dit, leurs ancêtres à un moment donné ont vécu ensemble et sans doute parlé un langage commun ou des langues apparentées.

Les Ghanéens parlent différentes langues aujourd'hui, mais certaines d'entre elles ont quelques mots en commun. Ceci atteste les différences entre les groupes ethniques, lesquels entretiennent cependant des relations plus ou moins intenses par le biais du commerce. Les groupes sont éparpillés de la côte à la région sahélienne. Le Ghana, pays officiellement anglophone, se situe entre trois pays officiellement francophones : le Togo à l'est, la Côte d'Ivoire à l'ouest, et le Burkina Faso au nord. Le Ghana est divisé en dix régions administratives décentralisées. Les régions sont encore divisées en districts dont le découpage ne tient pas compte du pluralisme linguistique. Autrement dit, certains districts sont formés de groupes ethniques différents qui s'intègrent difficilement. La langue joue une fonction grégaire dans chaque société. Pour les Ghanéens, la langue est un moyen par lequel les divers groupes se reconnaissent. C'est grâce à la langue que l'individu peut identifier son prochain. Les questions linguistiques sont alors très délicates dans la société ghanéenne. C'est l'un des facteurs qui freinent le choix d'une ou des langues nationales au Ghana.

Le Ghana connaît une histoire très compliquée après l'indépendance. Ce travail ne constitue pas un lieu propice pour en discuter. L'étude retient simplement ce qui peut contribuer à comprendre le contexte dans lequel le français est enseigné dans les institutions scolaires. Le Ghana a subi la domination européenne dont les derniers occupants ont été les Anglais. A la suite d'intenses manifestations pour l'indépendance, les Anglais adoptent des

mesures pour favoriser l'autonomie interne, préalable à l'institution d'un pays indépendant. Cependant, les langues ghanéennes qui pourraient jouer un rôle important dans la vie politique des citoyens sont ignorées par les hommes politiques et les colonisateurs.

Quelles sont donc les conséquences de la domination britannique pour le Ghana ? Contrairement aux premiers colonisateurs (Portugais, Hollandais et Danois), les Britanniques imposent leur langue et leurs institutions aux indigènes. C'est ainsi que les Ghanéens perdent peu à peu leur identité africaine au détriment de la culture européenne. L'anglais n'est pas adopté volontairement par les indigènes. Il devient la langue de l'instruction pendant la première année à l'école et ne favorise qu'une partie restreinte de la population.

Le Ghana est la première colonie britannique en Afrique à obtenir son indépendance. Le 1e juillet 1960, le Ghana devient un Etat républicain et Kwame Nkrumah le premier Président du Ghana. Le Président reconnaît l'importance du rôle que peuvent jouer les langues locales dans le développement économique du pays. Pour lui, l'industrialisation et le progrès technique dépendent tout d'abord de la connaissance approfondie de l'une des langues internationales. Ensuite, le développement de la culture africaine ne manquerait pas d'être bloqué s'il n'était fondé sur l'état des langues nationales. Ainsi, il cherche à promouvoir l'usage d'une langue nationale qui exprime le véritable esprit, les idées et les aspirations du peuple. La réalisation de cette politique linguistique constitue pourtant un objectif à long terme. Le gouvernement propose que les langues ghanéennes deviennent des matières complémentaires dans les établissements secondaires et dans les universités à côté des langues classiques modernes (Verlet 1986 : 68).

Cependant, quelles langues choisir comme langue nationale parmi toutes celles implantées sur le territoire ? Quelles langues doivent être enseignées comme matière complémentaire ? C'est un débat sans fin dès lors qu'on tient compte du passé historique des différents groupes ethniques. C'est ainsi que la politique linguistique du premier Président de la République ne se réalise pas jusqu'au renversement de son gouvernement par la force armée et la police ghanéennes le 24 février 1966. La politique linguistique du pays n'est alors pas la priorité des nouveaux dirigeants militaires. Ils cherchent plutôt à résoudre les problèmes économiques du pays.

L'intervention militaire constante relègue le développement du pays dans tous les aspects y compris la politique linguistique de l'Etat. La politique linguistique éducative portant notamment sur la langue d'instruction est reprise maintes fois par le Parlement mais ne s'applique pas dans les écoles.

2.2. Situation linguistique du Ghana

La situation linguistique du Ghana est comparable à celle des autres pays de l'Afrique Occidentale. Autrement dit, le Ghana est caractérisé par le multilinguisme. Pourtant, le nombre exact de langues en concurrence dans le pays reste inconnu. Pays en voie de développement avec des myriades de problèmes économiques, il attache moins d'importance aux problèmes linguistiques. Globalement, il est admis que le nombre de langues varie entre quaraante-deux et soixante-dix (Kropp 1988). Sur la carte linguistique du pays (page 25) figurent 67 langues ghanéennes. L'estimation des langues à soixante-dix n'est pas incontestable, car elle est récente et est avancée à une époque où les linguistes ghanéens lancent une campagne en faveur du développement des langues parlées dans le pays. Les sources de nos données linguistiques sont contradictoires, mais elles soulignent toutes que les langues parlées au Ghana sont représentées par deux sous-groupes importants : la famille linguistique « kwa » et la famille linguistique « gur ».

La famille linguistique « kwa » rassemble les langues Akan, Ga Adangbe et Ewé, tandis que la famille « gur » est composée des langues Molé-Dagbani, Gruma et Grusi. D'une part, la famille « kwa », la plus répandue, est parlée par 75% des locuteurs du pays et s'étend du centre vers la côte. La langue akan est fragmentée linguistiquement entre les Ashanti, les Fante, les Bono, les Ahanta, entre autres. Les Ga-Adangbe comprennent les Ga, les Adangbe, les Ada, et les Krobo. La langue ga est celle de la capitale, Accra, mais son existence est menacée par l'akan qui est la langue véhiculaire de la capitale et les grandes villes. Quant à l'éwé, cette langue est parlée dans la Région Volta parmi les Anlo, les Ewédome, les Tongo, les Avenor, les Ketu, les Somey, entre autres. A côté de l'éwé dans la Région Volta, d'autres langues sont parlées par les Avatimé, les Nkonya, les Logba, les Likpé, les Santrokofi, entre autres. Toutes ces ethnies parlent leur langue propre, mais leur intercompréhension est généralement aisée, du moins entre les locuteurs d'un même sous-groupe. Cependant, ces derniers groupes ethniques cités parlent et comprennent l'éwé. L'éwé devient la seconde langue de socialisation des enfants de ces groupes. La plupart d'entre eux sont alors bilingues avant la scolarisation.

La famille linguistique « gur » se trouve, quant à elle, au Nord du fleuve Volta et se divise linguistiquement en buli, faréfaré, kasem, kussal, dagbani, mampruli, kokomba, entre autres. Ces langues sont des langues à part entière et non pas de variétés d'une langue quelconque.

Les deux grandes familles sont représentées ainsi schématiquement :

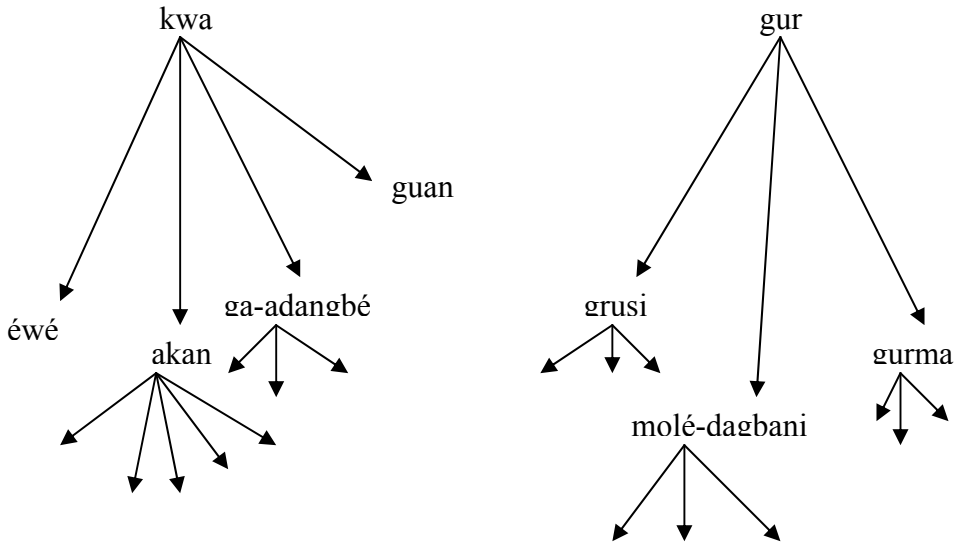

FIGURE 1 : SCHEMA DES FAMILLES LINGUISTIOUES DU GHANA

Les différentes langues peuvent être localisées grâce à la carte linguistique à la page 31. Toutefois, il faut noter que la classification de certaines langues sur cette carte reste à débatre étant donné qu'il s'avère extrèmement complexe d'établir une carte linguistique exacte. Les différents auteurs ne s'accordent pas sur la classification et le nombre de langues parlées dans le pays. Cependant, les contreverses ne mettent pas en doute le plurilinguisme au Ghana.

.

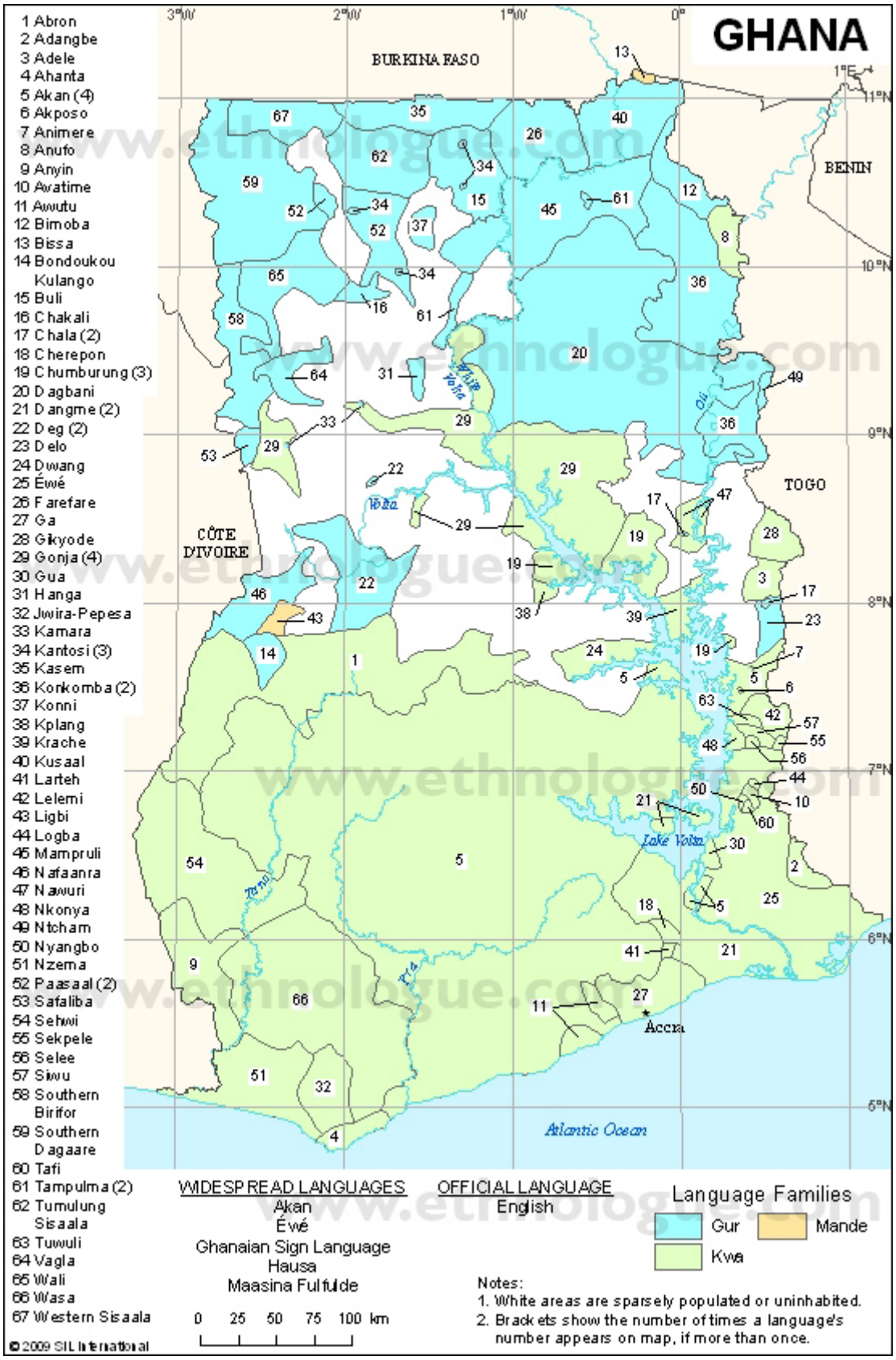

FIGURE 2 : CARTE LINGUISTIQUE DU GHANA SELON LEWIS, M. (Ed.) (2009)

Parmi toutes les langues ghanéennes, l'akan demeure la plus parlée. Elle serait parlée par plus de 50% de la population en tant que première ou deuxième langue ghanéenne acquise. Elle a des variétés marquées par l'orthographe et des particularismes locaux.

Les enfants ghanéens grandissent dans un milieu multilingue avec deux ou trois systèmes linguistiques. Pourtant, arrivés à l'école, les jeunes Ghanéens apprennent l'anglais, la langue officielle et le français en tant que langue étrangère.

Quelles sont les directives officielles de politique linguistique au Ghana ? Selon Lezouret et Chatry-Komarek (2007 : 27), au vu de l'emploi des langues africaines dans la vie quotidienne, il est possible de dire que les pays du sud du Sahara sont « africaphones » plutôt qu'anglophones, francophones ou lusophones. Cependant, aux quelques deux mille langues qu'on y parle s'ajoutent les langues des puissances coloniales telles que le français, l'anglais et le portugais. Cette situation linguistique hautement complexe oblige la plupart de ces pays à définir une politique adaptée à leur contexte linguistique. Souvent, la langue étrangère a un statut de langue officielle et langue d'instruction à l'école. Connaître et comprendre la politique linguistique du Ghana est essentiel pour quiconque prétend y enseigner le français avec succès. Cette observation nécessite un regard sur la politique linguistique du Ghana. Dans un premier temps, il faut discuter le statut des langues en contact dans le pays. L'anglais et le français côtoient les langues ghanéennes mais elles n'ont pas les mêmes statuts.

Les langues ghanéennes sont des langues de communication pour les locuteurs, le moyen de toutes les négociations quotidiennes. C'est également la langue parlée en famille, au travail, dans les réunions, entre pairs, pour ne citer que ces exemples. Elles servent à communiquer les idées, à exprimer les sentiments, à favoriser la compréhension, à renforcer des interactions sociales, à éduquer, entre autres.

La culture ghanéenne s'appuie largement sur une tradition orale car toute connaissance est transmise par l'oralité. L'éducation informelle passe par ce canal au moyen des langues locales. Le jeune enfant est socialisé dans le groupe à l'aide de sa langue première, la plus parlée dans son environnement. Il grandit et interprète sa vision du monde par la culture acquise tout au long de son développement. Il comprend mieux les concepts dans sa langue première qu'à travers une langue ultérieurement acquise. Il peut être admis qu'au Ghana la plupart des projets venant de l'extérieur échouent parce que la population ne comprend pas l'objectif de ces projets. Le taux d'alphabétisation est très bas surtout dans les milieux ruraux. Mais souvent, les autorités utilisent l'anglais pour expliquer l'importance des projets éducatifs. La situation multilingue devient alors un handicap pour certaines couches de la

société ghanéenne. Les enfants issus de ces milieux sont touchés par les problèmes linguistiques à l'école.

Les langues ghanéennes jouent un rôle important en famille. Lorsque les parents ne sont pas scolarisés, les langues ghanéennes sont le moyen de communication à la maison. C'est à travers ces langues que l'enfant acquiert ses premières connaissances des choses qui l'entourent. La mère, le père, les frères et les sœurs échangent leurs idées dans cette langue qu'il entend quotidiennement. L'enfant entretient alors une relation de proximité avec la société qui parle la langue. Les parents et les adultes de la communauté deviennent des modèles à imiter. L'enfant est libre d'exprimer ses idées à la maison et auprès de ses voisins sans être handicapé linguistiquement.

Vu l'importance et le rôle que joue la langue maternelle au Ghana, quels sont les dispositifs en matière de politique linguistique pour promouvoir l'usage des langues ghanéennes à l'école ? Pour répondre à cette question, il convient, dans un premier temps, d'analyser le statut de l'anglais et du français, deux langues qui cohabitent avec les langues ghanéennes.

L'anglais au Ghana est reconnu comme la langue officielle du pays à cause de son passé historique qui le lie avec la Grande-Bretagne. Nous avons évoqué plus haut que les Britanniques ont imposé leur langue aux Ghanéens pendant la période de la colonisation. L'anglais n'est cependant pas la langue de socialisation des Ghanéens. Il est appris à l'école comme matière, ainsi il est acquis hors du contexte culturel britannique. En tant que langue officielle, l'anglais est la langue de l'administration. C'est aussi la langue dans laquelle les politiques de développement sont formulées. Les délibérations administratives se font en anglais. Ceci implique que la délibération pour des problèmes qui touchent les personnes vulnérables de la société est limitée à ceux qui peuvent parler et écrire l'anglais.

En outre, c'est la langue du Parlement. Les langues ghanéennes ne sont pas admises au Parlement alors que certains députés parlent et comprennent mal l'anglais. L'anglais est réservé aux affaires internationales. Les colloques, les conférences et les réunions internationales se déroulent en anglais. C'est la raison pour laquelle l'Etat attache beaucoup d'importance à son enseignement et à son apprentissage dès l'école primaire. Les interprètes jouent un rôle important dans les conférences internationales qui regroupent des locuteurs de différentes langues internationales. L'enseignement bilingue au Ghana est donc un moyen pour répondre à ces exigences.

Par ailleurs, l'anglais est la langue d'instruction à l'école. La connaissance est transmise à l'école par le medium de l'anglais. Pour comprendre les concepts à l'école,

l'apprenant est obligé de comprendre l'anglais. Ceci explique partiellement l'échec scolaire dans les institutions ghanéennes, car, selon Lezouret et Chatry-Komarek (2007 : 17), il n'est pas simple d'apprendre à lire et à écrire dans une langue étrangère. Mais c'est là précisément le sort de centaines des milliers d'enfants africains, qui doivent à la fois apprendre la langue officielle de leur pays et apprendre à lire et écrire, donc à penser dans cette langue, qui est la plupart du temps celle de la puissance coloniale. C'est exactement le sort de l'apprenant ghanéen qui doit penser en anglais qu'il ne maîtrise pas bien.

D'un autre côté, l'anglais est un outil qui permet de stabiliser l'unité nationale. Les langues sont un sujet très sensible au Ghana. Les problèmes linguistiques peuvent provoquer un conflit entre deux groupes ethniques. Pour éviter de telles confrontations, l'anglais est utilisé quand deux ou plusieurs groupes ethniques sont ensemble. C'est la raison pour laquelle le choix d'une des multiples langues comme langue nationale s'est toujours heurté à des manifestations de la part des locuteurs des langues moins parlées.

En plus, l'anglais est la langue qui sert à la recherche scientifique, pédagogique et linguistique. Les découvertes en science et la technologie sont publiées en anglais. Même, les recherches sur les différentes langues locales sont publiées en anglais. Le statut de l'anglais est, dans le domaine scientifique, largement dominant par rapport à celui des langues locales.

Contrairement au statut privilégié de l'anglais au Ghana, celui-ci ne fait pas partie du vécu quotidien de la population. Tout le monde pense dans sa langue première quand il se trouve seul. A la sortie des conférences et des réunions, ceux qui parlent la même langue se mettent à discuter dans leur langue ghanéenne. Au travail, celle-ci fait office des échanges entre les supérieurs et les subordonnés s'ils parlent la même langue. Il en va de même pour les apprenants de la même communauté linguistique. L'anglais n'est parlé qu'en classe. Les élèves communiquent dans leur langue locale pendant la récréation. Quelquefois, les interactions se déroulent en langue ghanéenne entre les élèves et les enseignants s'ils sortent de la classe. Chaque Ghanéen est façonné culturellement par sa culture d'origine. Pour exprimer ses sentiments, il utilise les langues locales qui donnent sens à ce qu'il dit. Il ne peut pas trouver en anglais des expressions qui expriment mieux ses sentiments. C'est la raison pour laquelle il a recours à la langue première de socialisation, qui lui est intime et familière.

Mais, l'anglais est la langue officielle du pays et jouit de plus de privilèges que les langues locales. En dépit de cet avantage, l'anglais est parlé par une minorité de la société tandis que les langues locales sont largement parlées non seulement par ceux qui sont scolarisés, mais aussi par les non scolarisés. L'anglais est accepté au niveau étatique comme langue d'instruction et véhicule de la culture scolaire. Par contre, les langues ghanéennes sont

véhiculaires de la culture ghanéenne et jouent un rôle identitaire. Elles sont alors les seules reconnues dans le domaine culturel mais ne sont pas prises en compte dans l'élaboration d'un programme scolaire.

Le français est enseigné au Ghana en tant que langue étrangère. Son introduction dans le système éducatif ghanéen n'est pas liée à la domination européenne de l'Afrique. Le français est enseigné dans les institutions scolaires pour des buts communicatifs avec le monde extérieur. Souvent, il est propagé que l'apprentissage du français est une nécessité communicative à cause de la position géographique du pays (Ministry of Education 2003 : i). Rappelons que le Ghana est entouré de trois pays francophones, de ce fait l'apprentissage du français facilitera la communication entre le Ghana et les pays limitrophes. Il n'est pas question ici de revenir en détail sur l'histoire de la partition de l'Afrique, mais ce qu'il faut retenir, c'est que la conférence de Berlin (1884) n'a pas pris en compte les barrières ethniques et linguistiques lors du partage du continent entre les puissances européennes. Les lignes imaginaires partagent certains villages en deux. Les Ghanéens partagent les mêmes langues que leurs voisins des trois pays limitrophes. Anyi-Baulé en Côte d'Ivoire et l'akan au Ghana sont des langues que tous les locuteurs comprennent. Farefare, Kasem et Dagare sont parlés au Ghana et au Burkina Faso (Nsoh et al. (2001 : 49). Egalement, la langue éwé est parlée au Ghana et au Togo. Les Ghanéens n'ont pas besoin d'une langue étrangère pour pouvoir communiquer avec leurs voisins immédiats.

L'apprentissage d'une langue étrangère au Ghana est plutôt une nécessité pour la globalisation des échanges. Autrement dit, l'apprentissage du français va permettre aux jeunes Ghanéens d'apprendre la culture française. Toutefois, il ne suffit pas d'exposer les apprenants au système linguistique français. La communication va au-delà d'une simple manipulation du lexique et des règles grammaticales. Le comportement non-verbal constitue un aspect aussi important que la linguistique. Cependant, le français n'est pas parlé au Ghana. Son usage est limité à l'école ou peut-être encore dans le secteur touristique.

Le français est enseigné à tous les niveaux du système éducatif ghanéen sans orientation spécifique. A l'école primaire, il est enseigné dans certains établissements privés. Au collège, le français est une matière obligatoire, mais n'est pas enseigné dans tous les collèges publics. La première raison est qu'il n'y a pas assez de professeurs de français. Ensuite, certains directeurs du collège ont une attitude négative envers l'enseignement du français. Par conséquent, les professeurs de français enseignent d'autres matières au détriment du français pour lequel ils sont formés.

Au niveau secondaire, la nouvelle réforme éducative stipule que le français est une matière obligatoire. Cependant, comme pour les collèges, certains directeurs des lycées publics n'encouragent pas l'enseignement du français comme matière obligatoire dans leur institution, car, selon eux, les élèves ne réussissent pas bien à l'examen de français. Ils ont de bons résultats dans les autres matières mais échouent en français. Le français n'a donc pas un statut privilégié au lycée.

A l'université, le français est enseigné comme une matière universitaire. Les étudiants optent pour la langue française pour compléter leur cursus universitaire. A l'Université de Cape Coast par exemple, les étudiants de première année, sont obligés d'étudier le français. Le nombre d'étudiants diminue à partir de la deuxième année. Les étudiants choisissent le français non pas parce qu'ils souhaitent étudier le français, mais parce qu'ils veulent entrer à l'université. Tous n'ont pas une attitude positive envers l'apprentissage du français. Certains étudiants sortent de l'université mais n'arrivent pas à s'exprimer en français. Les apprenants ne sont pas motivés car l'apprentissage du français perd de son importance. C'est ce qui contribue à la difficulté de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Ghana. Tout ceci confère au français une place moins importante que celle des langues ghanéennes et de l'anglais, la langue officielle.

2.3. Politique linguistique du Ghana

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la situation linguistique du Ghana est très précaire. Le pays est doté de plusieurs langues locales mais qui ne sont pas exploitées comme des ressources. Au contraire, la multiplicité des langues est considérée comme une malédiction risquant de détruire l'unité nationale. Le statut prestigieux accordé à l'anglais aggrave la situation. Par conséquent, le pays a dû faire face à de nombreux obstacles tout au long de son histoire pour tenter de mettre en place une politique linguistique et un aménagement de ses nombreuses langues. Après l'indépendance, le pays cherche une langue nationale capable d'unir tout le peuple. Le Parlement a le pouvoir de délibérer sur le choix de la langue nationale. Toutefois, la majorité des députés ne supporte pas la politique. Selon Verlet, (1986 :72-73), le Parlement ghanéen est, le 25 octobre 1961, le lieu d'un débat houleux sur le problème de la langue nationale. Le Parlement estime que la langue akan devrait désormais être enseignée dans toutes les écoles au Ghana, car celle-ci favoriserait le développement d'une lingua franca, constituerait un attribut de la souveraineté nationale, permettrait l'intégration nationale et aiderait à éliminer le tribalisme.

Pour certains députés, les Ghanéens ne peuvent pas continuer à parler l'anglais dans leurs foyers, dans les lieux publics, dans les rassemblements et à utiliser un interprète pour traduire les paroles qu'ils adressent à leurs parents et amis. Ces derniers avancent qu'ils ne se font pas les avocats pour le choix de la langue akan comme langue nationale parce qu'ils sont Akans, mais parce que cette langue est largement répandue. Aussi, le choix de la langue akan n'interdit nullement d'utiliser d'autres langues. Cette langue est parlée par plus de la moitié de la population ghanéenne. Il est difficile d'identifier un village au Ghana où aucun habitant ne parle la langue akan. La position de ceux qui sont pour le choix de la langue akan comme langue nationale est justifiée par rapport à son expansion dans le pays. Mais, d'un autre côté, le choix d'une des soixante langues dans le pays comme langue nationale peut avoir des conséquences néfastes pour l'unité du pays.

Le choix de langue d'instruction à l'école remonte à la période de la colonisation par les Anglais. L'un des seize principes de l'éducation élaborés sous le Gouverneur Guggisberg en 1925 stipule que la langue ghanéenne doit être la langue d'instruction pour les trois premières années à l'école primaire (Amenumey 2008 : 187). Bien que les colonisateurs eux-mêmes aient identifié l'importance des langues ghanéennes dans l'enseignement, la plupart des élites ghanéennes n'ont pas accepté cette proposition. Ceux qui s'opposent à la place des langues ghanéennes en tant que langue d'instruction à l'école soutiennent que les enseignants n'ont pas de formation dans la plupart des langues ghanéennes. Par conséquent, beaucoup d'élèves seraient défavorisés. Cette politique éducative qui n'est même pas documentée ne se met alors pas en œuvre. Elle est révisée en 1954 mais les critiques tiennent toujours leur position incitant le public à rejeter la politique.

> "The use of the local languages could not gain popularity because Ghanaians craved for European academic qualification, which was obviously in English. The Accelerated Development Plan of 1951 attempted to address the situation by making it compulsory in the first three years of basic education only as medium of instruction whilst English was to be introduced at the fourth grade. In no time criticism of the policy compelled its review in 1954 making English the medium of instruction from basic one." (Nsoh et al 2001 : 50).

La politique linguistique par rapport à la langue d'instruction à l'école se heurte aux débats en faveur de l'anglais. C'est ainsi que les Ghanéens rejettent eux-mêmes l'usage des langues locales comme moyen d'instruction à l'école pendant l'ère coloniale.

Après l'indépendance en 1957 sous le régime de Kwame Nkrumah, la politique linguistique stipule que la langue ghanéenne soit le médium d'instruction pendant la première année à l'école primaire seulement. L'anglais remplace la langue ghanéenne à partir de la deuxième année du primaire. Cette nouvelle politique linguistique s'applique aux écoles publiques. Les écoles dites « écoles internationales » n'utilisent que l'anglais dans l'enseignement dès la première année. Cette situation qui tend à négliger la langue ghanéenne comme langue d'instruction à l'école a toujours suscité des débats.

Selon Andoh-Kumi (1997 : 22), ces débats obligent le gouvernement du « Convention People's Party » (CPP) à constituer un autre comité pour réfléchir à la place des langues ghanéennes à l'école. Le comité suggère qu'une place importante soit réservée aux différentes langues locales à l'école. La suggestion est rejetée sous prétexte que le gouvernement a d'autres problèmes plus importants à résoudre dans le secteur éducatif. C'est ainsi que le gouvernement du « National Redemption Council » et celui du « Progress Party » rejettent toutes les propositions des comités que ceux-ci ont élaborées pour l'aménagement des langues locales au Ghana.

La réforme éducative de 1987 retient la politique de 1925 qui fait des langues locales celles de l'instruction à l'école primaire (Nsoh et al 2001 : 56). Celle-ci est revue en 2002 et 2007. Elle stipule que la langue ghanéenne dominante du milieu de l'apprenant soit la langue d'instruction pendant les trois premières années de l'école primaire. L'anglais demeure une matière pendant ces trois premières années. Celui-ci devient langue d'instruction et la langue ghanéenne une matière à partir de la quatrième année du primaire. Selon cette politique, toutes les matières de base doivent être dispensées en langue ghanéenne. A partir de la quatrième année, la langue anglaise, les études environnementales, la religion, l'éducation morale, les sciences intégrées et les mathématiques sont enseignées en anglais. Cependant, la langue et la culture ghanéennes, la musique et la danse sont enseignées en langue ghanéenne. Toutefois, la mise en place de cette politique engendre beaucoup de problèmes d'ordre politique et idéologique. Cette nouvelle politique suscite de nombreuses critiques de la part des élites, des politiciens et de certains parents.

Le statut prestigieux que les Ghanéens accordent à l'anglais, en tant que langue d'instruction à l'école, amène la plupart de la population à considérer leur propre langue culture comme totalement inadéquate lorsqu'il s'agit d'offrir une éducation de qualité. La réussite scolaire au Ghana est associée à la bonne articulation de l'anglais. L'attitude négative de l'élite ghanéenne envers l'usage de leurs langues locales s'explique par le passé colonial

qui bénéficie à une minorité de la population. Calvet (2002 :72) remarque que les classes supérieures qui avaient acquis la langue dominante des colons tendent à abandonner la langue dominée qui est la langue locale. Pour ce faire, l'anglais, langue parlée par une minorité de Ghanéens, occupe une place plus importante que les langues ghanéennes.

En résumé, tout ce qui concerne la langue ghanéenne comme langue d'instruction à l'école est rejeté par les élites. Certains postulent l'indigénisation de l'anglais afin de le retenir en tant que langue d'instruction à l'école. Comme les dirigeants ne peuvent pas prendre de décision ferme sur la politique éducative, le Ghana continue à suivre le modèle européen d'enseignement.

2.4. Représentations des Ghanéens par rapport aux langues

Le Ghana est formé d'une population hétérogène, chacune avec ses caractéristiques propres. Il devient alors très difficile de généraliser la culture ghanéenne. Cependant, en ce qui concerne les langues, chaque groupe est fier de sa langue. Comme toutes les langues ghanéennes n'englobent pas les locuteurs sur la même échelle, certaines ont une plus grande reconnaissance que les autres. C'est le cas de la langue akan largement parlée dans chaque coin du territoire. Elle est apprise volontairement par les locuteurs des autres langues. C'est normal d'entendre des locuteurs d'un même milieu linguistique parler akan et quelquefois les parents l'utilisent pour communiquer avec leurs enfants. L'importance que les Ghanéens attachent à la langue akan lui donne un plus grand prestige par rapport aux autres langues locales.

Par conséquent, certains locuteurs des autres langues minorées rejettent complètement leur langue d'origine. C'est le cas des lycéens à l'internat. L'akan est la langue véhiculaire dans les dortoirs. Ceux qui ne le parlaient pas auparavant, quittent l'école en la connaissant. A l'université et dans les autres établissements d'études supérieures, le même phénomène se produit. Presque tous les locuteurs des autres langues ont une attitude positive envers la langue akan. En revanche, les Akans ont une attitude négative envers certaines langues locales, comme par exemple, la langue éwé parlée dans le Sud de la Région Volta. C'est la raison pour laquelle la majorité des étudiants éwés préfère s'associer aux locuteurs akans qu'à ceux de leur propre groupe ethnique. La pratique n'est pas limitée aux institutions scolaires. Elle est connue en ville où les deux groupes ethniques cohabitent. C'est un phénomène qui ne peut s'expliquer qu'à partir de leur passé historique.

Au sein des groupes linguistiques, il existe une sorte de polyglossie où une variété de la langue est institutionnalisée. La plupart des langues de la famille « kwa » par exemple, ont plusieurs variétés. Chaque village a sa variété qui lui est propre et c'est ce qui permet aux autres d'identifier leurs voisins. C'est ainsi que la langue éwé a plusieurs variétés selon les villages. Il en va de même pour la langue akan, qui se divise en plusieurs variétés, comme par exemple, la variété akwapim twi ou encore asante twi. Généralement, les variétés se distinguent par l'accent, le lexique et surtout l'intonation. Les langues qui sont institutionnalisées adoptent différentes orthographes.

Le phénomène de la polyglossie provoque des problèmes psychologiques chez les locuteurs dont la variété n'est pas institutionnalisée. Ceux dont la variété est celle de l'école imposent leur langue aux autres. Les conflits créés par la polyglossie n'encouragent pas l'enseignement et l'apprentissage des langues locales.

Par ailleurs, les Ghanéens adoptent une attitude négative envers l'apprentissage des langues locales à l'école. Ceux qui apprennent les langues locales à l'école ne suscitent aucun respect de la part des autres apprenants. De la même manière, les professeurs de langues locales ne sont guère respectés par leurs collègues. Par conséquent, peu d'étudiants choisissent d'apprendre les langues ghanéennes. C'est la même situation à l'université où ils ne sont souvent que cinq étudiants au sein d'une promotion, surtout lorsqu'il s'agit de langues locales minorées.

Contrairement à ce qui précède, les Ghanéens manifestent un grand intérêt pour l'apprentissage des langues étrangères. Les élites encouragent leurs enfants à ne parler que l'anglais à la maison et ailleurs. Pour ce faire, ces enfants fréquentent des écoles privées où l'anglais est la langue de scolarisation. De même, les parents analphabètes souhaitent que leurs enfants parlent l'anglais, la langue officielle. Ceci n'encourage pas l'usage des langues locales à l'école. Mais souvent, la multiplicité des langues ghanéennes devient un prétexte. Comme la multiplicité des langues est davantage considérée comme un handicap que comme un atout, certains parents ont privé leurs enfants de leur droit de naissance en faisant de l'anglais leur langue première.

Ceux qui parlent l'anglais sont respectés dans la société ghanéenne. C'est une langue de prestige au Ghana, ce qui explique que tout le monde souhaite l'utiliser. Ceci encourage le code mixing et le code switching entre locuteurs. D'ailleurs, l'anglais est la langue de l'administration et celle qui permet de trouver un travail dans le secteur publique. La réussite en anglais à tous les niveaux donne l'accès à l'éducation supérieure au Ghana. Ces aspects expliquent l'attitude inévitablement positive à l'égard de l'anglais.

L'attitude positive envers les langues des colonisateurs n'est pas spécifique au Ghana. Tous les pays de l'Afrique noire adoptent les mêmes attitudes envers les autres langues européennes. Ce sont langues de la scolarisation et elles sont considérées comme celles qui ouvrent la voie à la connaissance. Au Togo, par exemple, la mentalité de la population n'est pas différente de celle des Ghanéens. Certaines familles togolaises qui résident à Lomé, surtout chez les élites, exigent de parler que français au détriment de la langue éwé (De Gaston 2004 : 111).

Il n'est pas question ici de critiquer l'usage des langues européennes en Afrique. Le problème est que les langues premières des apprenants sont ignorées dans la planification de politiques éducatives. Par conséquent, les enfants africains ont de grandes difficultés à l'école et même dans l'apprentissage des langues vivantes. Apprendre une langue étrangère, c'est s'ouvrir à d'autres cultures. Mais l'apprentissage de la langue étrangère devient plus facile s'il est construit sur la connaissance antérieure de l'apprenant. L'usage de la langue première de l'apprenant en classe de langue étrangère est donc une nécessité.

Dans la même perspective, les Ghanéens admirent ceux qui parlent le français. Certains parents obligent leurs enfants à étudier le français à l'école. Dans les écoles privées, l'apprentissage du français commence dès la première année de l'école primaire. Mais un argument contre l'enseignement du français réside dans le fait que le français n'est pas parlé hors de l'école comme c'est le cas de l'anglais. Pire encore, c'est l'attitude négative de certains directeurs de collège et de lycée qui empêche l'apprentissage du français au Ghana, bien que des directives officielles rendent le français obligatoire dans le système éducatif ghanéen. En somme, les Ghanéens ont une attitude plus positive envers les langues étrangères qu'à l'égard des langues locales. Les langues européennes ont donc un statut privilégié par rapport aux langues premières des apprenants.

2.5. Modes d'acquisition d'autres langues locales

Ce sous-chapitre met l'accent sur la manière dont les Ghanéens s'approprient d'autres langues locales outre la langue première. L'acquisition des langues locales se fait de manière non institutionnelle, sans intermédiaire d'un guide et sans aucun support extérieur. Les locuteurs ghanéens acquièrent les autres langues locales en fonction de leur besoin communicatif provoqué par la mobilité géographique intérieure. C'est souvent le cas de ceux qui se déplacent des milieux ruraux vers les grandes villes. L'acquisition devient une décision

personnelle et se fait consciemment au quotidien de manière très informelle. L'acquisition de la nouvelle langue par l'adulte nécessite l'immersion totale et se fait donc dans le milieu où la langue est parlée. La langue akan, la plus parlée, est celle qui domine dans toutes les grandes villes. Comme l'apprentissage se fait de manière non institutionnelle, ceux qui s'installent dans les grandes villes font des efforts conscients pour apprendre l'akan ou la langue du milieu. Il faut noter qu'il est impossible à un locuteur ghanéen d'apprendre une langue qui n'est pas parlée dans le milieu où il vit. C'est le cas des enfants nés dans les grandes villes de parents qui parlent différentes langues. Souvent, leurs parents s'expriment en anglais, par conséquent, les enfants parlent l'anglais et la langue dominante du milieu. Ils ne parlent ni la langue de leur père ni celle de leur mère.

Le statut social des langues en contact détermine l'intérêt du locuteur à apprendre telle ou telle langue. Ceux qui s'installent dans la capitale ne se donnent pas la pèine d'apprendre la langue ga, langue de la capitale. Les langues ghanéennes ne constituent pas d'outils communicatifs obligatoires pour vivre dans la capitale. Une variété de l'anglais est parlée par les citadins et sert de langue véhiculaire. Beaucoup de Ghanéens vivent alors dans les villes et ne parlent pas la langue du milieu. L'apprentissage d'une autre langue par les adultes touche donc à la spécification fonctionnelle. L'utilisation des langues est largement spécifique à des situations de communication différentes puisque les langues répondent à des besoins précis. Plus les besoins seront importants, plus l'acquisition est prise au sérieux. Il existe de nombreux commerçants dans les grandes villes qui peuvent donner les prix de leurs marchandises en deux ou trois langues sans avoir de compétence communicative réelle dans ces langues. L'acquisition peut prendre donc une durée considérable en fonction de l'importance que le locuteur accorde à la langue. L'attitude des adultes se traduit par des actualisations souvent volontairement limitées dans les langues locales non maternelles. Ils ne s'intègrent pas complètement à la ville et ne fréquentent que des personnes scolarisés qui parlent l'anglais. La plupart de ceux-ci imposent l'anglais comme langue de communication en famille puisque leurs enfants aussi sont scolarisés.

L'attitude des adultes s'oppose nettement à celle des jeunes scolarisés. Les enfants des parents immigrés sont obligés d'apprendre la langue du milieu pour échapper aux stigmatisations de la part des autres. Ils apprennent la langue du milieu de manière informelle dans l'environnement immédiat dès l'enfance, et dans les cours de récréation à l'école. C'est ce qui leur permet de s'intégrer au groupe de leur âge. Ils parlent parfaitement les langues du milieu avec leurs camarades et parlent soit l'anglais soit leur langue maternelle avec les parents, les frères et les sœurs. Toutefois, il existe des variations selon l'âge d'arrivée à la

ville, la durée de résidence dans la ville et rarement les stratégies linguistique des parents. Dans toutes les circonstances, les enfants apprennent la nouvelle langue plus vite que les adultes. Comme les enfants passent beaucoup de temps hors la maison, les restrictions parentales ne les empêchent pas d'apprendre très vite d'autres langues. Les mécanismes mis en place par des enfants et des adultes dans l'acquisition d'une deuxième langue ghanéenne nécessiteraient une analyse plus approfondie.

Comme les Ghanéens parlent beaucoup de langues, on assiste à un phénomène d'alternance codique dans leurs négociations quotidiennes. L'alternance codique est le changement, par un locuteur bilingue ou plurilingue, de codes linguistiques à l'intérieur d'un énoncé dans des situations de communication (Cuq 2003 : 17). C'est un ensemble de comportements complexes, systématiques et susceptibles d'être analysés aux niveaux psycholinguistique, communicatif ou interactionnel et sociolinguistique. Sur le plan psycholinguistique, l'alternance est envisagée comme témoignage des processus de production et de réception chez le bilingue. Sur le plan communicatif et interactionnel, c'est une stratégie de communication ou bien une ressource qui permet au locuteur de combler des lacunes. Dans le domaine sociolinguistique, l'alternance codique reflète et marque les frontières entre les structures, les institutions et les groupes sociaux, les relations et discontinuités entre communautés linguistiques et la réalité sociale de leurs membres.

Dans les discours des Ghanéens, il y a la juxtaposition de deux systèmes linguistiques dans un échange. En d'autres termes, les Ghanéens mélangent les différents systèmes linguistiques dans un énoncé. Ce phénomène qui peut être conscient ou inconscient, peut ou non conduire à la prise de conscience, par le locuteur, de l'incompatibilité des différentes structures des langues en contact.

Il est possible de retenir trois types d'alternance codique dans la société ghanéenne : l'alternance codique intraphrastique, (l'alternance codique) interphrastique et (l'alternance codique) extraphrastique (Thiam 1997 : 32). La première l'alternance codique citée (intraphrastique) concerne la coexistence de deux structures syntaxiques de deux langues à l'intérieur d'une même phrase. La suivante, se rapporte à un mélange au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragments de discours, dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de parole entre interlocuteurs. La dernière alternance de notre liste se manifeste lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques et/ou des proverbes. Dans les grandes villes, le mélange de l'anglais et les langues indigènes est la source du « pidgin english » largement parlé par des couches moins scolarisées.

Conclusion partielle

Nous avons vu que les apprenants ghanéens sont aptes à apprendre des langues autres que la première langue de socialisation. Quelles pourraient alors être des raisons qui constituent des obstacles pour l'apprentissage du français dans les lycées ghanéens ? Nous pouvons faire deux remarques concernant les modes d'acquisition des langues chez l'enfant ghanéen. Les conditions d'apprentissage des langues maternelles et des autres langues ghanéennes sont les mêmes. Autrement dit, les deux modes d'apprentissage ont un point commun, l'absence d'explication de règles de grammaire. Cependant, à l'école, l'apprentissage des langues étrangères commence par la grammaire. L'acquisition de la langue étrangère fait de la maîtrise des règles grammaticales la condition préétablie. Nous avançons alors l'hypothèse suivante : si les élèves ghanéens n'apprennent pas assez bien le français langue étrangère, c'est qu'ils vivent des expériences conflictuelles en classe de français. Autrement dit, les conditions dans lesquelles la langue étrangère est enseignée, constituent une source de démotivation pour les jeunes apprenants ghanéens. Selon Nguidjol (2007 : 15), l'apprentissage scolaire de l'apprenant africain est grevé par le risque de la dilution de ce dernier dans une structure conservatrice et dans une histoire qui n'est pas la sienne. En plus, l'alternance des codes semble remplir différentes fonctions, étant donné que les locuteurs s'adaptent linguistiquement aux interlocuteurs. Nous pouvons conclure que les élèves ghanéens pourraient réussir à apprendre le français si celui-ci était enseigné dans des situations favorables et en tenant compte des enjeux en présence.

CHAPITRE 3

CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE AU GHANA

Si l'éducation est conçue comme un processus par lequel la connaissance est transmise de génération en génération, le Ghana, comme tout autre pays africain, connaît son propre mécanisme de l'éducation avant la colonisation, l'éducation informelle. L'introduction de l'éducation formelle au Ghana coïncide avec son histoire coloniale. L'école moderne est donc le résultat de plusieurs tentatives de faire acquérir aux jeunes Ghanéens des connaissances, des compétences et des attitudes à l'école. La transmission des connaissances dans l'éducation informelle se fait à travers la langue de socialisation de l'enfant, alors qu'à l'école, les connaissances sont transmises à travers l'anglais, mal maîtrisé par les élèves. Le présent chapitre couvre l'éducation informelle, coloniale, missionnaire et l'éducation moderne ainsi que leurs impacts sur les Ghanéens.

3.1. Impact de l'éducation informelle au Ghana

Tout d'abord, l'éducation informelle dans la société ghanéenne est de nature polyvalente et commence très tôt dès l'enfance. La famille au sein de laquelle vit l'enfant est le premier agent de l'éducation informelle. L'éducation transmet l'ensemble des savoirs et des techniques dont l'enfant a besoin. Sur le plan pratique, l'enfant observe et imite les actes des adultes. Sur le plan théorique, il les écoute dans le cadre de l'activité quotidienne ou lors des veillées à travers les différentes cérémonies, les manifestations publiques et les rites d'initiation dominées par une culture orale (Moumouni 1964 : 29).

En outre, les occupations majeures des Ghanéens sont l'agriculture et l'élevage. L'enfant apprend très tôt à cultiver la terre en accompagnant ses parents aux champs. De la même manière, il apprend à garder les troupeaux auprès des parents ou des aînés. Quant aux autres professions (tissage, cordonnerie, travail du bois, maçonnerie), les enfants vivent avec les professionnels pour une durée préétablie.

L'objectif principal ici n'est pas de faire un compte rendu de l'éducation informelle au Ghana. Il vise plutôt à analyser les avantages et les inconvénients de l'éducation informelle dans la société ghanéenne. Dans un premier temps, l'éducation informelle est fonctionnelle. En d'autres termes, elle répond aux situations sociales, économiques, morales, politiques, entre autres de la société. Elle est orientée vers une profession et chaque adulte a une part de responsabilité. Cette éducation prépare les enfants selon les demandes de la société.
Bachelard et Odunlami (1997 : 26) constatent :

> « Les Africains ont beau jeu de rappeler que la pédagogie africaine traditionnelle intégrait le jeune dans la société en lui transmettant les

> savoirs utiles à sa survie et à son groupe, et que l'école moderne incite à fuir le village pour devenir chômeur en ville. »

L'idée de chômage est un concept nouveau dans la société ghanéenne, étranglée entre tradition et modernité. Il est possible d'avancer l'hypothèse que l'éducation informelle dans la société ghanéenne atteint son objectif. Elle forme des paysans et des artisans en nombre pour produire des biens dont la société a besoin.

D'un autre côté, le succès s'explique par la nature indissociable d'instruction et d'enseignement dans la conception globale de l'éducation informelle. Autrement dit, l'enfant s'instruit et s'éduque simultanément. D'ailleurs, dans la mesure où l'enfant, au lieu d'apprendre et de s'instruire dans des circonstances déterminées à l'avance et en dehors de la production et la vie sociale, il le fait partout et toujours. Il est nécessairement à l'école de la vie dans ce qu'elle a de plus concret et de plus réel (Moumouni 1964 : 34).

Contrairement à ce qui précède, les méthodes de transmission des connaissances dans l'éducation informelle semblent lacunaires. Les enfants apprennent tout en situation réelle par observation et imitation. C'est une méthode efficace pour l'apprentissage des tâches spécifiques, mais moins efficace quant au transfert d'une situation à une nouvelle. Ainsi, elle ne prépare pas les enfants aux solutions alternatives. Les connaissances acquises ne peuvent que conduire à résoudre des problèmes de même ordre d'activité. L'éducation informelle enferme donc la créativité et ne donne pas de place aux initiatives.

Ensuite, les connaissances sont transmises oralement et ne sont pas codifiées. La plupart sont transmises à travers les mythes et les rituels religieux. Ces connaissances sont difficiles à analyser avec précision, d'où la tentation de les rejeter.

Les connaissances sont transmises par les personnes âgées, considérées comme détentrices de la sagesse. L'enfant n'a pas le droit de poser des questions sur ce qu'on lui transmet car la tradition ne lui permet pas de douter de ce qu'on lui dit. Toute explication est associée aux faits religieux qui sont dépourvus d'interrogation.

L'éducation informelle africaine est adaptée à la simple transmission de l'expérience des aînés aux cadets dans le cas d'une technique relativement peu développée et essentiellement empirique. Elle n'offre par contre ni cadre, ni support à des progrès ultérieurs par l'intégration et la généralisation graduelles de nouvelles expériences et connaissances qui, elles, sont censées se transmettre individuellement, donc isolément (Moumouni 1964 : 38). Quelles sont les implications de l'éducation informelle pour la didactique des langues vivantes ?

L'éducation informelle constitue une source positive et négative pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. C'est un sujet qui demande beaucoup de réflexions sur les pratiques éducatives. L'éducation informelle ne forme pas à l'innovation, c'est-à-dire qu'elle n'admet pas l'abstraction permettant de transférer des principes d'une situation à une autre. Cela non pour des raisons d'incapacité, mais pour des raisons de choix culturels. L'apprentissage par essai ou par erreur correspond à la logique de la découverte. Elle induit la recherche de nouvelles solutions. En revanche, l'apprentissage par observation et imitation reprend la logique de l'exposé. Il est possible de l'enrichir par l'explication verbale en garantissant qu'elle assure continuité et efficacité immédiate (Bureau 1988 : 26). A l'aube de la colonisation, un nouveau système de transmission se greffe à l'ancien. C'est l'éducation formelle véhiculée par l'école. La famille, la société, les adultes et les aînés cessent d'être les seuls agents de la transmission des connaissances. L'enfant ghanéen se situe alors entre deux cultures diamétralement opposées.

3.2. Impact de l'école coloniale au Ghana

Les écoles coloniales apportent une nouvelle dimension de la vie sociale, économique et éducative du Ghana. Les nouveautés les plus remarquables sont :

- l'introduction du christianisme au Ghana ;
- la formation d'hommes et de femmes pour les écoles missionnaires ;
- les tentatives d'institutionnalisation de certaines langues ghanéennes (fante, twi, ga).
- l'acquisition d'habileté commerciale par les indigènes recrutés qui deviennent plus tard les premiers hommes d'affaires indigènes.

Le bilan de l'école coloniale montre que l'enseignement colonial réussit à fournir des cadres pour perpétuer la domination européenne au Ghana, les bénéficiaires étudiant des matières qui ne correspondent pas au besoin de la société ghanéenne. Aussi, les bénéficiaires sont soigneusement choisis : les mulâtres d'abord, puis les enfants des chefs traditionnels. Ceux-ci rejettent leur culture d'origine et prennent des noms européens. L'enseignement colonial prend donc une dimension d'oppression culturelle et de dépersonnalisation. Les premières élites viennent d'Europe avec une vision négative par rapport à la culture indigène. Par conséquent, les indigènes les détestent et ne bénéficient pas pleinement de leur acquis d'outre mer. C'est ce qui explique partiellement l'hésitation des indigènes à envoyer leurs enfants à l'école moderne. La participation active des missions chrétiennes dans la formation des mulâtres ghanéens en Europe favorise la transformation des établissements coloniaux en écoles missionnaires (Graham 1971).

3.3. Apport des missionnaires dans le développement des langues ghanéennes

Les missionnaires ont largement contribué à la propagation des langues vernaculaires au Ghana. Les missionnaires réalisent que la connaissance des langues locales s'avère nécessaire. Ils s'engagent dans l'étude scientifique des différentes langues locales. Ils sont les premiers à élaborer des dictionnaires, des livres de grammaire dans quelques langues locales. L'importance accordée à langue première de l'apprenant dans l'enseignement au Ghana date de la période des écoles missionnaires. C'est l'usage de la langue locale qui permet aux convertis de mieux comprendre le message spirituel des évangélistes. A l'école, l'étude biblique, le centre d'intérêt des missionnaires, se déroule alors en langue locale. Les premières tentatives d'évangélisation se font au moyen de l'anglais, langue pourtant mal maîtrisée par les interprètes catéchistes. Cet échec est mal vécu par les missionnaires et nécessite de repenser le médium d'instruction. Si les indigènes ne s'intéressent pas au christianisme au départ, c'est qu'ils ne comprennent pas la langue de communication entre eux et les évangélistes européens (Amenumey 2008 : 174).

3.4. Intervention du gouvernement colonial

Il serait injuste de penser que les colonisateurs britanniques n'ont rien fait dans le domaine de l'éducation formelle au Ghana. Ils interviennent à partir de 1850 avec des politiques éducatives remarquables. Sous le gouverneur Hill, une directive officielle est mise en place pour réorienter le système éducatif de la colonie. Elle vise, entre autres, à fournir une éducation capable de donner aux indigènes des compétences scientifiques. C'est ainsi qu'une Ecole Normale d'Etat est ouverte pour la formation des enseignants. Les enseignants formés dans la nouvelle école sont envoyés dans les districts pour créer des écoles. A la tête se place un couple britannique. La réforme échoue parce que les indigènes ne sont pas prêts à payer des taxes pour le développement de l'éducation. Ils souhaitent une éducation gratuite comme celle des missionnaires. Cependant, l'Etat réussit à ouvrir une école de filles à Cape Coast. Ce qu'il faut retenir ici, c'est l'importance accordée à Cape Coast. C'est la ville qui bénéficie de toutes les réformes éducatives missionnaires et celles menées par l'Etat colonial.

Le premier échec de l'Etat colonial aboutit à d'autres initiatives, mais celles-ci sont abandonnées. Entre 1908 et 1919, une nouvelle initiative étatique fait un progrès considérable dans l'éducation formelle sous le gouverneur Roger. Son administration réussit à ouvrir quatre écoles primaires publiques à Kumasi et deux à Tamale dans le Nord du pays. Les écoles publiques sont orientées vers les besoins du pays, ce qui aboutit entre autres à la création

d'une école technique à Accra, déplacée plus tard à Takoradi. Pour multiplier le nombre d'enseignants, une Ecole Normale est ouverte à Accra. Elle est laïque et exclut les études bibliques. Les enseignants-catéchistes ne sont pas admis dans les nouvelles institutions car leur formation les limite à l'étude biblique. Pourtant, les deux systèmes se déroulent simultanément sous les différents gouverneurs coloniaux jusqu'à l'indépendance du pays. La politique éducative en lien avec la langue d'instruction à l'école devient complexe après l'indépendance. Toutefois, le système éducatif ghanéen fait beaucoup de progrès après l'indépendance dans l'expansion des écoles à différents niveaux.

3.5. Nouveau système éducatif du Ghana

Le système d'éducation hérité de la période coloniale connaît beaucoup de réformes sur le plan des programmes d'enseignement et de la durée de la scolarisation. La plus récente est celle de 2009. Le système éducatif du Ghana se divise en trois phases : l'éducation de base ; les lycées comportant deux stades ; et les études supérieures comportant elles-mêmes trois stades.

La réforme de 1987 introduit l'obligation d'une éducation de base qui est gratuite. Par conséquent, le nombre d'inscrits augmente considérablement dans les établissements scolaires. La durée de l'école primaire est de six ans. L'école accueille les apprenants âgés de six à douze ans. Les écoles des zones rurales sont moins bien équipées que celles établies dans les zones urbaines. Anamuah-Mensah note à ce propos que beaucoup de parents ne sont pas satisfaits de la qualité d'éducation dans les écoles publiques. Les problèmes identifiés sont le manque d'enseignants doués et motivés, le manque de supports pédagogiques tels que les manuels scolaires, les cahiers, la craie, les méthodes d'enseignement appropriées ainsi que le problème de langue d'instruction (Anamuah-Mensah 2002: 8).

C'est ainsi qu'une grande majorité d'enfants ghanéens ne reçoit, même de nos jours, qu'une éducation plus ou moins insuffisante. La minorité des écoles privées dites de qualité n'arrive pas toujours à continuer la formation à un niveau supérieur comme leurs camarades des écoles publiques. Cependant, les problèmes linquistiques dans les écoles publiques obligent certains parents à envoyer leurs enfants dans le privé. C'est ce qui explique partiellement la profusion des écoles privées dans le pays.

Le programme d'anglais a pour objectif de développer les quatre compétences de communication chez l'apprenant : l'expression orale et écrite, la production orale et écrite. Cela permet d'atteindre un niveau avancé afin de comprendre les autres matières. L'acquisition de l'anglais dès la première année du primaire devient nécessaire si l'enfant

veut réussir. Selon le « Curriculum Research Development Division » - CRDD 2007a : ii), le statut de l'anglais et le rôle qu'il joue au Ghana est important. C'est la langue officielle du pays, celle de l'administration, du média, des professions et du commerce. En tant que langue internationale, il est d'usage dans beaucoup de pays. C'est la langue d'instruction dès la quatrième année de l'école primaire. Par conséquent, le succès à l'école dépend d'une bonne connaissance de l'anglais. C'est la raison pour laquelle l'anglais occupe une place importante par rapport aux autres matières.

Le Ghana, comme beaucoup d'autres pays africains, est multilingue, mais les langues locales pratiquées par les enfants dans la vie quotidienne se trouvent exclues de l'enseignement scolaire. On pourrait formuler un certain nombre de réflexions, non pour proposer des solutions définitives aux problèmes complexes que suscite la situation linguistique ghanéenne, mais pour lancer un débat sur les politiques éducatives antérieures. Les missionnaires proposent la langue locale comme moyen d'instruction à l'école, mais les Ghanéens eux-mêmes pensent que l'éducation à travers les langues locales constitue un obstacle à une éducation effective. De la même manière, toutes les réformes éducatives de la période coloniale jusqu'à la période actuelle stipulent que la langue locale doit être la langue d'instruction à l'école, mais aucun texte officiel ne vient mettre en vigueur les directives. L'usage des langues ghanéennes ne constitue pas la panacée pour résoudre les nombreux problèmes auxquels le système éducatif est confronté. Cependant, la première langue de socialisation est la plus authentique et la plus apte à traduire l'expérience, la pensée rationnelle et la culture de l'apprenant. Son statut en tant que langue d'instruction à l'école constitue, pour le jeune apprenant, l'outil le plus naturel pour atteindre son objectif. La complexité des positions sociales et culturelles ne donne pas un cheminement clair. L'opposition à l'introduction des langues locales comme langues de scolarisation se situe traditionnellement du côté des enseignants, de certains parents et des hommes politiques (Spaëth 2005 : 191).

La politique éducative ghanéenne constitue un problème majeur dans le secteur éducatif. Ce problème est l'un des facteurs qui contribuent à la faiblesse des réformes éducatives. Le comité chargé d'évaluer le succès et la faiblesse de la réforme de 1987 l'identifie comme un phénomène controversé dans le système éducatif (Anamuah-Mensah 2002: 8). Il existe toujours des désaccords sur la langue d'instruction à l'école primaire. Les directeurs d'école ne prennent pas partie. Les enseignants sont libres d'utiliser les langues qui leur paraissent appropriées. Cependant, ceux qui ne peuvent pas parler la langue ghanéenne du milieu, n'utilisent que l'anglais.

L'idée selon laquelle telle ou telle langue doit être employée dans les matières scientifiques, et que telle ou telle autre langue serait davantage réservée aux matières non scientifiques est une conception sans fondement pour les Ghanéens (Spaëth 2005 : 190). Toutes les langues se valent de moins en moins quand même pour véhiculer des connaissances de tout ordre. Les pays industrialisés développent leur technologie chacun avec sa langue propre. Rien n'empêche les Ghanéens de former des technocrates avec les langues locales. Ce qui est souhaité, c'est une réelle volonté politique des autorités dans le secteur de l'éducation.

Les planificateurs du curriculum scolaire partent du principe qu'après trois ans de scolarisation, les apprenants peuvent suivre les cours en anglais. Toutefois, l'anglais n'est pas la langue d'interaction dans les villages. Il n'est utilisé qu'à l'école et l'apprenant ne le parle pas non plus avec ses parents à la maison. Il est impossible de supposer que l'apprenant puisse suivre tous les cours en anglais après trois ans (trois à quatre heures par semaine) d'apprentissage scolaire. Les problèmes de l'acquisition des connaissances qui agissent sur le jeune apprenant ghanéen ne peuvent pas être décrits avec précision parce qu'ils s'exercent dans le cadre scolaire bien défini et réglementé. Même s'il est possible de décrire certains de ces problèmes, l'école n'est elle-même qu'une institution dans un contexte plus large d'influences dont il faut saisir tous les aspects.

L'éducation en primaire constitue la première phase qui prépare l'enfant à des acquisitions ultérieures. Elle doit s'adapter aux besoins et aux valeurs de l'enfant de manière permanente et fonctionnelle. C'est l'éducation initiale qui permet à l'enfant de s'adapter dans son milieu. C'est ce qui lui permet d'acquérir des connaissances et aptitudes pratiques facilitant la résolution de problèmes sociaux, économiques et politiques. L'enfant doit comprendre ce qu'il apprend à l'école, ce qui justifie l'usage de la langue qui lui est familière.

Globalement, la situation scolaire actuelle au Ghana dans le domaine de la langue d'instruction apparaît essentiellement multiforme. Chaque enseignant adopte sa propre technique afin de faire acquérir à l'apprenant la connaissance. Tandis que les uns transposent les usages traditionnels en classe, les autres cherchent à suivre à la lettre ce qu'ils ont appris au cours de leur formation. Par conséquent, les démarches préconisées dans les programmes scolaires du primaire sont théoriquement possibles, mais pratiquement impossibles.

Comme pour l'école primaire, le système secondaire est divisé en deux sous systèmes : le « Junior High School » (comprenant le collège le lycée inférieur) et le « Senior High School » (le lycée supérieur). Le « Junior High School » est le premier stade du secondaire et dure trois ans. C'est à partir de ce cycle que commence officiellement

l'enseignement du français en tant que langue étrangère. L'accès au Junior High School est libre à condition que l'apprenant se présente avec son bulletin scolaire du troisième trimestre de primary six.

Les matières enseignées au « Junior High School » sont celles de l'école primaire plus trois autres. Cependant, toutes les matières ne sont pas évaluées à l'examen final. Certaines comme l'éducation physique, la recherche, le projet technique de base et l'étude biblique sont introduites pour aider l'apprenant à atteindre un niveau avancé dans ses études. Les horaires hebdomadaires sont inégalement distribués comme pour l'école primaire. Les matières avec des horaires élevés sont de fait considérées comme des matières très importantes.

Les objectifs d'introduction de ces matières au « Junior High School » sont les mêmes que ceux du primaire. Les conditions de la transmission des savoirs ne changent pas non plus. Elles restent les mêmes, tant au plan du fonctionnement interne que des politiques scolaires ou du choix de la langue de scolarisation. Toutefois, d'autres matières sont introduites tel que le français.

Ce qui est sujet à débattre ici est le statut du français dans le curriculum du « Junior High School ». Selon le rapport présidentiel sur la nouvelle réforme éducative, le français est une matière obligatoire à partir du « Junior High School » (Government of Ghana 2007 : 15). Contrairement à cette directive, le français est facultatif dans le curriculum. Selon les planificateurs du programme, l'enseignement du français a une visée communicative. Dire que l'enseignement du français au Ghana a une visée communicative est à débattre. La réalité est que les parents d'élèves ne parlent pas français à la maison. La salle de classe constitue le seul espace francophone pour l'apprenant. C'est la raison pour laquelle il semble que la durée hebdomadaire (1h 30 minutes) d'exposition au nouveau système linguistique n'est pas suffisante.

Le « Junior High School » est le stade terminal pour beaucoup d'enfants ghanéens. Pour continuer au deuxième stade de l'éducation secondaire, l'apprenant doit réussir dans six matières incluant trois obligatoires qui sont l'anglais, les mathématiques et les sciences intégrées. L'anglais constitue l'obstacle principal pour beaucoup d'apprenants. Le taux de réussite est très faible, ainsi les jeunes entre 15 et 17 ans ne vont pas à l'école.

Le « Senior High School » est le deuxième stade de l'enseignement secondaire et comprend l'enseignement général et l'enseignement technique. Les lycées renommés se trouvent surtout à Cape Coast et à Accra. Ceux qui atteignent moins de la moyenne ne sont pas inscrits dans les lycées, il s'agit de la majorité. C'est ainsi que le pourcentage d'élèves du « Junior High School » qui entrent au « Senior High School » varie entre 25% et 35%. Par

rapport aux écoles primaires et aux « Junior High School » , il existe moins de « Senior High School » privés : 475 « Senior High School » publiques contre 62 « Senior High School ».

Au « Senior High School », les élèves choisissent un programme d'étude qui dure quatre ans : les sciences physiques, les arts, l'agriculture, le commerce, l'éducation technique et professionnelle. Chaque élève étudie huit matières dont quatre obligatoires et quatre facultatives selon le programme d'étude. Les matières obligatoires sont : l'anglais, les mathématiques, les sciences intégrées et les études sociales. L'échec dans une des matières obligatoires à l'examen final constitue un frein à l'avancement des études. Ceux qui réussissent les matières obligatoires, réussissent de fait l'épreuve d'anglais, parce qu'il faut lire et comprendre les questions dans cette langue. Selon Amua-Sekyi (2000 : 18),

> "[…] whatever the subject, whatever the area of specialisation, we need to acquire proficiency in English to function. When we examine the goals of English language teaching in Ghana, it is clear that English is taught to enable us to use language to communicate effectively. We need English to pursue studies in other subjects, for further studies, for employment, for social, recreational and administrative purposes."

La réussite scolaire au Ghana est donc liée à une bonne maîtrise de l'anglais, langue de scolarisation. Cependant, la condition dans laquelle celle-ci est enseignée ne favorise pas beaucoup d'élèves ghanéens.

La politique éducative du pays ne permet pas à l'institution scolaire d'atteindre ses objectifs, ceci étant lié au fait que la grande majorité d'élèves inscrits au lycée maîtrise mal l'anglais langue de scolarisation. La majorité des inscrits au Senior High School échoue à l'examen final, surtout en anglais. L'enseignement secondaire ne constitue ainsi un tremplin vers l'enseignement universitaire que pour une minorité d'élèves. L'enseignement secondaire se montre donc sélectif en favorisant une classe privilégiée de la société.

L'enseignement supérieur au Ghana est dispensé dans les universités, les établissements polytechniques et d'autres établissements professionnels, y compris les écoles normales. La première université ghanéenne a été ouverte pendant la colonisation britannique pour la formation des cadres administratifs du pays (Amenumey 2008 : 225). Les programmes sont organisés selon les modèles britanniques sans prise en compte de la situation économique du Ghana. L'organisation générale des autres établissements d'enseignement supérieur ultérieurement ouverts suit le modèle de la première université. Selon Effah et Mensa-Bonsu (2001 : 3), les programmes universitaires au Ghana suivent le modèle britannique tel qu'ils

sont transposés dans le pays. C'est une association d'élites qui adopte un style commun d'apprentissage selon un cursus dont la finalité est l'obtention des diplômes.

L'évolution des études universitaires en Angleterre varie selon le développement technologique du pays. Le curriculum est façonné en prenant en compte la culture britannique. Il en résulte que l'organisation héritée des colonisateurs est non-conforme et inadaptable aux conditions et au contexte ghanéens, particulièrement depuis les années 1980. Cependant, ce qui se passe dans l'enseignement supérieur est transféré dans le domaine de la formation des enseignants.

3.6. Formation des enseignants

Les institutions de formation et d'encadrement concernées par la formation et le suivi des enseignants sont de deux ordres : la formation initiale et la formation continue. La politique de formation des enseignants pour l'éducation de base reste la même pour les différentes disciplines. Nous mettons l'accent sur la formation des enseignants de français, objet de notre étude.

Il existe au Ghana trente-huit Ecoles Normales Publiques d'Instituteurs et Institutrices dont trois comportent un département de français (Mount Mary Training College de Somanya, Wesley College de Kumasi et Bagabaga Training College de Tamale). La plus ancienne école est celle de Somanya ouverte en 1975. Les deux autres écoles comportant un département de français ont ouvert en 2001 pour augmenter le nombre d'enseignants de français, ceci étant devenu nécessaire en raison de la multiplication des Junior High School après la réforme de 1987. Les étudiants sont recrutés sur concours. Le concours est ouvert à tous les candidats ayant un diplôme de fin d'étude secondaire délivré par le « West African Examination Council » (WAEC).

Comme pour l'éducation de base et celle du secondaire, la formation initiale des enseignants de français au Ghana a subi beaucoup de modifications Celle qui nous intéresse ici est la dernière réforme, toujours en vigueur à ce jour. Selon « Vision 2020 » (Government of Ghana 1997: 90), les méthodes d'enseignement de type « imitation, mémorisation, répétition » ne correspondent plus au modèle d'apprentissage des langues étrangères. Il est alors suggéré que des méthodes actives basées sur la recherche et la résolution des problèmes soient introduites dans la formation initiale. C'est ce qui a nécessité l'élaboration d'un nouveau cursus du type communicatif pour la formation initiale des enseignants de base.

Cependant, un problème se pose pour les contenus à enseigner. Certains formateurs sont d'avis que le programme ne donne pas de cheminement clair (Lezouret 2006). Ils pensent

que l'aspect socioculturel de la langue étrangère constitue un obstacle, non pas seulement pour les apprenants mais aussi pour les enseignants qui ne vivent pas dans un milieu francophone. Que faut-il enseigner dans un programme communicatif ? S'agit-il d'enseigner le français tel qu'il est parlé par les natifs dans la vie quotidienne ? Faut-il mettre l'accent sur le français tel qu'il est enseigné à l'école ? Ces questions parmi d'autres ne reçoivent pas de réponses de la part des autorités, planificateurs du curriculum scolaire. En absence de programmes précis pour la formation initiale des instituteurs et institutrices, les derniers sont formés sans orientation précise.

En outre, la nouvelle réforme de formation initiale souligne que chaque enseignant de base doit être capable d'enseigner toutes les matières de base à l'école primaire, comme en France. Par conséquent, les étudiants de FLE en formation étudient, en plus du FLE, neuf autres matières, en suivant un enseignement de type bilingue. Le programme de formation inclut l'expression orale, l'expression écrite, une grammaire explicite et la pédagogie qui est enseignée en français. Il y a aussi une tentative de réintroduire la littérature dans le département de français. Les autres matières sont enseignées en anglais par d'autres professeurs qui ne parlent pas français.

La formation initiale comporte deux phases, deux ans de formation théorique et un an de formation pratique. Autrement dit, l'étudiant suit deux ans d'enseignement sous la direction des formateurs - tuteurs et une année de stage pratique. Ce stage se fait dans une école primaire ou en collège. L'étudiant est placé sous la direction d'un tuteur et assiste au cours en qualité d'observateur. Cependant, après quelques semaines d'observation, l'étudiant peut intervenir dans les cours sous la surveillance de son tuteur. Les futurs professeurs du FLE qui enseignent au niveau primaire ne pratiquent pas le FLE au cours de leur stage pratique. Comme ils sont formés pour enseigner toutes les matières au primaire, certains enseignent d'autres matières à la place de FLE même au collège. Ainsi, les enseignants en formation n'accordent pas beaucoup d'importance au français.

D'ailleurs, l'évaluation dans les trois départements de français à l'école normale suscite des critiques. La réforme en vigueur stipule que les enseignants stagiaires doivent continuer à apprendre pendant le stage. Par conséquent, des documents nécessaires sont préparés et distribués aux futurs enseignants avant leur départ. A l'exception du français, les professeurs préparent des documents pour toutes les matières. Ceci implique que le FLE n'est pas enseigné pendant toute la durée de formation initiale par ces futurs professeurs de français. C'est ainsi qu'à la fin de la troisième année, les étudiants de FLE reviennent du stage pour passer des examens dans toutes les matières sauf le FLE. Cette politique suscite des

critiques auprès des étudiants de FLE eux-mêmes qui pensent qu'ils ne sont pas bien formés pour enseigner le français.

En outre, le recrutement des étudiants en formation pose quelques problèmes. Les nouveaux recrutés peuvent être classés en trois catégories distinctes.

- Il existe des étudiants qui sont qualifiés pour s'inscrire à l'université, mais préfèrent l'Ecole Normale pour des raisons financières et personnelles.
- La plupart des étudiants qui entrant à l'Ecole Normale sont ceux dont les résultats ne leur permettent pas de s'inscrire dans les universités, ils constituent la deuxième catégorie.
- Il y a ceux qui ont échoué dans certaines matières au baccalauréat et qui ne peuvent s'inscrire ni à l'université ni à l'Ecole Normale. Comme la demande d'enseignants dans le secteur éducatif est plus élevée que l'offre, le secteur chargé de la formation des enseignants intervient. Un programme de quatre semaines est alors mis en place pour cette troisième catégorie d'étudiants. Selon les dernières statistiques disponibles du Ministère de l'Education de 2006, 14 115 étudiants se sont inscrits dans les trente-huit Ecoles Normales dont 6 002 appartenant à la troisième catégorie. Autrement dit, plus de 43% d'étudiants en formation ne sont pas qualifiés mais sont recrutés pour combler le vide dans le secteur (Ministry of Education Science and Sports 2007).

Les programmes de formation initiale sont conçus par l'Institut de l'Education qui est un département de la Faculté de l'Education à l'Université de Cape Coast. C'est le département responsable de la certification des enseignants de FLE en formation initiale. Les examens externes sont donc élaborés et surveillés par le même département. La section de FLE travaille en collaboration avec l'Ambassade de France au Ghana et la Section de formation initiale du Ministère de l'Education. Cependant, les responsables de l'institut n'interviennent pas dans les cours. Chaque Ecole Normale recrute ses propres professeurs, mais quelquefois en consultation avec l'Institut.

Alors qu'il existe des pédagogues qualifiés qui pourraient contribuer à mieux structurer les programmes, la plupart du temps, le public n'est pas informé des modalités des réformes. Le phénomène inquiète la population qui s'intéresse à l'enseignement du français à des enfants ghanéens de la nouvelle génération. Selon un comité présidentiel, l'un des problèmes du secteur de l'éducation qui nécessite la réforme est la compétence et la qualité des enseignants non seulement dans les institutions pré-universitaires mais aussi dans les Ecoles Normales (Government of Ghana, 2002:103).

Cette observation ne concerne pas nécessairement les formateurs du département de français car ce sont des professeurs qualifiés et dévoués. Le problème se situe plutôt au niveau de la planification générale des curricula qui ne prennent pas en compte la culture d'origine des apprenants à qui ils sont destinés. La politique visant à augmenter le nombre d'enseignants de français est en bonne voie. Toutefois, cette volonté affichée ne trouve pas d'écho dans la banalisation de la formation des enseignants stigmatisés par des facteurs dont le plus important est l'élimination de l'examen d'entrée à l'Ecole Normale. D'autres encore sont la réduction du volume horaire en français, un suivi indifférencié au cours de l'année sur le terrain, une évaluation des compétences professionnelles déconnectée de la didactique spécifique à l'objet à enseigner, entre autres. C'est l'ensemble de ces facteurs qui s'ajoute à la confusion à propos du statut de français dans le système éducatif ghanéen (Lezouret, 2006 : 97). La formation continue des enseignants est dispensée à l'Université de Cape Coast et à celle de Winneba.

3.7. Pratiques d'enseignement de l'anglais au lycée

Le modèle d'enseignement de l'anglais est ici discuté pour expliciter son influence sur l'enseignement du français langue étrangère et sur la culture d'apprentissage de l'élève ghanéen. L'anglais en tant que matière est normalement reparti en sept catégories distinctes dans l'emploi du temps du département. Chaque catégorie est enseignée de manière isolée même si la matière est enseignée par le même enseignant. C'est une approche traditionnelle d'enseignement qui persiste toujours dans les lycées en dépit des démarches intégrées introduites dans la formation des professeurs d'anglais. Selon Sackeyfio (1992 : 191), l'anglais en tant que matière est réparti en différents aspects pour faciliter la tâche de l'enseignant. Traditionnellement, l'anglais est réparti sur l'emploi du temps avec les différents aspects tels que la grammaire, la rédaction, le résumé, la compréhension, le lexique et structure, la littérature et l'oral.

Cette répartition de la matière en catégories distinctes correspond à la forme de l'examen final (le baccalauréat). Souvent, les enseignants ne suivent pas le programme officiel mais cz sont les anciennes épreuves qui déterminent ce qu'il faut enseigner puisque c'est la réussite des élèves qui compte.

Les principes d'enseignement de l'anglais au lycée transmis en formation des enseignants à l'université se distinguent largement de ce qui se passe sur le terrain. Le modèle proposé dans la formation des enseignants prend en compte l'aspect communicatif de la langue étrangère. Un cours de rédaction, par exemple, commence toujours par une session

consacrée à la composition par voie orale au cours de laquelle les élèves discutent librement des multiples aspects du sujet. Autrement dit, une discussion est centrée sur un thème particulier, bien connu de tous les élèves. L'enseignant met les points soulevés par les élèves au tableau. Après cela, il organise les points en posant des questions qui permettent d'établir clairement l'ordre que doivent suivre les points. Par le biais de ce dispositif observable, le professeur enseigne à ses élèves la nécessité d'une cohérence. Ensuite, l'enseignant aide les élèves à regrouper les différentes idées analogues sous des sous-rubriques distinctes. C'est ainsi qu'il enseigne aux élèves la logique de structuration.

Contrairement au modèle appris en formation, la plupart des enseignants entre dans la salle de classe, écrit un sujet au tableau noir, demande aux élèves d'écrire un essai sur ce sujet. Les élèves doivent compter uniquement sur leurs ressources propres pour réaliser leur rédaction. De plus, ils n'ont pas le droit de discuter entre eux. Le moindre bruit est sanctionné. Les enseignants pensent peut-être que chaque enfant est doué pour écrire de bonnes rédactions et leur donne la chance d'exercer leur talent inné. C'est ainsi que les apprenants sont laissés à leur sort dans la plupart des institutions où il n'y a pas de supervision effective.

Selon Amua-Sekyi (2000 : 19), l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais vise la communication, mais l'accent est mis sur la syntaxe. Par conséquent, les élèves n'arrivent pas à écrire des compositions sur les sujets qui leur sont familiers. L'enseignement de la grammaire suit toujours le modèle traditionnel. En d'autres termes, la grammaire est conçue comme un ensemble de règles opaques que l'enfant a besoin d'apprendre et d'appliquer dans des phrases isolées. Les enseignants pensent que lorsque les règles sont apprises par cœur, il y aurait un mécanisme interne qui aiderait les élèves à se conformer aux exigences de ces règles. C'est ainsi que les règles sont enseignées sans explication et les élèves les appliquent de manière erronée (Sackeyfio 1992 : 193). Souvent, la classe de grammaire est consacrée à revisiter des items grammaticaux des épreuves passées en vue de préparer l'examen et non pas pour un usage ultérieur hors du contexte scolaire. Cependant, tout au long de leur formation, l'accent est mis sur le modèle intégré d'enseignement de la langue.

Plusieurs facteurs contribueraient au choix du modèle d'enseignement de l'anglais dans les lycées ghanéens. Le plus évident est la forme que prend l'examen final (le baccalauréat) organisé par le « West African Examination Council » (désormais WAEC). Un échec en anglais au baccalauréat ne permet pas à l'élève de continuer ses études au niveau universitaiire. Par conséquent, le professeur est censé préparer les élèves aux exigences de l'examen et non pas dans un but communicatif. D'ailleurs, l'enseignement isolé de la grammaire est encouragé dans le rapport du « West African Examination Council ».

> « Teaching of grammar should be the major concern of teachers of English. In this regard, the basic topics such as the parts of speech, types of sentences, clauses, phrases and other functions should be treated exhaustively. » (WAEC, 2006: 6)

Les enseignants travaillent dans des institutions qui sont régies par leurs propres normes. A l'examen, c'est la grammaire qui est évaluée. Si les enseignants mettent l'accent sur l'enseignement traditionnel de la grammaire, c'est qu'ils veulent atteindre un objectif sanctionné par l'école. Le problème est plutôt lié à la culture éducative au Ghana.

Par ailleurs, la plupart des enseignants d'anglais ne sont pas des professionnels. Les titulaires d'une licence sont recrutés pour enseigner la langue par manque de professeurs. Certains d'entre eux n'ont même pas étudié l'anglais à l'université. Tout se passe comme si chaque licencié était capable d'enseigner la langue anglaise. Comme ceux formés ne sont pas surveillés après leur formation, l'anglais est enseigné sous forme de règles grammaticales dont l'élève a besoin pour répondre aux questions de l'examen.

La leçon de compréhension écrite débute avec une lecture du texte sélectionné par l'enseignant. Les élèves les plus brillants sont sollicités pour lire le texte à haute voix l'un après l'autre. La lecture est suivie de questions posées par l'enseignant. Les bonnes réponses sont écrites sur le tableau noir. Pour le vocabulaire, un ensemble de mots est présenté aux élèves parmi lesquels ils choisissent ceux qui peuvent remplacer certains mots dans le texte. La période de la compréhension écrite se termine normalement avec une prise de notes. Autrement dit, les élèves copient les bonnes réponses dans leur cahier d'exercices. Ces réponses sont celles acceptées par la classe et qui ont été écrites sur le tableau noir. Cela représente une preuve documentaire qui atteste que les enseignants ont fait leur devoir quotidien. Lorsque le directeur de l'établissement procède à des contrôles, ce qui est rare, il vérifie les cahiers d'exercices des élèves. Au lycée, la préparation d'une fiche pédagogique n'est pas obligatoire. Par conséquent, la plupart des enseignants entrent en classe avec le livre de l'élève. C'est le seul support pédagogique pour la leçon car le livre de l'élève contient des exercices. Cette approche est déterminée par la forme de l'examen. Pour éviter les reproches des autorités d'établissement et ceux des parents, les enseignants n'ont pas le choix. D'ailleurs, comme le souligne Amua-Sekyi (2000), les élèves eux-mêmes n'aiment pas lire, ce qui complique la situation et les possibilités d'en sortir.

> « While formal teaching of grammar and vocabulary is necessary, a more powerful, helpful and effective tool to aid development of competence in English is reading. The onus on the classroom teacher is mammoth in a country with little

> or no culture of reading. The spin off from reading is abundant – vocabulary development, ideas, competence and grammar. Unfortunately, the majority of pupils neither have the opportunity nor the inclination to subject themselves to the task of reading. » (Amua-Sekyi 2000: 23)

Le problème n'est donc pas lié à l'enseignant lui-même mais à un comportement général qui ne peut qu'être expliqué à travers l'expérience de l'élève au sein de la famille. La plupart des parents d'élèves sont analphabètes et ne se préoccupent pas de l'éducation de leurs enfants. L'enseignant fait de son mieux et adopte la stratégie qui permet aux élèves de réussir l'examen final.

L'anglais au baccalauréat est divisé en deux grandes catégories : l'oral et l'écrit. Les élèves cochent des cases correspondantes aux phonèmes qu'on leur fait écouter. C'est une discrimination auditive. Dans les écoles où il y a l'électricité, l'examinateur passe une cassette enregistrée à cet effet. Dans le cas contraire, l'examinateur prononce des mots isolés ou des phrases isolées contenant les phonèmes à identifier. Dans beaucoup d'écoles, les élèves ne sont pas entraînés avant l'examen. C'est le cas des écoles situées dans les zones rurales. Ces écoles sont les plus touchées, mais il y a également des écoles situées dans les villes où les élèves n'ont jamais d'entrainement avant l'examen. L'oral de discrimination auditive n'invite pas les élèves à mettre en valeur leur compétence communicative.

L'écrit est constitué de deux grandes parties divisées à leur tour en sections. La première partie est composée de trois sections à savoir, la rédaction, la compréhension et le résumé. Tout d'abord, les élèves écrivent une rédaction de 450 mots sur un sujet à choisir parmi cinq proposés par l'examinateur. Ils ont 50 minutes pour rédiger leur texte. Ensuite, ils lisent un texte d'une demi-page et répondent à des questions, six à huit, selon le cas. Cette section est composée de deux alternatives. L'élève fait son choix entre les deux textes proposés, il est donc libre de répondre aux questions qui lui paraissent plus faciles. Enfin, les élèves répondent à une question sous forme de résumé. Ils n'ont pas le choix au niveau de cette section. Le texte fait souvent environ une demi-page et seule une partie du contenu est résumée. En plus, la réponse à rédiger n'est pas sous forme de texte. Il s'agit d'une question de compréhension à laquelle l'élève répond avec ses propres mots.

Ensuite, la deuxième partie est divisée en deux sous-parties réparties en différentes sections. Cette partie est composée de (100) questions à choix multiples et dure une heure. Les candidats n'écrivent pas mais cochent des cases correspondantes aux bonnes questions. La première sous-partie est constituée de 70 questions concernant les règles grammaticales, les synonymes, les antonymes, les homonymes, entre autres. La deuxième sous-partie est

constituée de questions de littérature. Les questions sollicitent la mémoire et non pas une approche critique de l'œuvre littéraire. Elles sont au nombre de trente (30) et rien n'est rédigée dans cette sous-partie. L'élève ne fait que cocher la bonne réponse.

On peut comprendre que le type de questionnement au baccalauréat détermine l'approche que les professeurs d'anglais adoptent en classe. Au Ghana, c'est la performance à l'examen qui compte. L'acquisition de la connaissance à l'école est alors largement influencée par les exigences de certification et non pas par les besoins communicatifs. Les élèves mémorisent tout afin de réussir l'examen. Peu d'élèves apprennent pour un objectif professionnel, seuls les enfants des catégories très favorisées l'apprennent dans cette optique. Cette habitude d'apprentissage est transposée en classe de français en tant que langue étrangère.

3.8. Pratiques d'enseignement du FLE au lycée

L'enseignement du français en tant que langue étrangère au lycée prend la même forme que celui de l'anglais. Quelques caractéristiques de l'enseignement du français et la forme que prend l'examen final (le baccalauréat) seront analysées ici. Tout d'abord, dans certains établissements où il existe plus d'un professeur de français, les différents aspects de la langue sont dissociés. Autrement dit, un professeur enseigne l'expression orale, un autre enseigne la grammaire, un autre encore enseigne l'expression écrite, la civilisation et ainsi de suite.

En revanche, dans d'autres établissements, un seul professeur enseigne tous les aspects de la langue, mais pas sous forme intégrée. Par exemple, si c'est la grammaire, celle-ci est enseignée de façon explicite. L'enseignement de la langue étrangère est basé sur les règles grammaticales. Le professeur explique les règles de grammaire et demande aux apprenants de les appliquer dans des exercices oraux ou écrits.

En ce qui concerne la littérature et la civilisation francophone, elles sont enseignées en anglais la plupart du temps car les apprenants ont la liberté de répondre aux questions en anglais. Cependant, depuis deux ans, les modalités d'examen ont été modifiées. Les questions de civilisation et de littérature sont à choix multiples. Par conséquent, les apprenants doivent pouvoir lire et comprendre les questions en français avant de choisir les bonnes questions. La plupart des écoles ont une version anglaise des livres de littérature. La discussion se fait alors en anglais car les élèves ne peuvent pas lire et comprendre eux-mêmes en français.

Les enseignants qui utilisent les manuels de FLE commencent par l'explication traditionnelle des textes. Ils s'efforcent d'abord de faire comprendre à leurs élèves le sens des mots, puis celui des structures et enfin celui des phrases. De plus, ils essayent d'animer leurs cours en invitant les apprenants à réemployer les mots et les structures que contiennent les textes dans leurs propres phrases. Pour ainsi dire, le résultat n'est pas la communication, mais une stratégie d'entraînement à une permutation d'éléments et d'ensembles d'éléments en vue d'obtenir des phrases grammaticalement correctes. Cela est la réalité pédagogique au Ghana qui nous amène à relever les formes que prennent l'examen.

L'examen de FLE au baccalauréat, comme celui de l'anglais, est reparti en deux grandes catégories : l'oral et l'écrit. Contrairement à ce qui se passe en anglais, l'oral en français est divisé en quatre parties : compréhension auditive, dictée, lecture et discussion. Cet aspect de l'examen pose un grand problème aux élèves parce que la plupart des établissements ne les entraînent pas à l'examen. Les élèves ne comprennent pas les questions quand le texte n'est pas traduit en anglais.

> «It was clear that majority of the candidates did not understand the comprehension passage. It seemed that candidates had not done enough listening comprehension exercises (…) Majority of candidates did not understand the passage or did not make any effort to understand it. They thought they could get the answers by guesswork but that did not help them. » (WAEC, 2006: 43-44)

Les questions à trous constituent la grande partie de l'examen dans toutes les matières. La forme que prennent les épreuves n'encourage pas les élèves à apprendre. Certains comptent sur leurs camarades qui leur fournissent des réponses ou devinent les réponses.

En ce qui concerne la dictée, il s'agit tantôt d'une dictée à trou, tantôt d'un texte entier que les élèves doivent écrire, option retenue les deux dernières années. Mais là encore, beaucoup d'élèves n'obtiennent pas la moyenne, sans doute parce que ces élèves ne lisent pas de textes français. La plupart du temps, le vocabulaire testé dans la dictée est tiré du livre de l'élève. La grammaire porte surtout sur la forme plurielle des verbes, l'accord des participes passés et la forme féminine des noms. Comme la dictée n'est pas une question à choix multiples, beaucoup de candidats obtiennent une note égale à zéro. Le chef examinateur remarque à ce propos que les élèves ont écrit comme s'ils n'avaient jamais fait de dictée auparavant. Ils ne connaissent ni alphabet ni ponctuation ou encore accent. Quelques-uns ont écrit les ponctuations en lettre et des lettres minuscules à la place des lettres majuscules mêmes pour des noms propres. Ils avaient des problèmes avec « qui », « que », « été »,

« était » depuis, etc. La terminaison de la forme plurielle et féminine des mots était également problématique (WAEC, 2006: 45).

Pour maîtriser l'orthographe française, les élèves devraient lire des textes en français. Toutefois, les apprenants ghanéens n'ont pas l'habitude de lire. C'est la raison pour laquelle la plupart d'entre eux ne travaille pas bien en dictée. Le problème n'est pas différent alors au niveau de la lecture. A l'examen, ils se heurtent à plusieurs difficultés, comme le remarque le chef examinateur. La plupart des élèves a une difficulté à lire les textes. Ils n'ont pas lu pour la compréhension. Ils ont lu à voix base comme s'ils lisaient pour eux-mêmes. Certains lisaient comme s'ils parlaient les langues ghanéennes sans respecter les liaisons. D'autres prononcent les ponctuations comme s'ils dictaient un texte. C'est surprenant que les élèves ne puissent pas lire le mot « leçon », « plus », « émotion », « joueurs », « enfants », « rencontrer », « heureux », « équipe », etc… (WAEC, 2006: 45).

La dernière section est divisée en deux parties: le dialogue et l'exposé. C'est la section la plus problématique. C'est à ce niveau que les élèves mettent en œuvre leur compétence communicative. En général, la discussion ne porte pas sur la civilisation francophone, mais sur les pays francophones de l'Afrique Occidentale et sur les organisations régionales. Elle ne porte donc pas sur la France. Cependant, les candidats n'arrivent pas à répondre aux questions parce qu'ils ne comprennent pas le français. Souvent, les examinateurs sont obligés de reformuler les questions en anglais mais cela ne donne pas de meilleurs résultats. Le rapport du chef examinateur atteste que les élèves ne comprennent pas les questions. Les examinateurs sont obligés de répéter les questions plusieurs fois. Certains élèves manquent de vocabulaire pour construire des phrases. Il apparaît que la plupart des élèves n'a pas étudié la civilisation française. Pour l'exposé, les examinateurs demandent continuellement aux élèves de parler. Beaucoup d'élèves mentionnent le nom des pays sans article tels que, Togo au lieu de « le Togo » (WAEC, 2006: 45-46).

La deuxième grande partie de l'écrit se divise également en deux sections. La première section est constituée de soixante questions à choix multiples réparties en plusieurs rubriques : le vocabulaire, la structure et la littérature. Le vocabulaire et la structure sont composés de quarante items et la littérature se compose de vingt items. Comme pour l'anglais, les questions de littérature en français sont des questions de rappel. D'autre part, la deuxième partie est consacrée à la composition française et à la traduction. Pour la composition, les élèves écrivent un texte entre 200 et 250 mots sur un sujet choisi parmi cinq propositions. C'est encore une section très difficile pour les élèves qui ne peuvent pas construire des phrases correctes et complètes en français. Souvent, quelques élèves mémorisent des

rédactions modèles et les reproduisent à l'examen. C'est leur attitude dans les autres matières. Les élèves mémorisent tout ce que les professeurs leur enseignent, ainsi la plupart d'entre eux ne sont pas créatifs. C'est la remarque du rapport du chef examinateur sur un sujet de composition : « En réponse à une lettre de votre ami(e), expliquez pourquoi vous ne pourriez pas venir à son anniversaire ». Il y a de bons candidats qui ont rédigé des lettres intéressantes avec des raisons pour lesquelles ils seront absents. D'autres n'ont même pas écrit la date ou leur nom. Il y a également des rédactions qui sont hors sujet (WAEC, 2006: 42).

Enfin, la dernière section couvre la traduction. Les élèves traduisent cinq petites phrases isolées, du français vers l'anglais. C'est la section qui paraît la plus simple, mais elle pose en réalité beaucoup de problèmes. Pour traduire, les élèves doivent en effet tout d'abord comprendre les phrases en langue originale, ce qui est la principale difficulté. Le rapport du chef examinateur évoque à ce sujet qu'il ait des candidats qui ont traduit des concepts, d'autres ont traduit littéralement les mots. Quelques uns répètent les mots français ou paraphrasent le texte alors que d'autres ont des problèmes d'orthographe (WAEC, 2006: 42).

Voilà la réalité de l'enseignement de français langue étrangère dans les lycées ghanéens. Les langues ghanéennes qui constituent les premiers outils de communication des élèves sont absentes dans la classe de langue. Nous verrons quels sont les manuels scolaires utilisés dans les lycées ghanéens.

Des manuels scolaires ont été spécialement conçus pour l'enseignement du français en tant que langue étrangère. Le premier manuel, conçu par des auteurs ghanéens, est ***Arc-en-ciel*** (Mallet et al. 1993). Quelques caractéristiques de ce manuel en trois tomes vont être ici présentées afin d'apprécier le rapport qui existe entre le contenu et les pratiques d'enseignement en classe de FLE. Il n'est pas ici question de procéder à une analyse détaillée du manuel, mais seulement de livrer quelques indications préliminaires sur la structure du manuel et la place de la grammaire.

Arc-en-ciel vise un public de débutants et de faux débutants du lycée supérieur (SHS), la plupart des étudiants n'ayant pas étudié le FLE au lycée inférieur (JHS) ou n'ayant pas de base suffisamment solide en FLE. L'âge des personnes à qui s'adresse le manuel n'est pas spécifié, mais il s'agit surtout d'adolescents de 14 à 18 ans. La grande majorité d'élèves au Ghana entre à l'école primaire à l'âge de six ans et l'éducation de base (« basic education ») dure neuf ans. Selon les concepteurs du manuel, celui-ci est élaboré pour répondre aux besoins communicatifs des apprenants, lesquels ne sont cependant pas spécifiés. Bien que les

auteurs aient indiqué l'objectif général, celui-ci n'est pas différent de celui des manuels de FLE précédents.

Le premier volume contient sept unités. Chaque unité devrait durer cinq semaines avec sept périodes de 35 minutes par semaine. Cette répartition est faite en fonction des autres activités scolaires, des tests et de l'examen de fin de trimestre.

Arc-en-ciel est conçu pour les besoins communicatifs de toutes les catégories d'apprenants au lycée supérieur. Le manuel va permettre de développer la compétence de communication de l'apprenant dans les situations de communication diverses. Le manuel fournit à l'apprenant tous les outils nécessaires à communiquer en FLE. Les quatre compétences langagières sont intégrées dans les cours, à savoir : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. Le manuel tient compte du nouveau programme de FLE pour le lycée supérieur et satisfait les exigences des neuf sections importantes à enseigner à ce niveau. Selon Mallet et al. (1993 : v), les activités, les thèmes et les matériaux dans le manuel sont sélectionnés proportionnellement comme suit :

- 60% du Ghana
- 30% de l'Afrique Occidentale francophone
- 10% des autres mondes francophones (la France, le Canada, entre autres).

Alors que l'objectif général vise la communication en situation réelle, les auteurs d'***Arc-en-ciel*** n'ont pas pris de position claire en ce qui concerne le choix des principes méthodologiques. En outre, ***Arc-en-ciel*** n'est pas accompagné du traditionnel matériel complémentaire. Il n'y a en effet ni livret méthodologique, ni livre du professeur. Il n'y a pas de matériel pour l'élève tel que cahier d'exercices, cahier d'images ou cahier de tests. Le premier tome contient une note pour l'enseignant (page 103 à 112) qui comporte des propositions pour les démarches à suivre. Cette note n'est pas présentée sous forme de fiche pédagogique, il s'agit plutôt de consignes pour les activités de la première page à la page 83. L'enseignant peut donc procéder de manière à satisfaire ses propres objectifs spécifiques.

Arc-en-ciel comporte trois volumes de sept unités chacun. Ils sont tous structurés de la même manière sauf le premier volume dont la septième unité est consacrée à l'initiation phonétique. En plus, chaque unité est divisée en sept rubriques. Ainsi, la première unité du premier volume est structurée comme suit :

- « Regardez et écoutez »

C'est la première rubrique, présentée sous forme de dialogue, de texte narratif ou descriptif ou encore sous forme de document authentique. Ces textes sont accompagnés d'images pour faciliter la compréhension.

- « Mots à exploiter »

Cette rubrique contient le vocabulaire extrait du texte ou du dialogue de départ. Ces mots sont utilisés dans différents contextes que l'enseignant doit expliquer aux apprenants. Après l'explication, les élèves doivent utiliser les mots nouveaux dans leurs propres phrases dans des contextes similaires.

- « Expressions utiles »

Cette rubrique comporte les structures syntaxiques du texte ou le dialogue de départ. Celle-ci propose d'autres manières d'utiliser les expressions retenues. Elle est accompagnée de diverses activités et exercices oraux.

- « Retenez bien »

C'est la rubrique réservée aux exercices grammaticaux. Selon les auteurs**,** ***Arc-en-ciel*** met l'accent sur la grammaire implicite, mais, dans des cas particuliers, ils sont obligés de présenter des règles grammaticales sous forme de tableaux (Mallet et al. 1993 : v).

- « Quoi encore ? »

Cette rubrique est consacrée aux exercices grammaticaux, à l'emploi du vocabulaire et des expressions sur lesquels les élèves ont déjà travaillé dans des situations autres que celle de départ. Celle-ci se présente comme une révision des connaissances antérieures.

- « Variété ! Variété ! »

La cinquième rubrique permet à l'apprenant de se divertir. Le contenu ne correspond pas nécessairement au thème développé dans l'unité. Cependant, le contenu linguistique est similaire à celui des autres rubriques. L'objectif principal est de situer l'apprentissage dans un contexte informel. Les auteurs suggèrent à l'enseignant de modifier le contenu s'il le juge nécessaire.

- « Nous et les autres »

Cette dernière rubrique permet à l'élève d'acquérir des connaissances culturelles sur les différents peuples, leur héritage culturel, leur mode de vie, entre autres. Cette dimension culturelle commence par le Ghana puis tient compte de ses pays limitrophes et enfin des autres espaces francophones. Selon les auteurs, dans l'enseignement d'une langue étrangère, il est important que l'apprenant se sente dépaysé afin d'acquérir la langue étrangère (Mallet et al. 1993 : vi).

Arc-en-ciel accorde une place importante à la grammaire. Celle-ci est traitée de façon implicite et explicite. Tandis que certaines structures grammaticales sont reprises dans les différentes activités afin que l'apprenant puisse les intérioriser, d'autres sont explicitement données sous formes de règles à retenir. La grammaire prédomine dans tous les manuels de français antérieurement utilisé avant l'introduction d'***Arc-en-ciel***. La suprématie et même la légitimité de la grammaire dans les manuels ne sont pas remises en question, car c'est ce qui correspond le mieux au système ghanéen. Dans la pratique de l'enseignement/apprentissage de FLE au Ghana, une bonne connaissance des règles grammaticales est souvent perçue comme une base nécessaire, à partir de laquelle l'apprenant deviendrait capable de manipuler la langue. Il est alors ignoré que l'apprenant n'est pas capable de réinvestir ce qu'il sait grammaticalement en application dans des contextes de communication réelle. Par conséquent, les manuels de FLE au Ghana n'amèneraient pas l'apprenant à prendre conscience du fonctionnement du français oral et écrit. Autrement dit, l'apprenant ghanéen n'arriverait pas à adopter une approche réflexive et consciente de la langue qu'il étudie. Il ne pourrait pas non plus communiquer facilement en français.

L'enseignement du français vise la communication (Mallet et al. 1993 : vi). Toutefois, par rapport au contenu de l'apprentissage et aux approches préconisées par les instances officielles, il peut être remarqué, d'une part, qu'il n'y a pas de lien étroit entre les caractéristiques d'enseignement et les approches communicatives. D'autre part, les caractéristiques d'***Arc-en-ciel*** montrent que le support didactique est orienté vers l'acquisition d'éléments linguistiques aux dépens des actes de communication. L'enseignant exploite la situation pour atteindre son but implicite. Autrement dit, l'enseignant choisit la meilleure approche lui permettant de préparer les élèves pour l'examen. La communication dans la langue étrangère devient alors un objectif secondaire. En conclusion, les activités en classe de FLE au Ghana sont choisies avant tout pour que l'apprenant puisse acquérir les structures grammaticales dont il a besoin pour réussir son examen final (« West African Senior Secondary Examination » - WASSE). En ce qui concerne la compétence de communication, celle-ci se développerait plus tard si l'apprenant a la chance de poursuivre son éducation au niveau supérieur.

Conclusion partielle

Le deuxième chapitre prolonge le débat au sujet de la langue de scolarisation des enfants ghanéens. Il faut noter que les langues ghanéennes ne sont pas des langues d'instruction à l'école. Face à l'anglais, l'apprenant ghanéen est placé en situation d'apprendre à réfléchir et à structurer ses connaissances à travers une langue peu maîtrisée. Autrement dit, les élèves doivent traiter des activités cognitives en une langue en cours d'acquisition. Par conséquent, le développement cognitif des élèves se heurte aux problèmes linguistiques, psychologiques et sociologiques. Nous avançons l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage en situation scolaire au Ghana exige que l'apprenant gère parallèlement le contenu de la leçon et le code linguistique mal maîtrisé. En ce qui concerne l'enseignement, le professeur est obligé de se concentrer sur l'évaluation de la langue en cours d'apprentissage ou sur la construction cognitive des connaissances. Les opérations cognitives sont subordonnées aux émotions positives, négatives, activantes ou inhibitrices qu'éprouvent les élèves quand ils ont plus ou moins de confiance en eux (Lefranc 2004 : 82). A l'instar de Lefranc, nous pourrons conclure que l'enseignement/apprentissage en situation scolaire au Ghana crée une insécurité linguistique rendant le processus d'apprentissage contre – productif.

CHAPITRE 4

METHODOLOGIE GENERALE DE LA RECHERCHE

Les participants dans une classe de langue vivante étrangère apportent avec eux des caractéristiques individuelles, l'appartenance culturelle, des attentes et des émotions. Nous nous donnons alors comme objectif de comprendre la manière dont ces caractéristiques sont mises en œuvre dans l'appropriation du français en tant que langue étrangère dans les lycées ghanéens. Nous essayerons dans cette partie de trouver des moyens qui permettraient de décrire ces traits et de les interpréter dans toutes leurs richesses.

4.1. Public

Un échantillon de trois lycées est déterminé dans la région centrale du Ghana car les deux universités qui forment les futurs enseignants de français sont situées dans cette région. Les étudiants stagiaires font leur stage pratique majoritairement dans les lycées de la région. Les étudiants de l'Université de Cape Coast font quatre semaines de stage, tandis que ceux de Winneba font une année académique (8 mois). Les stages ne sont pas limités au français, mais couvrent toutes les disciplines enseignées au lycée. Le département de français et d'autres départements de Winneba filment certains cours des futurs enseignants. Par conséquent, les professeurs et les élèves sont habitués à la présence d'une caméra en classe.

La région centrale est considérée comme le berceau de l'éducation au Ghana. La plupart des meilleurs lycées du pays sont situés dans cette région ce qui attirent une diversité d'élèves d'autres régions aussi bien que des enseignants. A côté de ces lycées, se trouvent ceux de la campagne, considérés comme étant moins équipés. L'enseignement et l'apprentissage du français en tant que langue étrangère ne sont pas encouragés dans la plupart des lycées moins équipés. Le français n'est même pas enseigné dans certains de ces établissements. C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons aux lycées de la capitale régionale où le français est enseigné au même titre que les autres disciplines.

4.2. Critères du choix de l'enseignant

Le premier critère est le statut professionnel d'un enseignant retenu pour la recherche. L'enseignant doit être formé au Ghana. Il doit être titulaire d'au moins une licence : BA. DIP. ED (FRENCH) / B. ED (FRENCH) / BA. PGCE (FRENCH) / BA. PGDE (FRENCH) ou encore d'un diplôme universitaire supérieur : M. ED (FRENCH) / M PHIL (FRENCH). Les trois enseignants de l'échantillon ont une licence et ont tous été formés au Ghana.

Le deuxième critère est la durée de l'expérience de l'enseignant sur le terrain. L'enseignante que nous appelons Tugbe a sept ans d'expérience dans l'enseignement du français dont cinq ans au collège et deux ans au lycée. Celui que nous nommons Fada a huit ans d'expérience de l'enseignement du français dont quatre ans au collège et quatre ans au lycée. Le troisième que nous surnommons Novi n'enseigne que dans les lycées, mais depuis vingt-sept ans. Les trois enseignants ont eu leur formation initiale et continue dans les deux universités au Ghana à des époques différentes. Novi est l'un des pionniers enseignants de français formés dans l'ancien système. Il a eu des stages linguistiques en France et dans d'autres pays francophones de l'Afrique. Il bénéficie de temps en temps de la formation continue organisée par le Centre International d'Etudes Pédagogiques à Caen. Les deux autres n'ont eu leurs stages linguistiques que dans les pays francophones de l'Afrique. L'échantillon est alors représentatif bien que la recherche ne couvre pas l'ensemble des dix régions administratives du pays.

4.3. Taille de l'échantillon

Le nombre total d'élèves ayant pris part à l'investigation est de cent et trois auxquels s'ajoutent les trois professeurs de français, dont deux hommes et une femme. Les élèves de l'échantillon sont inscrits en deuxième année de lycée. Ils ont déjà fait trois ans de français au collège à quatre-vingt-dix minutes par semaine. Ils apprennent donc le français en tant que langue étrangère depuis cinq ans. Au lycée, la durée hebdomadaire des cours de français est de quatre heures quarante minutes. Nous avons retenu un lycée de filles, un lycée de garçons et un lycée mixte.

Etablissement	Fréquence		Total
	Garçons	Filles	
Kakum (nom fictif)	-	41	41
Ridge (nom fictif)	14	17	31
Plage (nom fictif)	32	-	32
Grande totale			**104**

FIGURE 3 : REPARTITION DE L'ECHANTILLON SELON L'ETABLISSEMENT ET LE SEXE

Les données de la recherche ont été recueillies par des caméscopes numériques. Les microphones de ceux-ci ont été intégrés permettant ainsi d'enregistrer les images et le son

sans microphones externes. Les appareils utilisés sont de nature portable, ce qui facilite leur manipulation.

4.4. Techniques de collecte des données

Dans chacune des trois classes retenues, cinq séances (quarante/soixante minutes par séance) assurées par le même enseignant ont été filmées. Les trois premières séances n'ont pas été analysées, de manière à ce que l'enseignant et les élèves se soient suffisamment habitués à la présence de la caméra en classe. Cette démarche permet ainsi d'éviter l'impact de la caméra qui risque de modifier ou d'influencer le comportement de l'enseignant et celui des élèves. Nous avons enregistré dix heures trente minutes de séance, mais quatre heures seulement sont analysées. Les leçons ont été enregistrées par deux cameras vidéo. Elles ont ensuite été gravées sur CD-ROM, avant d'être transcrites manuellement.

Il aurait été possible d'utiliser d'autres méthodes, telle qu'on en trouve en ethnographie éducative, comme, par exemple, l'observation directe, la prise de note ou l'observation participante. Cependant, la communication en classe de langue étrangère étant dynamique et complexe, nous avons jugé plus pertinent d'opter pour l'enregistrement qui présente l'avantage d'être une technique simple, plus discrète et plus efficace. Une caméra, placée dans une salle de classe pendant un temps assez long, arrive à se faire oublier par les personnes qui sont filmées et n'entrave pas (ou moins) la spontanéité et l'authenticité. Les séances filmées constituent un registre de données à partir desquelles nous pouvons faire une analyse posée, réfléchie, triangulée. L'enregistrement a donc beaucoup d'avantages tels que la possibilité d'effectuer une analyse complète et exhaustive, de délibérer, de réviser les interprétations et d'étudier les événements peu fréquents, qui sont aussi importants (Cambra 2003 : 98). L'enregistrement permet au chercheur de se placer dans la perspective de l'enseignant et des élèves afin de comprendre les traits culturels que les acteurs de la classe laissent ressortir de leurs comportements. Il permet de tenir compte des aspects non verbaux tels que la proxémique et le kinésique, qui sont les aspects cachés mais les plus importants dans la communication humaine. La technique d'enregistrement permet au chercheur d'opérer des sélections en tenant compte du type d'interaction, de tâche et de comportement qu'il souhaite analyser.

Nous avons retenu le modèle orthographique pour la transcription du corpus. Toutefois, les expressions ou les termes mal prononcés sont transcrits selon le modèle phonétique. Les discours de classe enregistrés sont transcrits de manière manuelle sous forme

de textes accompagnés de comportements communicationnels non verbaux correspondants. Les discours sont segmentés par rapport aux actions non-verbales qui les accompagnent.

Pour étayer nos résultats, nous avons mené un entretien avec cinq anciennes lycéennes du Ghana en séjour linguistique à l'Université de Strasbourg. Les anciennes lycéennes ont visioné et commenté les séances filmées, en présence de la directrice, à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres – Meinau, Strasbourg, le 17 avril 2009. L'entretien a duré deux heures. Nous avons retenu également le modèle orthographique pour la transcription de l'entretien. Les parties qui nous semblent pertinentes sont manuellement transcrites.

4.5. Segmentation des activités

La segmentation consiste à délimiter les activités selon la programmation du cours. La programmation est une démarche pédagogique qui permet à l'enseignant d'aborder le cours de manière cohérente. C'est la répartition du cours en différentes activités. On peut identifier le début d'une séance par le repérage d'éléments de révision de la leçon précédente. L'exposition est constituée d'activités sous forme d'explications.

Le terme de « séquence » est utilisé, dans notre recherche, dans le sens des didacticiens du groupe de recherche « Analyse de la structure hiérarchique de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde », ASHILE (Germain 1999 : 171-187). L'équipe définit conventionnellement l'unité d'observation comme une activité didactique ayant pour fonction de faire apprendre un contenu. Elle considère trois grands ordres de critères à savoir, le discours, les différentes démarches didactiques et le contenu de l'activité. Sur le plan discursif, l'équipe distingue des mots charnières tels que « O.K. », « Bon », « Maintenant » etc… de l'enseignant. Cependant, le problème qui se pose est que, d'une part, certains mots charnières ou certains mots de structuration ne servent pas toujours à délimiter effectivement ce qui correspond à une activité didactique. D'autre part, certaines activités didactiques peuvent parfois ne pas être annoncées, ni par des mots charnières, ni par des éléments de structuration. Il n'est donc pas possible de recourir exclusivement à des marques langagières pour délimiter les unités d'observation.

Par ailleurs, il arrive parfois que ce qui marque une activité didactique distincte est un changement de place ou un geste significatif de la part de l'enseignant, comme, par exemple, le déplacement de l'enseignant vers le tableau, sa position devant la classe pour s'adresser aux élèves, le déplacement vers un élève, vers le bureau pour prendre son livre, etc… Il y a de fortes chances pour que le déplacement de l'enseignant indique un changement d'activité didactique. D'ailleurs, certains modes de regroupement des apprenants déterminent le type

d'interaction ou d'activité. Les élèves se déplacent pour ces activités mais celles-ci ne renvoient pas nécessairement à une activité didactique distincte.

Enfin, un changement dans le contenu enseigné peut être la marque du début d'une activité didactique distinctive. Parfois, l'enseignant, tout en poursuivant avec des exercices pratiques de même nature, passe de l'enseignement d'un point de grammaire à l'enseignement de mots de vocabulaire. Le changement de contenu ne peut donc à lui seul constituer la segmentation. Pour l'ASHILE, la segmentation en activités didactiques consiste à enseigner le contenu selon trois critères. Tout d'abord, ce que les participants doivent faire afin de structurer leur discours. Ensuite, la démarche didactique est repérable à partir de marques non-verbales et enfin, le changement de contexte.

La segmentation telle qu'elle est retenue par Cambra (2003 : 103), ne coïncide pas avec celle de l'ASHILE, inspirée des modèles de Fanselow (1987) ou encore de Spada et Fröhlich (1995). Pour Cambra, un segment est tout d'abord une unité curriculaire telle qu'elle a lieu effectivement. C'est une activité ou une tâche d'apprentissage qui se réalise en une séquence d'actions dans le but d'atteindre un ensemble d'objectifs d'apprentissage. Elle met en application des contenus, selon une démarche ordonnée, et prend appui sur une organisation matérielle. En deuxième lieu, une séquence est une unité thématique pendant laquelle les participants parlent de façon soutenue sur quelque chose ou sur un ensemble de questions liées. Enfin, une séquence est une unité caractérisée par une configuration de rôles organisationnels et interactionnels des participants.

Nous tenterons de proposer ici une définition opératoire de la segmentation en nous inspirant des critères retenus par l'ASHILE et de ceux de Cambra (2003 : 103). La segmentation, dans notre recherche, renvoie à une combinaison de critères d'ordre pédagogique, de contenu et d'activités didactiques. Ces caractéristiques délimitent un segment du cours en s'appuyant sur les indices que l'enseignant introduit dans son discours. D'une séquence à l'autre, l'enseignant informe implicitement les élèves avec des formules telles que : « Bon, nous allons maintenant continuer… », « Maintenant, nous allons enchaîner … », « Ok, je vous demande maintenant… », etc. Si les formules qui marquent la segmentation ne sont pas des indices autonomes, elles sont cependant utilisées pour atténuer certains faits appartenant à la même séquence.

Après avoir examiné les transcriptions, nous constatons que les leçons suivent presque toutes le même modèle. Chaque leçon commence par une révision de la leçon précédente que nous nommons la mise en train. L'enseignant entame ensuite la leçon du jour avec des questions et des réponses, c'est ce que nous appelons l'exposition. L'étape suivante est

l'explication des éléments nouveaux, suivie de l'application où les élèves réutilisent les éléments grammaticaux ou le vocabulaire appris dans leurs propres phrases. C'est aussi l'étape de l'évaluation où les élèves répondent aux questions à l'oral ou à l'écrit. La dernière séquence est la conclusion où l'enseignant donne les devoirs à faire à la maison.

La segmentation est présentée comme suit :

MISE	Mise en train
EXPO	Exposition
EXPL	Explication
APPL	Application
EVAL	Evaluation

FIGURE 4 : DIFFERENTS SEGMENTS DU COURS

Chaque segment du cours est représenté par les quatre premières lettres.

4.6. Code de transcription

Pour pouvoir faciliter la référence aux différents segments analysés, nous leur avons attribué des codes spécifiques. Chaque extrait analysé comporte trois éléments essentiels tels que le titre, la numérotation et les participants.

Le titre

Les différents extraits à analyser sont codés selon le même modèle. Ils comportent une en-tête contenant un code d'identification avec les éléments ci-dessous :

- le nom du chercheur
- le nom de l'établissement
- le nom de l'enseignant(e)
- le titre de la leçon
- la date d'enregistrement

Par exemple, YIBOE-RIDGE-TUBBE-ARTICLE DEFINI-OCT 2008 correspond à :

YIBOE- le nom du chercheur,

RIDGE- le nom fictif de l'établissement,

TUGBE- le nom fictif de l'enseignant(e),

ARTICLE DEFINI- le titre de la leçon,

OCT 2008- la date de l'enregistrement.

La numérotation

Turn : représente le numéro de l'échange ou le tour de parole.

Les comportements communicationnels

Verbal : c'est la transcription linguistique, c'est ce qui se dit verbalement.

Paraverbal : c'est le ton de la voix (agacée, joyeux, timide, la pause, l'intonation, …).

Kinésique : c'est tout ce qui est geste, mimique, … mais qui ne relève pas de la voix.

Proxémique : c'est tout ce qui concerne l'utilisation de l'espace, le mouvement dans la pièce.

Les participants

P : représente le professeur.

E1, E2, E3 etc. représentent le premier élève, le deuxième élève, etc.

Einc : représente l'élève inconnu. L'identité de ces élèves n'est pas connue parce qu'ils ne sont pas captés par l'appareil quand il prend la parole.

GC : représente le groupe classe, tous les élèves.

4.7. Choix des segments analysés

Les segments de la leçon analysés sont déterminés par les questions de recherche et les théories de référence. Les segments retenus sont associés aux approches d'enseignement et aux modèles de communication en classe de la langue étrangère. Nous retenons également les comportements non verbaux qui contribuent à la co-construction du sens, les rites interactionnels, etc… Aussi importants que soient les différents comportements verbaux et non verbaux, la recherche ne pouvait pas tout analyser et le chercheur a fait un choix qui correspond à l'objectif principal de la recherche. Nous cherchons à mettre en place une théorie de l'enseignement des langues étrangères à partir des ressources culturelles familières aux apprenants. Les segments à analyser se relèvent alors être des stratégies mises en œuvre par l'enseignant et l'élève dans la co-construction du savoir et du savoir-faire dans la langue étrangère. Nous souhaitons respecter l'anonymat du public de référence, par conséquent, les différentes séquences analysées ne fait pas de différence entre lycée mixte et lycée unisexe.

4.8. Limitations

Ce qui rend la transcription plus difficile est le problème de phrases incompréhensibles. Beaucoup d'énoncés prononcés par les élèves sont syntaxiquement incorrects et il n'est pas toujours facile d'en saisir le sens. C'est ainsi qu'une leçon de 40 minutes exige en moyenne 25 heures de transcription. Par conséquent, les six leçons du corpus représentent environ 300 heures de transcription, soit un corpus écrit de 300 pages.

En ce qui concerne le facteur humain, il arrive souvent qu'un mot soit oublié ou toute une phrase. Le texte écrit est alors parfois completé par des mots qui n'étaient pas dans le discours oral. De même, il arrive que certains mots soient inconsciemment omis. Le chercheur devait visionner et écouter les mêmes cours plusieurs fois afin de corriger les erreurs. Outre les difficultés de transcription, d'autres sont de nature technique. Différents caméscopes étaient utilisés, mais certains n'étaient pas compatibles avec les logiciels de transcription.

Au-delà de ces aspects spécifiques, le plus grand problème reste celui de la constitution de l'échantillon. Beaucoup de directeurs d'école avec lesquels nous avons pris contact ne nous ont pas permis de filmer les classes. Il n'était donc pas possible de faire de choix au hasard. Cette démarche, complexe, a pris beaucoup de temps. Malgré les difficultés associées à la transcription, le corpus écrit qui en résulte constitue des données fidèles.

4.9. Méthode d'analyse des données

La manière dont les données ethnographiques sont recueillies varie selon l'objectif de départ. Notre démarche d'analyse correspond au modèle élaboré à partir des principes des théoriciens de l'approche ethnographique en éducation tels que Cambra (2003 : 109-110). L'analyse des données est basée sur les différents comportements verbaux et non verbaux retenus au cours de la transcription des séances filmées. Par conséquent, nous puisons des concepts issus de l'ethnographie de la communication. Ceux-ci sont enrichis par des outils anthropologiques, sociologiques, psychologiques, didactiques, interactionnistes, linguistiques, entre autres, pour des raisons spécifiques. L'objectif d'une ethnographie de la communication est de porter un regard critique sur les faits culturels en se donnant des outils conceptuels indispensables pour une observation clairvoyante des récurrences comportementales. Ces outils doivent aussi permettre de vérifier et d'évaluer les observations prises ici comme des comportements humains. Les faits communicatifs sont symboliques ; c'est la raison pour laquelle il s'avère important de les éliciter par des approches d'investigation qui permettent de comprendre la communication groupale. L'analyse est répartie en deux différentes activités regroupées en catégories : une analyse séquentielle et une analyse interprétative.

L'analyse séquentielle est de nature syntagmatique, narrative, et décrit le déroulement des activités de classe en suivant la manière dont elles sont produites. Cette étape nécessite une lecture attentive des transcriptions en fondant la compréhension sur les indices de contextualisation des participants. L'analyse tient compte non seulement de l'organisation des activités, mais aussi et surtout, de ce que chaque acteur dit et la manière dont il se comporte dans le déroulement du cours. C'est le résultat de l'organisation et de l'articulation des

énoncés qui constitue le texte à analyser. Il est donc présenté sous forme descriptive et narrative, de sorte que le lecteur ait l'impression de suivre le cours lui-même. L'analyse séquentielle présente les activités de classe de manière cohérente en les situant dans un contexte naturel. Elle donne aux comportements divers une vision globale bien ordonnée en reproduisant moment par moment la scène de la classe. La première étape de l'analyse termine par une reconstruction de la signification des actions, une expression théorique de l'enchaînement des faits décrits. Le modèle théorique exige une synthèse des faits remarquables en un tout structuré et significatif en produisant un modèle explicatif. Autrement dit, les faits différenciés sont reconstruits de manière ordonnée en terme théorique.

L'analyse catégorielle ou paradigmatique permet de regrouper les éléments de même nature repérés dans les différentes séances sous différentes catégories. Elle situe les différentes catégories dans des contextes où elles sont produites. C'est ce qui permet la mise en relation des faits catégorisés qui sont ensuite ordonnés de manière compréhensible. Cette partie constitue l'interprétation des différents comportements relevés dans l'analyse. Il est nécessaire de reproduire à nouveau la voix des acteurs telle qu'elle est manifestée.

4.10. Choix de la grille d'analyse

Nous situons l'analyse du corpus dans une approche ethnographique de la communication. Par conséquent, nous nous servons des outils qui cherchent à comprendre ce qui se passe dans la classe de langue étrangère. Les grilles d'analyse de Hymes (1972, 1984) nous semblent pertinentes à cet égard. C'est à partir des composantes des grilles évoquées, celles de Bachmann, Lindenfeld et Simonin (1991) et celles de De Salins (1992) que nous avons construit une grille opérationnelle.

4.11. Vers une grille opérationnelle

Notre grille est classée en six grandes catégories comportant chacune des variables dépendantes. Ces éléments dépendent d'autres éléments pour donner un sens complet.

Analyse de l'usage de la parole

Quelles sont les composantes pertinentes du modèle SPEAKING mises en œuvre ?

Il s'agit d'identifier :

- les participants, la finalité, les actes, la tonalité, les intrumentalités, les normes de l'interaction et d'interprétation, le genre de discours;
- les différentes langues en contact;

- les relations qui s'établissent entre les composantes.

Prise de la parole

Il s'agit d'identifer :

- les attitudes générales de la prise de parole, est-ce qu'il existe des rôles spécifiques pour chaque participant ? Est-ce que la prise de parole est une activité difficile ? Est-ce que la prise de parole est régie par des normes ?
- les attitudes à l'égard des différentes langues en contact, quelle est l'attitude adoptée vis-à-vis chaque langue ?

Acquisition de la compétence

- Existe-t-il un modèle traditionnel d'aquisition du langage ?
- Comment sont transmises les habiletés linguistiques dans la culture d'accueil ?
- Est-ce que les élèves ont des styles particuliers lorsqu'ils s'expriment ?
- Sont-ils autorisés à utiliser ces styles en classe ?

Place de la langue dans l'éducation

- La classe a-t-elle un but réel d'apprentissage de la langue étrangère?
- Quel est le rôle du langage dans l'acquisition des connaissaances ?
- Quelles sont les méthodes mises en œuvre en classe de langue étrangère ?
- Est-ce qu'elles correspondent à celles de la socialisation des élèves ?
- La classe a-t-elle une philosophie du contrôle social ?
- Quelle est la place du langage dans ce contrôle ?

Généralisation typologique

Peut-on avancer certaines généralisations typologiques par rapport au :

- modèle d'enseignement dans une culture donnée
- modèle d'enseignement selon les aires culturelles
- modèle selon des caractéristiques socio-culturelles ?

Reconnaissance des forces de rééquilibrage :

Il s'agit d'identifier :

- les rites d'interaction,

- les valeurs sociales,
- si l'interaction comporte des éléments de contenu et de relation,
- si le mode digital est supporté par le mode analogue,
- si la ponctuation des séquences est verbale ou non-verbale ou les deux,
- si l'une des ponctuations est discordante.

4.12. Application

Les différentes composantes de cette grille sont présentées de manière isolée, mais ne peuvent être analysées que de manière intégrante. Dans une situation de communication, elles constituent un fond sociologique commun et déterminent les comportements. Selon le concept retenu, plusieurs composantes de la grille peuvent être évoquées pour expliciter le comportement communicationnel des acteurs. Selon Goffman (1974 : 9), lors des contacts, l'individu tend à extérioriser une ligne de conduite (verbale et non-verbale) qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation, et, par là, l'appréciation qu'il porte sur les participants et en particulier sur lui-même. Qu'il ait ou non l'intention d'adopter une telle ligne, l'individu finit toujours par s'apercevoir qu'il en a effectivement suivi une. Et, comme les autres participants supposent toujours chez lui une position plus ou moins intentionnelle, il s'ensuit que, s'il veut s'adapter à leur réaction, il lui faut prendre en considération l'impression qu'il a pu susciter chez les autres. Un acte de communication retient donc au sein de lui des éléments entremêlés qui ne peuvent qu'être compris dans sa totalité. Les faits culturels dans cette étude ne sont pas analysés dans une perspective de l'analyse du discours, non plus dans une perspective de l'analyse des représentations sociales. C'est une analyse à dominante ethnographique. Elle vise plutôt à relever les comportements culturels de l'enseignant et les élèves dans la co-construction du savoir, des savoir-faire et du savoir-être. En outre, l'ethnographie de la communication, issue de l'anthropologie sociale et culturelle, se donne pour objectif d'étudier toutes manifestations sociales au sein du groupe humain. Elle se nourrit des concepts de toutes les disciplines sociales permettant l'analyse des relations humaines en situation de communication (De Salins 1992 : 12).

Conclusion partielle

Pour comprendre ce qui se passe en classe de français langue étrangère dans les lycées ghanéens, nous avons choisi d'utiliser des outils méthodologiques issus des méthodes ethnographiques de la communication, anthropologiques et sociolinguistiques. Le choix de ces méthodes s'explique par le fait que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère se fait par et dans la langue cible. Le processus de transmission des connaissances peut être mieux interprété dans des situations naturelles, nous avons donc choisi de filmer des séances de cours de français langue étrangère. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère étant un processus social, la méthodologie devrait permettre d'identifier les traits culturels qui caractérisent les comportements communicatifs des partenaires en classe de langue étrangère. Les techniques adoptées dans la recherche sont fiables et objectives permettant ainsi de diminuer le degré de subjectivité dans l'interprétation des comportements observables.

DEUXIEME PARTIE

CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 5

NOTION DE COMMUNICATION

Cette partie théorique et réflexive explicite et délimite le champ de la réflexion, tout en expliquant les approches et les prises de position adoptées au cours de l'étude. C'est ainsi que, dans ce chapitre, le choix du cadre théorique est justifié par rapport aux travaux antérieurs en communication. Ensuite, la notion est définie par rapport à la didactique des langues et d'autres disciplines scientifiques. Le chapitre se termine avec une définition opératoire de la communication.

5.1. Positionnement du cadre théorique

Dans la société humaine, les rituels de communication s'interprètent au moyen de la culture d'origine (Hall 1984). Pour mettre à jour les formes que prennent les rites de communication en face-à-face, il s'avère très important de chercher dans les différents domaines des théories appropriées. Toutefois, la multiplicité des théories ne permet pas de faire facilement un choix pour cette étude parmi les nombreuses propositions valables. Celles retenues sont donc explicitées des perspectives d'autres disciplines afin d'inclure le plus possible de notions.

Les travaux sur les faits culturels et sur les modes de communication révèlent les relations entre le comportement communicationnel de l'individu et son appartenance culturelle. Considérant la langue et la société comme bases de communication, Caune (1995 : 19), dégage des caractères communs entre langue, société et culture. Au plan fondamental, langue, culture et société sont vécues par les hommes d'une manière inconsciente. Toutes les trois sont héritées et ne peuvent être changées par la seule volonté individuelle. En outre, ce que l'individu voit et peut changer, ce sont les dénotations et les désignations données par la langue, la forme et la nature des institutions sociales, les modalités d'expression et de relations autorisées par la culture. Les conditions d'existence et de production de la communication se modifient ; le pouvoir de cohésion de la collectivité, représenté par la langue et la culture, demeure. De plus, tout comme la langue, la culture est une identité à travers les diversités individuelles. Tout comme la langue, la culture n'existe que par l'expression individuelle dont elle est à la fois le fondement et le produit.

En matière d'enseignement et apprentissage, on ne fait jamais rien d'autre que d'enseigner sa culture. Chaque société est caractérisée par des manières d'enseigner et des manières d'apprendre propres à elle. Ce sont des héritages historiques, des traditions, mais

aussi d'identités collectives, de façon de vivre ensemble, qui ne favorisent pas l'introduction arbitraire de techniques pédagogiques extérieures (Jaillet 2005 : 22). La culture, même si elle est elle-même un produit humain, façonne, en même temps qu'elle les rend possible, les activités d'un esprit spécifiquement humain. Dans cette perspective, apprendre et penser sont des activités situées dans un cadre culturel, et elles dépendent toujours de l'utilisation de ressources culturelles (Bruner 1996 : 18).

Aujourd'hui, l'objectif principal de l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante en contexte scolaire est la communication. Celle-ci n'est pas limitée à la communication verbale. La communication fait appel à tout le registre communicationnel en classe de langue. En d'autres termes, la communication couvre tout fait culturel dont le plus important est le comportement culturel de l'enseignant et l'élève. Cet aspect de la communication est utilisé inconsciemment par l'individu mais porte plus de sens que la communication verbale. Le regard que l'individu porte sur la réalité est façonné par sa culture d'origine.

A partir de ces quelques lignes, il s'avère essentiel d'emprunter certains concepts à l'anthropologie, l'ethnographie de la communication, la sociologie, la psychologie et à d'autres disciplines connexes comme la didactique des langues vivantes. Par conséquent, les travaux du Collège Invisible (1972), ceux des ethnographes de la communication, ceux de la pragmatique, etc. constituent la base de l'ancrage théorique de notre recherche. L'étude se nourrit donc d'un cadre théorique transdisciplinaire. C'est ce qui amène à la définition du point de vue anthropologique.

5.2. Perspective anthropologique

En anthropologie, la communication passe non seulement par la parole mais aussi par des gestes, des postures, la manière d'occuper l'espace, entre autres, dans un contexte donné. La communication devient donc un comportement social soumis à des rites et à des contraintes, et pouvant dysfonctionner et donc faire l'objet de diagnostics et de remédiations. Dans chaque société, les individus communiquent différemment avec les êtres et les objets à valeur communicative. Le répertoire des comportements et ces objets varient d'une société à une autre. C'est la croyance parmi les Ghanéens que les dieux manifestent leur existence dans certains objets : les roches, les rivières, des lianes. Ils communiquent sous différentes formes avec les dieux représentés par ces objets. C'est le rôle de l'anthropologie d'étudier ces différentes formes de communication (De Salins 1998 : 29).

Les travaux du Collège Invisible illustrent le point de vue anthropologique. La communication est perçue non comme un phénomène spécifique et limité, mais comme un

concept intégrateur, permettant de penser autrement les rapports entre l'individu et la société, entre la société et la culture. Dans cette perspective plus large, Winkin définit la communication comme

> « […] l'ensemble des actes qui, au jour le jour, mettent en œuvre les structures qui fondent une société, c'est-à-dire sa culture. L'ensemble des actualisations de la culture dans les mille et un gestes de la vie quotidienne constitue la communication. » (Winkin 1998 : 113).

Ce point de vue rend abstraite la communication comme la performance de la culture. La notion est alors élargie par les chercheurs du Collège Invisible dont l'axiome est « on ne peut pas ne pas communiquer » (Watzlawick et al 1972). En d'autres termes, n'importe quel élément de temps, de lieu, de cadre au sein de la vie de l'individu est susceptible d'être un élément de communication. La communication ne se limite pas à la transmission intentionnelle d'informations verbales. La culture comporte certaines attentes, et si celles-ci ne se réalisent pas, cela s'interprète de manière significative. Dès lors, le message, l'interaction, les gestes ne constituent pas les seuls moyens de communication. Elle inclut aussi le système et le contexte qui la rend réalisable. Le silence aussi est donc un mode de communication humaine.

La définition de la communication reste toujours moins ouverte du point de vue anthropologique. Winkin propose alors une vision plus élargie en identifiant cinq principes. En premier lieu, la communication est un phénomène social. Chaque acte de transmission de message est intégré à une matrice beaucoup plus vaste, comparable dans son extension à la culture. C'est cette matrice qui reçoit le nom de communication sociale. Elle constitue l'ensemble des codes et des règles qui rendent possible et maintiennent dans la régularité et la prévisibilité les interactions et les relations entre les membres d'une culture donnée. Chaque individu est perçu comme un acteur social, un participant à une unité qui le subsume.

En plus, la participation à la communication s'opère selon de multiples modes, verbaux et non verbaux, qui peuvent faire l'objet d'approches spécifiques : paralinguistique, proxémique, kinésique. La plupart du temps, les activités communicatives sont des activités de contrôle, de confirmation, d'intégration, où la redondance joue un rôle essentiel. C'est donc moins le contenu que le contexte, l'information que la signification que l'individu en communication sociale cherche à cerner ;

Par ailleurs, l'intentionnalité ne détermine pas la compréhension ; lorsque deux personnes parlent dans une langue donnée, elles participent à un système qui était là avant elles et qui leur survivra. Autrement dit, l'acte réalisé dans l'ici et le maintenant de

l'interaction n'est qu'un moment dans un mouvement beaucoup plus vaste ; celui de la culture comme flux d'informations.

Ensuite, la communication sociale se laisse appréhender par l'image de l'orchestre ; les membres d'une culture participent à la communication comme les musiciens participent à l'orchestre. Mais il n'y a pas de chef et pas de partition : ils se guident mutuellement les uns les autres.

Enfin, l'observateur fait nécessairement partie de l'orchestre, même s'il vient d'une autre culture, la seule manière d'étudier la communication en actes est l'observation participante, à la façon des anthropologues (Winkin 1998 : 114).

Les travaux des anthropologues ont nourri la sociolinguistique et imposé à la didactique des langues la notion de compétence de communication attribuée à Hymes (1984). Cette compétence désigne l'adéquation d'un message (verbal ou non-verbal) échangé entre des sujets dans une situation sociale donnée. D'où la synergie entre ces travaux et la pragmatique du langage ordinaire et l'importance actuelle du courant interactionniste. En ce qui concerne notre recherche, celle-ci se situe dans une approche pluridisciplinaire nécessitant une confrontation d'idées d'autres disciplines connexes. Nous évoquons alors la définition des ethnographes de la communication.

5.3. Perspective ethnographique

La communication du point de vue ethnographique se rapproche de la conception selon laquelle il y aurait des liens entre la communication, l'homme et la société. Ce postulat fait l'objet des recherches de l'anthropologie linguistique anglo-saxonne (Sapir 1949), qui s'intéressent au langage en tant que système de pensée ou d'action. L'usage de la langue prédomine sur sa structure dans cette approche. Hymes (1974) serait le concepteur de l'idée d'une ethnographie de la parole. De nouvelles recherches sont consacrées à l'étude de la parole en tant que phénomène culturel. Trois principes de base constituent la toile de fond de la nouvelle discipline. Le point de départ n'est pas la langue mais une communauté linguistique ayant en commun un code verbal et non-verbal, tous deux régis par des règles de communication. L'approche consiste à étudier les fonctions de la communication en observant la façon dont la communauté se sert de leurs ressources verbales et non-verbales, selon le contexte. Ensuite, c'est examiner la parole en tant qu'activité sociale. Enfin, il faut tenir compte de l'usage de la langue tout autant que de sa structure et procéder à un examen de la situation de discours. Dans cette approche, le sens d'un message est toujours situé dans son contexte naturel (Baylon et Mignot 1994 : 251).

C'est de l'ethnographie de la parole qu'est née l'ethnographie de la communication grâce à la collaboration des anthropologues tels que Hymes, Goffman et Gumperz. Selon Bachman et al (1991 : 53), l'ethnographie de la communication a pour but d'établir une théorie de la communication en tant que système culturel. C'est une théorie qui se veut à la fois synchronique et diachronique et décrit les pratiques langagières des diverses communautés socio-culturelles. Elle prend en compte la situation spatio-temporelle et le fonctionnement de la parole dans la vie sociale de la communauté. C'est de la nouvelle orientation que résulte le lien entre la communication et la culture : communication est culture.

La notion de compétence de communication serait plus tard mise en opposition à la compétence linguistique de Chomsky.

> « L'objet premier de la linguistique est un locuteur-idéal, appartenant à un communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue et qui, lorsqu'il l'applique en une performance effective sa connaissance de la langue, n'est pas affectée par des conditions grammaticalement non pertinentes telles que la limitation de mémoire, la distraction, le déplacement d'intérêt ou d'attention, l'erreurs (fortuite ou caractéristique. » (Chomsky, 1971 : 12)

Hymes met en cause la division du monde du langage opérée par Chomsky entre compétence et performance. Hymes prend pour objet d'étude les variétés et les styles dans les façons de parler de communautés linguistiques réelles posées non seulement comme différentes les unes des autres, mais aussi comme chacune constitutivement hétérogène. Pour Hymes, la compétence de communication relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc, en simplifiant quelque peu, non seulement sur une compétence linguistique mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle. Selon lui, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social et culturel, selon qu'on s'exprime en situation formelle ou informelle, dans un contexte de stress ou de détente, entre égaux ou avec des supérieurs, etc...

> « Nous devons donc expliquer le fait qu'un enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de parole et

> d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions. Cette compétence, de plus, est indissociable de certaines attitudes, valeurs et motivations touchant à la langue, à ses traits et à ses usages, et est tout aussi indissociable de la compétence et des attitudes relatives à l'interrelation entre la langue et les autres codes de conduite en communication. » (Hymes 1984 : 74)

Il développe plus tard le modèle « SPEAKING » qui présente les différentes composantes de manière systématique sous la forme mnémotechnique. Chaque lettre correspond à un élément constitutif de l'interaction humaine. La forme mnémotechnique anglaise est utilisée en tant que telle en français.

S : « **Setting »** renvoie au cadre spatio-temporel de l'événement communicatif.

Il est constitué du lieu (situation géographique), du temps (moment de la journée, l'heure…), et de la scène psychologique (salle de classe, conversation quotidienne, cérémonies diverses…). Chaque communauté linguistique s'attend à ce que les locuteurs fassent de bons choix lexicaux appropriés dans chaque énoncé. Lorsque le choix ne correspond pas à la situation, cela constitue une entrave délibérée aux normes. L'interprétation de l'énoncé peut donc avoir des implications pour le sens qui en résulte.

P : « **Participants »**, renvoie aux participants.

Ce sont les individus impliqués dans la communication. Pour chacun d'eux, il faut des renseignements sur leur rôle, leur statut et la relation qu'ils entretiennent avec leur co-locuteur. Dans chaque société, certains rôles sont attribués aux agents spécifiques dans des situations particulières. Quand le rôle n'est pas joué par celui à qui il est habituellement attribué cela peut constituer un échec par rapport aux normes de la société. Le statut d'un participant renvoie aux renseignements sur son âge, son statut social, politique, économique, certains traits psychologiques, etc. Quel que soit le contexte, un énoncé est interprété par rapport au statut du locuteur. Un énoncé peut être interprété différemment quand il est prononcé par deux personnes de statut différent. En outre, la nature de la relation et la manière dont elle est ressentie par les participants déterminent l'interprétation de ce qui est dit. Un énoncé peut être interprété comme la manifestation d'une forme de respect ou d'indiscipline selon la relation entre les interlocuteurs.

E : « Ends », représente les finalités de l'interaction.

Ce sont les intentions des locuteurs et leurs motivations. C'est le but que les interlocuteurs désirent atteindre. C'est la finalité de l'interaction qui permet de juger de l'efficacité d'un énoncé. Une communication qui n'atteint pas son objectif peut être interprétée comme un échec.

A : « **Acts »**, renvoie à ce que font les participants pour réaliser leurs objectifs.

C'est l'ensemble de stratégies discursives et communicatives, les actes de paroles et leurs réalisations, les comportements kinésiques, proxémiques qui entrent en jeu dans l'interaction. Le choix des structures de l'énoncé contribue aussi à la compréhension de ce qui est dit. Les réalisations phonétiques différentes, les formes syntaxiques et les répétitions affectent également l'interprétation de l'énoncé.

K : « Keys », c'est la tonalité des échanges.

La tonalité est constituée du ton, de l'intonation, du registre, de la prosodie etc… La tonalité évolue et prend différentes formes dans une communication. Elle peut prendre une forme sérieuse, ennuyante, humoristique etc… Les formes sont exprimées à travers la communication verbale et non-verbale.

I : « Instrumentalities », ce sont les différents canaux qui aident à la communication.

Ce sont les moyens de communication pertinents dans une situation spécifique. On peut identifier la vue, l'odorat, le toucher, l'ouïe, le goût, la voix, les codes, les sous-codes de la communication, par exemple, l'oral, l'écrit. Le choix du canal ou du code concerne la justesse et l'acceptabilité de ce moyen de communication (niveau de langue, registre, alternance codique etc..).

N : « **Norms »**, renvoie aux normes.

Ce sont les règles, les conventions qui président à l'organisation de toute communication. Elles déterminent le rituel de la société, l'ordonnancement des tours de parole, en fonction des statuts et des rôles des interlocuteurs, ou en fonction de la situation, des conditions et des circonstances des échanges. Chaque société interprète la communication non-verbale à travers son filtre culturel. Ce qui est accepté dans une culture peut être interdit dans l'autre. Les normes permettent aussi d'interpréter les énoncés.

G : « Genre », c'est le genre auquel se rattache la communication étudiée.

Le genre concerne le type de discours (le théâtre, la poésie, la fiction, le cours, le sermon, le jeu, les débats…). Le genre du discours est identifié par les idées qu'il contient. Chaque locuteur souhaite que l'énoncé de son interlocuteur se conforme au genre du discours.

Le modèle permet de montrer comment les différentes composantes agissent l'une sur l'autre dans l'interprétation de l'énoncé. C'est ce qui permet de dégager les fonctions de la communication. On identifiera la diversité des stratégies discursives, leurs structures et leurs finalités. Les comportements communicationnels seront observés dans leur cadre naturel permettant ainsi une analyse minutieuse et objective du corpus.

Le modèle intégré de Hymes (1984)

Le modèle SPEAKING ne fait que recenser les composantes de l'événement communicatif étudié. C'est la raison pour laquelle après la description, il faut corréler, estimer et évaluer l'impact de ces composantes entre elles dans le cadre de référence (Salins 1992 : 58). Ce modèle sera modifié plus tard car il lui manque une dimension intégrante. C'est ce qui donne naissance au nouveau modèle intégré de Hymes en 1984.

Les modifications du modèle précédent sont influencées par les composantes majeures des façons de parler d'une communauté représentées dans la figure 5.

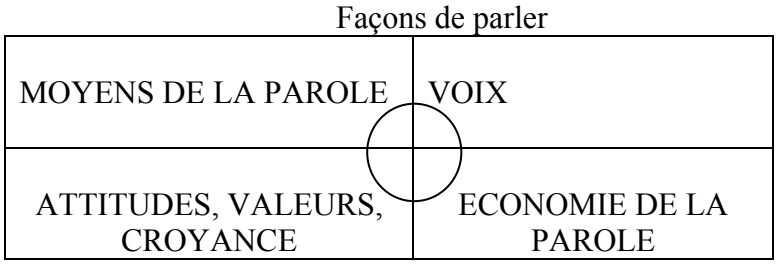

FIGURE 5 : MODELE D'ANALYSE DE L'INTERACTION D'APRES HYMES (1984 : 194)

Les composantes sont interprétées comme suit :
- Moyens de parole : correspond aux actes de paroles et aux actes de communication. La grammaire-source, la grammaire du discours et le style de performance relèvent avant tout de ces niveaux d'organisation. L'organisation des composantes de la parole (et de la communication) en style, stratégie et situation relève aussi avant tout des moyens de la parole.
- La voix : correspond au niveau de la performance ou au domaine de l'acteur individuel.
- L'économie de la parole : correspond à la scène ou la situation.
- Les attitudes, valeurs ou croyances : correspond aux normes d'interprétation et d'interaction.
- Le cercle correspond à la communication englobant toutes les composantes.

Pour Hymes, les quatre composantes ne sont pas des éléments exclusifs, mais des points de vue, des lentilles qui convergent sur l'ensemble. Du point de vue des moyens de la parole, il faut donc tenir compte des voix, des attitudes et de l'économie de la parole. Cependant, le centre de gravité est différent de ce qui se passe quand on considère l'ensemble du point de vue des types de voix, tout en tenant compte des moyens de la parole, des attitudes et l'économie de la parole qui sont alors resitués autour de cet autre centre de gravité. Le cercle central qui unit les quatre compartiments, c'est la compétence elle-même, ou les capacités en tant que compétence. Les relations de styles et de stratégies dans des situations sont des exemples de capacités en tant que compétence (Hymes 1984 : 194).

Hymes se propose de passer d'une méthodologie corrélationniste à une méthodologie de type intégré. Pour De Salins (1992) après l'observation empirique des moyens de la parole et l'établissement d'un corpus des moyens verbaux habituels du groupe en question, il faut s'interroger sur les aptitudes des participants en situation de communication. Ces aptitudes comportent à la fois la compétence linguistique et la performance en situation. Différentes dimensions d'évaluation permettent aux chercheurs de tester le degré des aptitudes. Celle de Hymes est constituée de quatre paramètres :

- la grammaticalité qui indique la compétence linguistique ;
- l'appropriété qui évalue la compétence sociologique des énoncés ;
- la disponibilité qui permet d'éliciter la compétence culturelle ;
- l'occurrence qui permet de calculer la fréquence d'emploi de ces énoncés dans la culture étudiée (De Salins 1992 : 59).

Le modèle constitue une grille pour une analyse fonctionnelle de la communication. Il a pour objectif de décrire de manière succincte l'emploi du langage dans la vie sociale. Le modèle ne s'occupe pas seulement des structures mais aussi et surtout cherche à identifier les normes qui régissent l'usage de la langue dans une communauté linguistique donnée.

Selon la conception des anthropologues, la communication est un phénomène central dans les comportements des individus en société. Dans les relations humaines, tout comportement est porteur de signification, laquelle a une interprétation culturelle. Le code linguistique d'une société donnée est un héritage partagé par le groupe concerné et marque leur identité. La communication devient alors l'interaction entre l'individu et les phénomènes de son environnement. L'acquisition de la langue première est donc un processus par lequel les sujets intègrent des règles communes pour la création et la compréhension des messages.

L'application la plus remarquable de la théorie dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères remonte à l'élaboration des approches communicatives. Le processus d'enseignement des langues étrangères est réorienté. Ce qui est important en classe de langue étrangère, ce n'est pas de mettre l'accent sur les structures grammaticales de la langue étrangère mais c'est d'aider l'apprenant à communiquer. C'est le point de départ de la notion de compétence communicative reprise plus tard par Canale et Swain (1980), Widdowson (1981), Moirand (1982), Berard (1991). Le modèle SPEAKING est appliqué aux recherches dans le domaine de l'ethnographie de la communication. Celle-ci, elle-même, fait référence à la culture où les hommes échangent des signes selon des codes qui sont des langages. Cet élargissement, baptisé sémiologie, court à la rencontre des sciences de l'information et de la communication. Elle est conçue comme l'étude de l'échange, de la production et de la

circulation des signes en général au sein d'une culture (Bougnoux 2001 : 28). Le point de vue sémiologique pourrait contribuer à la notion de communication. Par conséquent, il est discuté dans le sous-chapitre suivant.

5.4. Perspective sémiologique

En sémiologie, la communication est comprise comme un système multicanal où interviennent, outre les codes verbaux, les codes kinésiques (les gestes), proxémiques (gestion sociale de l'espace), et techniques que l'homme fabrique (écritures, langues informatiques, etc). La communication est pour les sémiologues la production de signification en message. La signification envisagée non comme un concept statique, mais un processus actif, le résultat d'une interaction dynamique entre objet et sujet. A leurs yeux, chaque catégorie de texte littéraire, filmique, théâtrale, entre autres, possède son propre langage, qu'ils cherchent à déchiffrer (Mesure et Savidan 2006 : 168).

La sémiologie utilise l'épreuve de la communication pour délimiter les classes de signaux et les classes de messages qui constituent des significations et les signifiés d'un code. C'est également par la communication qu'elle identifie les traits pertinents des signifiants et des signifiés. Pour que la communication s'établisse, la reconnaissance par le récepteur d'un désir de communication est essentielle. Si cette intention n'est pas reconnue, par mauvais fonctionnement du canal, par méconnaissance du code utilisé de la part du récepteur ou pour tout autre motif, la communication avorte (Baylon et Mignot 1994 : 57-58).

Dans certains cas, le désir de communiquer de l'émetteur, sans être évident, est pourtant reconnu comme réel par un ou des récepteurs. Les gestes, les expressions, les attitudes, volontaires ou non, sont souvent perçus comme porteurs de messages intentionnels. D'autre part, les symptômes névrotiques, même s'ils ne sont pas produits consciemment, sont reconnus par les psychanalystes comme symboles par lesquels le sujet parle à son insu. Dans le domaine de la communication humaine, le désir de communiquer et le recours à un code peuvent être plus ou moins conscients. La communication n'en est pas moins réelle et importante. En d'autres termes, « intention » et « conscience » n'iraient pas forcément de pair.

En didactique des langues, l'évolution des conceptions de la communication implique de s'intéresser non seulement à l'émetteur, au canal, au message et au récepteur mais aussi à l'interprétation, et aux effets produits sur celui-ci. On assiste dorénavant sur le rôle actif du récepteur, car la communication humaine dépend largement de son activité interprétative. A son tour, le récepteur peut devenir émetteur et c'est donc finalement la conception de la communication comme un échange spirale que l'on retient.

D'un point de vue sémiotique, pour que les échanges puissent se développer entre deux personnes, il faut évidemment que chaque interlocuteur reconnaisse ce que dit l'autre. Autrement dit, les échanges des interlocuteurs doivent avoir valeur de message : c'est ce qui est connu en sémiologie comme « la notion générale de médiums de communication ». Selon Vayer et Roncin (1986 : 23), les différentes composantes des moyens de communication sont étroitement intriqués ; ils évoluent avec l'âge et l'éducation ; ils jouent des rôles différents selon les situations mais ils ont également des valeurs différentes en relation avec la culture au sein de laquelle ils se sont développés. Sont considérés comme moyens de communication : le regard, les expressions faciales, le comportement vocal, le comportement kinesthésique, le comportement tactile, le comportement territorial, le comportement vestimentaire et ornemental, pour ne citer que ceux-là.

La sémiologie comme cadre théorique s'explique alors par la nécessité d'inscrire les comportements linguistiques dans ce domaine afin de leur donner une interprétation complète. Elle permet de construire un cadre dans lequel les faits de l'enseignant et l'élève peuvent être expliqués de manière globale. Comme les faits culturels en question s'établissent en classe de langue étrangère, la notion est discutée du point de vue didactique.

5.5. Perspective didactique

La définition de la communication du point de vue didactique met l'accent sur les stratégies et les enjeux mis en œuvre dans l'enseignement/apprentissage de langues vivantes. Les didacticiens des langues recherchent des stratégies pour favoriser des situations de communication en classe de langue. La didactique des langues dépasse la simple mise en œuvre de documents dits authentiques, qu'on pourrait croire à elle seule capable de simuler une situation de communication authentique. La didactique des langues actuelle favorise des activités qui permettent une communication la moins artificielle possible en classe, au-delà des rituels propres à la communication en situation d'enseignement et d'apprentissage : simulations globales, jeux de rôles, travaux collectifs, par exemple. On préconise de varier les supports (manuels, images, son, TICE …) et on privilégie le recours aux médias, symbole de communication par excellence. Les progressions ne sont plus établies sous forme strictement linguistiques, mais en actes de communication inspirés du niveau-seuil. La définition de la didactique des langues évoque certaines théories de la communication qu'il faut expliciter.

Une situation de communication implique un acte qui consiste à transmettre une information (message) dans une situation spécifique (contexte) à l'aide d'un système d'unités (signaux, signes, symboles). L'information est émise à partir d'une source (émetteur,

destinateur, allocutaire). Elle est destinée à une cible (récepteur, destinataire, allocutaire). Le message passe par un canal (téléphone, radio, télévision, journal …) et a généralement des fonctions (au nombre de six au moins en ce qui concerne les langues humaines). La communication peut être verbale. Elle s'effectue alors au moyen d'une langue et obéit à des règles de fonctionnement à un code donné, oral (voix) ou visuel (écrit). Elle peut être non-verbale et utilise des gestes spécifiques, des signaux, des impulsions tactiles sonores, visibles, électroniques, etc. (Baylon et Mignot 1994 : 57-58).

Les pratiques éducatives sont des actes de communication ; enseigner c'est communiquer. La communication pédagogique correspond à des usages particuliers de langages, de systèmes de communication connus et étudiés dans d'autres contextes. Plus précisément, elle se présente comme un système hétérogène, mêlant des formes d'expression différentes. La communication dans une séquence d'enseignement peut être l'utilisation du tableau noir, la projection commentée de diapositives, l'analyse de documents graphiques imprimés, entre autres.

L'enseignant utilise la parole ; le véhicule fondamental de l'éducation et de la formation reste encore le langage verbal, sous la forme parlée ou écrite. Quand il parle, l'enseignant change de ton, module ses inflexions vocales, il bouge et se déplace. L'enseignant utilise donc à des fins expressives et communicatives un nombre important d'indications non linguistiques au sens strict que les élèves, destinataires n'ont d'ailleurs aucune peine à interpréter. Il s'agit, par exemple, de variables intonatives et suprasegmentales de la langue orale (intonation, courbe mélodique de la voix, rythme de la parole, etc.), d'attitudes corporelles (le mimo-postural), de l'occupation de l'espace qu'étudie la proxémique, etc… L'enseignant fait souvent usage de documents sonores et/ou visuels (schémas et graphiques, photos, diapositives, cinéma ou vidéo) ou encore de programmes informatiques (logiciels et multimédia).

La communication audio-visuelle est ce que l'on désigne souvent par le terme de communication médiatisée. Ceci signifie que ces modes de communication utilisent deux types de médiatisation. Dans un premier temps, ils constituent une forme particulière de traitement de l'information et c'est dans ce sens que les pédagogues parlent parfois de médiatisation des contenus d'enseignement. Dans un deuxième temps, ces systèmes sémiotiques nécessitent un certain nombre d'opérations techniques pour leur production et pour leur diffusion. Le cas du cinéma où les dispositifs discursifs (le langage cinématographique) et techniques (les techniques cinématographiques) médiatisent les contenus à transmettre et concourent à leur présentation et à leur structuration est un bon

exemple. Les deux dimensions majeures des médias pédagogiques constituent un système sémiotique de représentations et un dispositif technologique qui permettent de définir le concept de dispositif techno-sémiotique.

Les différentes formes de langages audio-visuels en tant que communication en classe de langue étrangère n'est pas sans conséquence pour les pratiques communicatives. L'interprétation des images projetées n'est pas toujours facile. Les cultures en contact n'ont pas nécessairement le même modèle d'interprétation de la réalité. De plus, quand le rythme de la parole n'est pas adapté à celui de l'apprenant, il n'arrive pas à comprendre. Enfin, quand le contexte est mal défini, la communication devient incompréhensible.

Communiquer c'est à la fois écouter et agir. L'apprenant ne peut pas ne pas se comporter et son comportement affecte toujours les autres, qu'il parle ou qu'il se taise, qu'il agisse ou qu'il soit immobile. La communication existe toujours même lorsqu'elle n'est pas planifiée ou consciente. En classe de langue, les partenaires communiquent constamment et pas seulement en utilisant l'écrit, l'oral ou le paralangage. Les éléments du contexte, l'espace, le temps, les objets sont autant d'éléments utilisés simultanément.

L'enseignant et l'apprenant sont à la fois et en permanence émetteur et récepteur de communication. En tant qu'émetteurs, ils n'ont quelquefois pas conscience de l'impression qu'ils produisent. En tant que récepteurs, ils peuvent ne pas percevoir ou mal interpréter la communication de l'autre s'ils ne sont pas suffisamment attentifs aux signes non verbaux ou si leur jugement est altéré par des a priori, des préjugés ou d'autres facteurs d'influence. C'est ce qui explique la raison pour laquelle les médias doivent correspondre à la culture première de socialisation de l'apprenant.

Chaque discipline conçoit une notion donnée d'une perspective pratique. Toutefois, la définition des didacticiens entretient des points de convergence avec les autres disciplines. En outre, la classe de langue étrangère est un lieu caractérisé par des effets psychologiques. Ainsi, l'étude n'ignore pas la perspective psychologique de la notion de communication.

5.6. Perspective psychosociologique

Dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde et étrangère, les partenaires se heurtent aux effets psychologiques. Ces effets sont explicités ici pour faciliter la compréhension de ce qui se passe en classe de FLE au Ghana.

La psychosociologie, s'intéresse essentiellement à la communication interpersonnelle : la communication duelle, triadique ou groupale. La communication est alors considérée comme un système complexe qui prend en compte tout ce qui se passe lorsque des individus

entrent en interaction et fait intervenir à la fois des processus cognitifs, affectifs et inconscients. De ce point de vue, l'on considère que les informations transmises sont toujours multiples, que la transmission d'informations n'est qu'une partie du processus de communication et que les différents niveaux de sens circulent simultanément.

Pour la psychologie sociale, la communication constitue l'une des modalités fondamentales de la conduite humaine. Les individus se sont seulement influencés par des contextes sociaux auxquels ils réagissent, mais ils réagissent en permanence avec d'autres personnes qui se caractérisent comme des interlocuteurs (partenaires/adversaires). La communication est alors définie comme « le mécanisme par lequel les relations humaines existent et se développent » (Fisher 1989 : 126).

La psychologie sociale envisage la communication comme un fait social. Elle admet que l'échange d'information ne se fait pas de manière séquentielle comme le laisse supposer le schéma mathématique de l'information, mais plutôt sur la base d'interactions permanentes simultanées qui emprunteraient plusieurs canaux différenciés : les attitudes, la posture, la voix, le ton, les gestes, les mimiques, le langage, le vêtement, etc… De plus, les individus en situation de communication développent des systèmes d'attentes réciproques, déterminés par la personnalité, le statut, le rôle, les motivations, les besoins et les enjeux personnels de chaque interlocuteur. Toutes ces variables rendent les phénomènes de communication infiniment complexes et justifient qu'une discipline comme la psychologie sociale en fait son objet d'étude (Raynal et Rieunier 2001 : 332).

La communication se développe dans tous les domaines de la vie sociale, la famille, la communauté, l'école, les lieux de travail, entre autres. Elle a pris une nouvelle dimension grâce aux transformations sociales et à l'appropriation de nouveaux outils et supports. Le développement considérable des moyens de communication constitue pour les sciences de la communication la construction de différents modèles d'analyse de la communication. Les enjeux retenus dans les modèles actuels de l'activité communicative comprennent : l'aspect cognitif, relationnel, social, culturel, affectif, pour ne citer que ceux-là. Ces paramètres permettent de comprendre et d'améliorer les phénomènes communicatifs.

En classe de FLE, les jeunes apprenants sont confrontés à des problèmes psychologiques liés à la prise de parole. C'est la raison pour laquelle les psychologues ont un rôle crucial dans la mise en place de mécanismes contre la menace. Toutefois, la communication à pour outil la langue. Pour ce faire, la perspective psychologique est suivie de celle des sciences du langage.

5.7. Perspective des sciences du langage

Selon Cuq (2003 : 47), en sciences du langage, la notion de communication a été l'objet d'une première théorisation par Jakobson (1973), reprenant la théorie de la représentation de Karl Bühler et la théorie mathématique de l'information des ingénieurs Shannon et Weaver. Il conçoit la communication comme un transfert d'information. Son fameux schéma s'attache ainsi à montrer la circulation d'un message entre un émetteur et un récepteur, via un canal, au moyen d'un code. Même si le message se réfère à quelque chose, au monde, au contexte, une telle conception de la communication est peu dialectique ou dynamique. Elle correspond à un modèle fondé sur l'image du télégraphe ou du ping-pong. Elle s'oppose aujourd'hui à une autre conception de la communication où l'information s'élabore, s'échange et se négocie entre des partenaires dans le cadre d'une interaction sociale. La communication est de fait un objet que se partagent nombre de spécialistes dans le domaine. Elle qualifie l'une des raisons d'être du langage : la fonction de communication ou référentielle chez Jakobson.

Le modèle de Jakobson (1973 : 214), a apporté des perfectionnements utiles au niveau des fonctions du langage en essayant de dépasser le modèle triadique des chercheurs antérieurs qui se limitaient à trois fonctions : émotive (dans laquelle le destinateur marque sa trace), conative (qui marque l'orientation vers le destinataire), et référentielle, dénotative ou cognitive (qui traduit le contenu informationnel du message). Jakobson y ajoute les fonctions phatique (qui reflète les conditions de la communication), métalinguistique (qui reflète la conscience que le locuteur a de son code), et poétique (qui s'attache à la forme du message).

En science du langage, la communication ne tient pas seulement compte des caractéristiques physiques de l'information à transmettre, mais tout à la fois de la compétence linguistique du récepteur et de sa capacité à comprendre les énoncés produits par l'émetteur. Mais, la représentation par le récepteur est aussi prise en compte. La représentation entre en jeu du fait qu'une bonne communication en classe de FLE ne doit pas être trop éloignée de la représentation de l'enseignant et de l'élève. La communication devient alors un phénomène social. C'est ce qui amène à la définition de la notion de communication du point de vue des sciences sociales.

5.8. Perspective des sciences sociales

Les comportements communicatifs sont des faits sociaux et s'interprètent différemment selon le filtre culturel de chaque société. La définition du point de vue des sciences sociales fournit alors une extension des définitions antérieures.

Le terme polysémique de la « communication » pose problème en sciences sociales parce qu'il est utilisé sous d'innombrables acceptions et met l'accent sur un aspect particulier. Cependant, toutes les définitions soulignent la primauté de la communication comme un « processus social », d'où il est possible de dégager la définition suivante.

La communication désigne toute interaction sociale à travers un message. Cela sous-entend une relation entre un émetteur qui envoie un message à un récepteur à travers un canal. La nature du canal intervient de manière significative dans cette interaction, de même que le nombre d'émetteurs et de récepteurs. Il va de soi que certaines différences subsistent, selon qu'il est question de communication envoyée d'une ou de plusieurs sources, que le message est intentionnel, ou non, qu'il s'adresse à un ou plusieurs récepteurs, qu'il est compris ou non. Le contexte dans lequel l'acte se déroule : familial, voisinage, lieu de travail, pour ne citer que ceux-là, font également partie des facteurs non négligeables avec lesquels on doit compter, sans oublier la culture au sein de laquelle l'acte se déroule, et qui influe sur la signification du message (Mesure et Savidan 2006 : 168).

La célèbre phrase controversé : « il est impossible de ne pas communiquer » (Watzlawick et al 1972 : 45), tente de mettre en valeur que la communication est un processus social permanent qui intègre divers modes de comportement : la parole, le geste, la mimique, le regard, l'espace individuel, entre autres. Par ailleurs, il convient de préciser que si la communication est souvent considérée comme une activité humaine, elle ne se limite pas aux pratiques des êtres humains ; les animaux communiquent aussi (Mesure et Savidan 2006 : 168).

En outre, Lamizet et Silem (1997 : 143), soulignent que les théories sociologiques de la communication rendent raison de la dimension institutionnelle de la communication en faisant une manifestation majeure du lien social. La communication en tant que forme du lien social, y est pensée comme une logique de représentation (approche anthropologique) ou comme une logique de pouvoir (théorie de l'influence).

Enfin, la dimension sociale de la définition nécessite une extension dans des domaines spécifiques. L'enseignement et l'apprentissage de français langue étrangère se situent dans une institution scolaire. C'est la raison pour laquelle l'étude considère la définition du domaine des sciences de l'éducation comme étant importante.

5.9. Perspective des sciences de l'éducation

En sciences de l'éducation, la communication est considérée comme un processus complexe, et temporel, spontanément et (ou) méthodiquement établi entre deux ou plusieurs personnes, et visant un échange d'informations entre les différents partenaires du système ou du quasi-système ainsi constitué. Les partenaires mettent en jeu simultanément, et de façon intriquée, des aspects cognitifs, affectifs, conatifs, conscients et (ou) inconscients, implicites et (ou) explicites, univoques et (ou) équivoques, toujours chargés de valeurs, même quand ils se réfèrent à des faits, donc plus ou moins idéologiques dans la mesure où ils supportent et traduisent les « modèles » de l'environnement social. Les phénomènes de communication peuvent être abordés y compris dans les situations éducatives, à travers des approches plus ou moins macrosociales, privilégiant les dimensions organisationnelles et (ou) institutionnelles – par exemple les mass médias – et des approches microsociales privilégiant les aspects affectifs et relationnels (Mialaret 1979 : 108).

Une perspective énergétique mécanique ou biologiste s'attache à l'effet de force, tandis qu'une perspective plus herméneutique (interprétation) questionnera l'effet du sens d'un tel processus. La communication supposant une communicativité, une relativite parité de « partnership », pour permettre l'échange, s'oppose à un certain sens à la logique traditionnelle de l'information : émetteur - récepteur ou maître - élève, trop souvent instrumentalisée jusqu'à devenir réifiée. Si la transmission des connaissances telle qu'on se la représente classiquement fait surtout appel à la logique linéaire de l'information, les aspects relationnels commandant les motivations dans la situation éducative et les échanges intéressant l'expérience et les valeurs dépendent essentiellement du système et de l'état des communications (Mialaret 1979 : 109).

La communication renvoie toujours à un processus social et qu'en ce sens la communication interindividuelle paraît bien constituer la base de toute interaction, mais sur le plan de l'analyse, il est possible de placer l'enseignant et l'élève au centre de la recherche, en tant que sujet émetteur/récepteur des messages. Dès lors, l'accent est mis sur les caractéristiques strictement individuelles telles que le comportement, le système cognitif, le traitement du discours, la méthode du décodage, et ainsi de suite. C'est la raison pour laquelle il s'avère nécessaire d'introduire la notion de communication interpersonnelle.

5.10. Communication interpersonnelle

La communication interpersonnelle, considérée comme la base de tout acte de communication, comprend des interactions où les partenaires exercent une influence réciproque sur leurs comportements respectifs lorsqu'ils se trouvent en contact. Toutes les rencontres sont concernées, indépendamment du type d'information échangé, de l'intimité ou de la confiance des partenaires. Le moyen de communication le plus répandu entre les individus est la conversation, mais on aurait tort de réduire au langage les formes de communication possibles : les expressions corporelles, les mimiques, la gestuelle, le rire, le silence y entrent pleinement. La communication interpersonnelle n'est donc pas limitée à l'interaction verbale, le non-verbal y joue un rôle très important. Une interaction est riche quand elle met en jeu à la fois la spatialisation, le positionnement du corps, l'expression du visage qui caractérise chaque culture.

Les différentes perspectives de la communication déjà évoquées entrent en jeu et étayent le point de vue interpersonnel. La communication en classe de langue étrangère prend alors une dimension complexe car ce sont moins l'enseignant et les élèves qui comptent que les rapports qui s'instaurent entre eux. Dans une communication interpersonnelle, il n'est pas toujours possible qu'il y ait une absence totale de malentendu de part et d'autre. Même s'il existe une prémisse de codage commune et partagée, le problème de compréhension n'est pas à éviter totalement. Quand deux être humains entrent en communication, la réponse de chacun d'entre eux serait un stimulus pour une nouvelle intervention de la part de l'autre. Par conséquent, le contexte scolaire de l'enseignement et de l'apprentissage de FLE pourrait constituer des situations conflictuelles entre les acteurs de la classe.

Certaines caractéristiques émergent dans le système interpersonnel. D'abord, les possibilités de recevoir, de transmettre et d'évaluer des messages sont partagées et par conséquent, la communication se compose d'éléments potentiellement équivalents. Ensuite, la source aussi bien que la destination du message sont connus des partenaires. Par conséquent, la correction de l'information est possible. A chaque moment précis, l'individu choisit spécifiquement l'un ou l'autre de ses moyens d'expérience pour interpréter les messages. Par conséquent, il ne peut pas interpréter l'information qui peut être interprétée par l'autre moyen. De cette relation de complémentarité et du fait qu'il est impossible d'interpréter correctement, à chaque instance, une information, il s'ensuit que l'individu ne peut jamais se percevoir lui-même parfaitement dans une relation avec l'autre. Il existe toujours une différence entre sa vision de lui-même et la reconnaissance qu'il reçoit de l'autre (Bateson et Ruesch 1988 : 316).

La communication interpersonnelle est structurée selon la relation que l'individu entretient avec l'autre. Les comportements de deux élèves en communication ne sont pas les mêmes que ceux entre un élève et l'enseignant. Un grand nombre de rapports sociaux sont des rapports préétablis, fixant par avance l'identité sociale, les rôles et le style de communication des protagonistes. Cependant, certains sont plus ouverts si les interlocuteurs se rencontrent pour la première fois et ne se connaissent pas. C'est la source des rapports de force.

Le rapport de places peut être défini par référence à trois grands axes, chacun d'eux s'inscrivant dans une polarité antagonique. Le premier est la symétrie ou l'asymétrie. Dans la relation symétrique, les interlocuteurs se situent comme pairs. Ils ont des statuts similaires, autrement dit, ils sont amis ou collègues de même statut. C'est le cas des élèves apprenants d'une langue étrangère. Ils se mettent sur une échelle d'égalité en ce qui concerne leur compétence linguistique du code étranger. Au contraire, dans la relation asymétrique, les positions, les attitudes et les messages sont différents. La relation asymétrique peut être analysée à deux niveaux : l'axe hiérarchique et l'axe de complémentarité. Dans le rapport hiérarchique, (connu aussi comme vertical), il existe une « position haute » et une « position basse » comme le cas de l'enseignant/élève. A l'inverse, dans le rapport de complémentarité, les positions s'ajustent mutuellement sans impliquer de hiérarchie et de relation de pouvoir comme c'est le cas entre client et vendeur.

Le deuxième axe qualifié d'horizontal, définit le degré de familiarité entre les protagonistes de la relation. Il s'inscrit dans une polarité distance/proximité. La proximité caractérise les relations de familiarité, de solidarité, d'intimité. La distance, par contre, marque la relation aux inconnus, aux étrangers et à ceux dont l'écart de statut est important comme le cas d'un patient et de son médecin. Le troisième axe traduit le degré de convergence ou de divergence entre les protagonistes. La polarité peut s'exercer au niveau des opinions (accords/désaccords) des intérêts (coopération/compétition), des positions (consensus/conflit), des affinités (attirance/répulsion) et des sentiments (sympathie/antipathie).

Chacun des rapports peut être défini par la position de la relation sur les trois axes. La relation entre amis est le plus souvent une relation symétrique, non hiérarchique, proche et convergente. Une relation ne demeure toujours stable, figée ou exempte d'ambivalence. Par exemple, le rapport enfant/parent qui est souvent une relation asymétrique, hiérarchique, proche et convergente évolue avec l'âge de l'enfant (Marc 1998 : 120).

La classe de langue est un groupe constitué par l'enseignant et les élèves. Quelles sont les caractéristiques de la communication groupale ? C'est le thème principal du sous-chapitre suivant.

5.11. Communication de groupe

La classe de langue est considérée comme un groupe avec ses propres structures et ses propres activités. La communication qui s'y déroule peut être conçue comme celle du groupe. La communication groupale met en jeu plus de deux personnes avec un objectif bien défini. Dans une communication groupale, le message est ciblé vers la compréhension et la culture d'interprétation propre du groupe. C'est ainsi que le groupe classe peut être considéré comme une catégorie bien définie avec un objectif commun. D'une visée plus large, la communication groupale est considérée comme une culture de masse axée sur la publicité. Les effets de cette communication se situent alors entre la communication interpersonnelle et celle du groupe. Comme pour les autres types, elle se présente aussi de manière complexe, déterminée par la taille du groupe, l'objectif du groupe et le statut des membres du groupe.

La communication dans le groupe renvoie à l'interaction entre un certains nombre de personnes qui sont capables d'envoyer et de recevoir des messages entre elles. La communication groupale implique alors plus de deux personnes. Elle peut être une situation où un émetteur s'adresse à une catégorie d'individus bien définie, par un message ciblé sur leur compréhension et leur culture propre. Plus le groupe est large et hétérogène plus l'interaction entre les membres devient structurée. Dans une classe où les élèves se situent à peu près au même niveau, il reste une solidarité, une sorte de cohésion entre eux et la communication obéit à un certain équilibre.

Toutefois, la communication de groupe est apparue avec les formes modernes de cultures, axées sur la culture de masse dont la publicité ciblée est la plus récente et la plus manifeste. En outre, les effets de la communication de groupe se situent entre ceux de la communication interpersonnelle et ceux de la communication de masse. La communication de groupe devient alors complexe et multiple car elle est liée à la taille du groupe, la fonction du groupe et la personnalité des membres du groupe. Aux paramètres du statut viennent s'ajouter les effets de la dynamique propre du groupe, de sa structure, de l'identité collectif, des rapports de force, pour ne citer que ceux-là. La prise de décision du groupe dépend alors de la cohésion et la structure du groupe, son positionnement et ses opinions au sein de l'ensemble du corps social, l'existence d'individus très déterminés qui peuvent faire basculer la décision.

D'un point de vue didactique, la communication en classe est une communication de groupe. La communication pédagogique est médiatisée par des savoirs et des contenus culturels. Elle n'est pas un objet en soi ; l'apprenant vient à l'école pour acquérir quelque chose. L'enseignant se place dans une situation asymétrique sur le plan cognitif mais dans une situation symétrique sur le plan affectif. Il est dans une situation de supériorité mais dépend de ses élèves en même temps que les élèves dépendent de lui. Ce qui rend son travail difficile c'est qu'il doit opérer une négociation entre sa supériorité et la dépendance des élèves. Afin de réussir, l'enseignant doit se doter d'outils lui permettant de réguler la participation de chaque élève sans pour autant suspendre le facteur affectif. Ainsi, les échanges ne sont pas régis par une pression, un pouvoir ou une séduction. L'argument de l'autorité et de l'attitude agressive doivent également être évités. Le statut de l'enseignant devient moins important que sa manière efficace de démonstrations. L'enseignant doit savoir vivre en même temps la difficulté qu'il y a à apprendre. Autrement dit, l'enseignant doit se mettre à la place des élèves. La communication en classe de langue étrangère ne doit pas, par contre, devenir un lieu de discours. L'enseignant ne doit pas passer tout son temps à parler aux élèves sous prétexte d'explication. Il doit prendre en compte les décalages linguistiques afin de se situer au niveau des élèves. C'est ce qui nous amène à une définition opératoire de la communication.

5.12. Définition opératoire de la « communication »

Vu la nature polysémique de la notion de communication, une tentative est faite ici de donner une définition opératoire du terme. Pour éviter des risques de produire une définition lacunaire, des points convergents des définitions des différentes disciplines évoquées dans ce chapitre sont pris en considération.

La communication en classe de FLE est une interaction, d'une part, entre l'enseignant et les élèves, d'autre part, entre les élèves eux-mêmes. Elle ne se limite pas à la forme verbale de la langue, mais tient compte de tous les faits communicationnels y compris les faits paraverbaux, proxémiques et kinésiques. Ce n'est pas seulement un message, un canal et une réception ; c'est aussi une interaction sociale entre personnes. Chaque participant fait un effort de prendre connaissance des messages, de faire surgir le message, de respecter les règles mises en jeu, entre autres. Selon le cas, l'émetteur (l'enseignant/l'élève) doit prendre en compte les attentes de son / ses locuteur(s). L'enseignant doit se mettre au niveau des élèves, dialoguer et s'assurer que le message est bien compris.

En classe de langue vivante, une grande charge pèse sur l'émetteur aussi bien que sur le récepteur. L'émetteur est aussi responsable, en plus du contenu du message, de sa forme, des conditions de son émission et des modalités de sa réception. Le récepteur, pour sa part, doit être attentif afin de bien interpréter le message de l'émetteur. La communication en classe de langue devient donc un processus circulaire où tous les acteurs sont actifs. Les rôles des différents acteurs sont interchangeables mais ne sont pas prédéterminés.

La communication en classe de langue étrangère est donc constituée du destinateur, du contenu, du référent, de la situation, du contexte, du message, du canal, du code, du relationnel, du social, et du destinataire. Communiquer en classe de langue étrangère, c'est principalement faire passer le message en tenant compte des autres constitutifs de la communication et entretenir le lien social.

La communication en classe de langue est un fait social et obligatoire : « On ne peut pas ne pas communiquer », pour reprendre l'axiome de Watzlawick et ses collègues (1972). Il n'y a pas d'échec de communication en classe de langue étrangère. Le silence en classe de langue est un message à décoder au moyen de la situation et du contexte. C'est un fait culturel qui ne s'interprète pas d'une manière universelle. L'interprétation des comportements non verbaux se situe donc dans l'ensemble de l'expérience culturelle des co-locuteurs.

La communication en classe de FLE est intentionnelle mais peut être consciente ou inconsciente. Elle est également caractérisée par des traits observables et non observables. La classe de FLE au Ghana, est un lieu de communication stressée, de communication assourdissante, de communication normée, entre autres. Les partenaires sont conscients de leurs statuts respectifs, lesquels règlent dans une large mesure leurs comportements interpersonnels. Chaque participant escompte un comportement spécifique de l'autre et sait que l'autre attend de lui un certain comportement.

De cette définition, il y a une tentative de schématiser la communication en classe de langue vivante. Nous nous sommes inspiré du système de communication d'après Shannon et Weaver (1975 : 69).

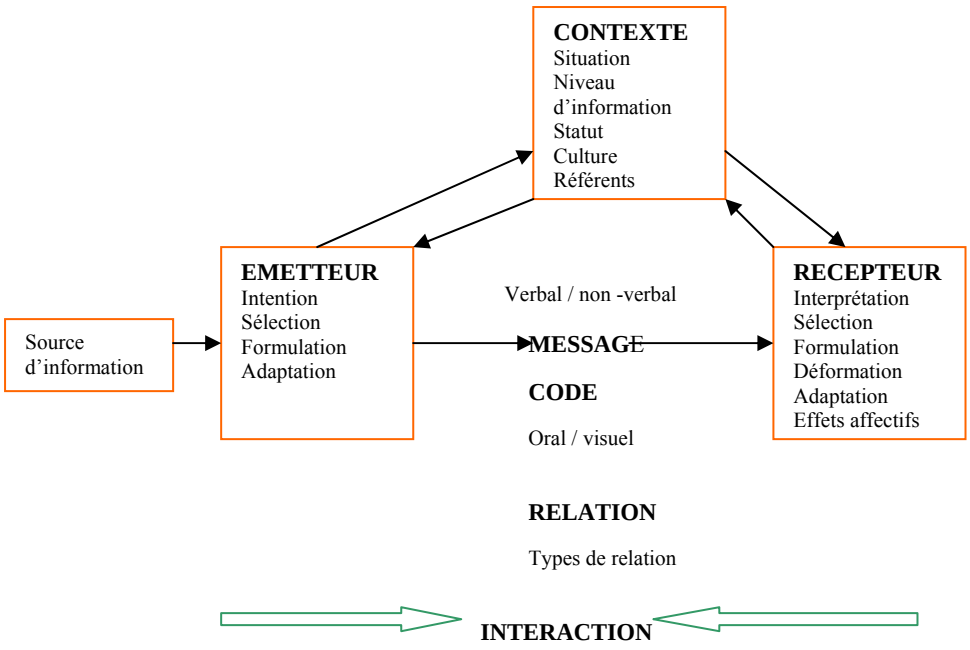

FIGURE 6 : SCHEMA DE COMMUNICATION EN CLASSE DE LANGUE VIVANTE (Yiboe 2010)

Dans le schéma, l'émetteur ou le récepteur représente soit l'enseignant, soit l'élève. Ils n'ont pas un rôle fixe dans la prise de parole. L'initiative peut être prise par chacun d'entre eux. Le récepteur est donc aussi actif que l'émetteur. Au cours de l'interaction, le récepteur devient l'émetteur et vise versa.

Le message est adapté à leur niveau d'information afin qu'ils puissent le comprendre. Dans le cas contraire, il y a blocage de compréhension. Le blocage peut être manifesté par des gestes, des mimiques, le silence, entre autres. L'émetteur doit être en mesure d'interpréter le non-verbal afin de reprendre le message par le code verbal. Selon Hall (1979 : 88), ce n'est pas le code linguistique qui fait problème, mais le contexte qui porte en lui des divers degrés de signification. Sans contexte, le code est incomplet car il ne renferme qu'une partie du message. Dans certains cas, le récepteur demande des précisions pour mieux comprendre le message.

Lors de la réception, le message peut être déformé inconsciemment. Les interlocuteurs deviennent ennuyeux par ce qu'ils ne se comprennent pas ; c'est la source des effets affectifs. Ce problème surgit parce que l'attention de l'émetteur est fortement influencée par son intention tandis que le récepteur retient surtout ce qui concerne son souci et qui correspond à son niveau d'information. Il interprète les faits au moyen de sa vision du monde, antérieurement construite.

> « Il est arrivé à tout le monde de penser avoir fait bonne impression pour découvrir plus tard le contraire. Dans de telles circonstances, nous prêtons attention à ce qui importe peu, ou bien écartons un comportement que nous aurions dû observer. Les enseignants et les professeurs d'université font souvent l'erreur de prêter plus d'attention au sujet qu'ils traitent qu'à leurs étudiants, qui eux-mêmes prêtent souvent trop d'attention à leur professeur et pas assez au sujet. » (Hall 1979 : 88).

L'interprétation faite par le récepteur porte à la fois sur le verbal et le non-verbal qui l'accompagnent. Autrement dit, elle porte sur le message explicite et sur le message implicite (le gestuel, l'intonation, le regard etc.) qui est mis en jeu.

Un autre paramètre qui contribue à l'interprétation est le contexte constitué par la situation, le niveau d'information, le référent, entre autres. Le contexte détermine la totalité de la nature de la communication et représente les fondements sur lesquels viennent s'appuyer tous les autres comportements. La situation représente ce qui doit être perçu et ce qui doit être ignoré.

En outre, il est essentiel que l'émetteur évalue le niveau d'informations accumulées de son interlocuteur dans le processus de communication. Evaluer le contexte d'une communication implique, pour l'enseignant, de déterminer la quantité d'informations dont les élèves sont susceptibles de disposer sur un sujet donné. Il apparaît ainsi que tous les acteurs de la classe, selon la culture à laquelle ils appartiennent, communiquent à un certain niveau de l'échelle des contextes. L'une des principales stratégies de la communication lorsque l'enseignant s'adresse aux élèves consiste à définir la teneur adéquate et appropriée du contexte (Hall 1984a :76).

Le centre d'intérêt est influencé par le statut social des acteurs de la classe. Ceux qui sont au sommet de l'échelle s'intéressent à d'autres choses que ceux qui sont en bas de l'échelle. Le processus de communication en classe et ailleurs comporte donc plusieurs paramètres. C'est la raison pour laquelle lorsque deux ou plusieurs personnes se rencontrent, les malentendus peuvent surgir. Toutefois, ils ne peuvent pas ne pas communiquer. Ils s'expriment en dépit des expériences inégalement vécues. En classe de langue étrangère, les apprenants procèdent par des opérations d'inférence pour interpréter les propos de l'enseignant.

L'inférence est le processus qui, à partir d'un certain nombre d'informations connues appelées prémisses, permet d'en tirer une conclusion. C'est donc un processus de déduction qui fait appel à la logique, laquelle s'efforce de dégager et de formuler des schémas d'inférence (Bracops 2005 : 93). En situation d'apprentissage, les enseignants utilisent

l'approche déductive pour faire réagir les apprenants. Cependant, certains schémas d'inférence sont capables de produire la réalité alors que d'autres n'y arrivent pas. La réalité se définit comme une qualité se rapportant à des phénomènes que l'individu reconnaît et comme ayant une existence indépendante de sa volonté. La connaissance de la réalité s'affirme par la certitude que ses manifestations sont réelles. La réalité concerne l'ensemble des liens sociaux et son essence consiste dans les règles qui déterminent la causalité complexe des rapports sociaux. L'approche d'inférence ne pourrait produire la réalité que si elle prenait en compte les phénomènes culturels.

> « Percevoir le monde n'est donc pas une chose si simple, il ne suffit pas d'avoir des organes propres à la perception. Ceux-ci sont soumis à notre cerveau qui ne décode que les éléments auxquels il est sensible par sa socialisation […] D'un événement donné, nous percevons un objet « construit », sur lequel nous faisons des opérations d'inférence. Ces opérations d'inférence sont, elles-mêmes, fonction de notre expérience et de notre culture, si bien que nous ne pouvons jamais être certains de détenir une vérité sur quoi que ce soit […] » (De Salins 1992 : 21)

Il apparaît que les élèves comprennent des choses qui ne leur sont pas dites ou ne les comprennent pas telles qu'elles sont dites. Ce cas se présente sous au moins trois perceptions différentes (Baylon et Mignot 1994 : 132). La première est formée des indications que l'enseignant a l'intention de transmettre d'une manière non explicite. La deuxième est le cas où l'élève attribue à l'énoncé perçu du sens non-dit qu'il croit intentionnel, mais auquel l'enseignant n'a jamais pensé. Ceci relève du dysfonctionnement de la communication. La dernière catégorie comporte les renseignements, souvent exacts, que l'élève tire de l'énoncé, mais que l'enseignant ne veut pas lui donner. L'inférence se rattache alors à l'ellipse, à la présupposition ou au sous-entendu que nous n'allons pas traiter ici par manque de temps. Tout ce qu'il faut retenir à ce stade est que l'inférence concerne des conclusions déductives, que l'élève en classe de langue étrangère tire en fonction de sa compétence logique et de sa connaissance antérieure.

D'une culture à l'autre, le même phénomène peut prendre un sens tout à fait opposé du fait d'une vision différente du monde. La transmission de la connaissance ne s'effectue donc pas par le biais d'une même approche dans les différentes cultures. Les cultures ne se trouvent pas toujours sur le même niveau de capacité. Les unes préfèrent l'abstraction tandis que les autres procèdent de manière concrète. C'est un phénomène perturbant qui pourrait avoir des implications pour la classe de français langue étrangère.

Au niveau de l'interaction, c'est le comportement de deux individus qui réagit l'un sur l'autre et exerce des influences mutuelles. Les comportements sont déterminés par les règles de la culture d'appartenance. Il est donc possible que des réactions identiques existent chez les partenaires en classe de langue. Au Ghana, par exemple, la plupart des élèves dans une classe partage la même culture avec l'enseignant. Ainsi, chaque locuteur reconnaît le statut social de son partenaire et celui du sien. L'enseignant ghanéen connaît alors les attentes des élèves ghanéens qui apprennent le français en tant que langue étrangère. De la même manière, les élèves qui apprennent le français savent les attentes de l'enseignant.

En plus, le type de relation que l'individu entretient avec son interlocuteur influence l'interaction. Plus les relations sont intimes, plus l'individu se sent à l'aise dans la communication. Le statut social joue alors un rôle important dans la communication. Toutefois, il ne constitue pas un blocage à la communication en classe de langue. Il peut avoir un effet sur la communication sans rendre l'interaction unidirectionnelle, d'où les flèches dans les deux sens.

Ce schéma est valable pour toutes communications interpersonnelles. Les paramètres qui constituent le schéma sont les mêmes qui entrent en jeu lors de l'interaction entre deux ou plusieurs interlocuteurs. La communication en classe de langue vivante est une interaction groupale où l'enseignant laisse parler les élèves. Son rôle de leader est de gérer la parole et d'animer la communication. Le schéma, tel qu'il se présente, peut être donc être appliqué à toutes communications humaines.

Conclusion partielle

Les différentes interprétations de la communication ont éclairci plusieurs points. D'une part, la communication est considérée comme un fait, une science partagée par plusieurs disciplines, mais ne la définissent pas de manière unique. Si toutes les disciplines s'accordent pour la définir comme un processus, les points de vue divergent lorsqu'il revient de qualifier ce processus. Ainsi, le sens retenu ici est celui qui sert à expliciter les comportements communicationnels en classe de FLE au Ghana. Toute interaction est ciblée vers la compréhension et celle de la classe langue ne devrait pas être une exception.

CHAPITRE 6

DIMENSIONS SYSTEMIQUES ET CULTURELLES DE LA COMMUNICATION

Dans ce chapitre, nous allons évoquer les notions essentielles sur lesquelles repose la pragmatique de la communication élaborée par l'Ecole de Palo Alto. De plus, nous tenterons d'établir une application possible par rapport à la communication en classe de langue étrangère. Tout d'abord, nous présentons brièvement la notion de système telle qu'elle est comprise dans notre recherche.

6.1. Définition de système

La notion de système est très générale et sa définition se situe dans le champ de son application. D'une perspective pragmatique, nous identifions avec le Collège Invisible selon lequel un système est un ensemble d'éléments en interaction tels qu'une modification quelconque de l'un d'eux entraîne une modification de tous les autres (Bertalanffy 1973 : 53). Le système constitue alors une totalité qui obéit à des règles précises et qui maintient son organisation interne malgré des confrontations entre les éléments constitutifs. Il fait également appel aux éléments perturbateurs qui lui donnent sa stabilité.

L'école peut être étendue à un système et la classe de langue étrangère à un sous-système régi par ses règles spécifiques. En ce qui concerne les relations humaines, les objets qui constituent les éléments du système seront des individus en relation ou l'enseignant et les élèves dans notre cas, leurs comportements en général en classe, c'est-à-dire leurs actions, leurs réactions, leurs attitudes, leurs rôles, etc… La notion d'interaction est donc une notion centrale dans une approche systémique. L'interaction implique une communication, mais celle-ci est à entendre dans un sens plus large intégrant le verbal et le non-verbal. Il y a alors une convergence entre la communication systémique et la perspective anthropologique, ethnographique, sociologique, psychologique discutée dans le chapitre précédent.

Selon Marc et Picard (2006 : 23), un système ne se spécifie pas seulement par ses caractéristiques internes, mais aussi par le milieu dans lequel il se situe, appelé le contexte. Par contexte, il faut entendre le cadre spatio-temporel tel qu'on le retrouve chez Hymes (1984). C'est l'ensemble des éléments du milieu dont les attributs affectent le système ou qui sont affectés par lui. Le contexte ne se réduit pas cependant à un cadre matériel, mais c'est tout autant un cadre symbolique, un ensemble de normes culturelles et sociales, une institution au sens anthropologique du terme. Le contexte est donc l'ensemble des règles qui régissent

telle ou telle situation d'interaction (Marc et Picard 2006 : 24). Ce point de vue est toujours plus large et pourrait être appliqué à d'autres domaines.

Le systémique appréhende les faits de la communication en classe de FLE non pas comme le va-et-vient d'un sens préalablement constitué, telles que la construction du message, l'émission et la réception. La communication est considérée plutôt comme l'élaboration commune d'un sens obtenu par la collaboration des deux acteurs (Winkin 1981 : 31). La communication est retenue comme caractéristique fondamentale commune. C'est l'ensemble des interactions verbales ou non-verbales qui relient l'enseignant et les élèves en classe de langue étrangère. Par conséquent, la nature des comportements des acteurs de la classe ne peut qu'être comprise qu'en analysant la nature de leurs interactions sociales. La communication est retenue en tant qu'un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportements : le geste, le regard, la mimique, l'espace individuel, entre autres.

6.2. Axiomes de la communication systémique

Les principes de la communication systémique sont les bases des axiomes de Watzlawick et al (1972). Celles-ci seront explicitées par rapport à la communication en classe de langue étrangère.

- L'impossibilité de ne pas communiquer

Tout comportement a valeur de message, et tout message a valeur de communication. Donc, on ne peut pas ne pas communiquer. Chaque individu produit des signes qui lui échappent puisqu'il se sert du verbal et du non-verbal. Les deux modes forment un ensemble constituant un mode d'emploi pour décoder le sens du message. La compréhension d'un message dépend alors du type de relation entre le locuteur et l'interlocuteur. C'est ce qui conditionne la manière de dire et de comprendre des messages (Watzlawick et al 1972 : 45).

Autrement dit, la communication en classe de FLE peut être analysée sous trois aspects : la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. La première a pour objet la transmission d'informations. Elle traite des problèmes du codage, des canaux de transmission, de la réception d'un message, etc... La deuxième s'intéresse au sens d'un message et à la façon dont ce sens est produit et compris. La troisième s'occupe du fait que la communication affecte le comportement. Elle se centre uniquement sur le langage verbal, sa structure et sa signification. Elle prend en compte toutes les émotions qui émanent du non-verbal et constituent un mode communicatif (Marc et Picard 2006 : 24). Les acteurs de la classe sont confrontés non seulement à l'émission et à la réception du message, mais aussi à l'interprétation des non verbaux qui les accompagnent. Il y aurait une perturbation en classe

de langue étrangère si certaines variables sont consciemment ou inconsciemment ignorées par les acteurs. Pour que la communication en classe réussisse, l'interprétation du message nécessite également l'aspect du contenu et la relation.

- Contenu et relation

Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et par la suite est une métacommunication. Lors d'une communication, tout message transmet une information, mais induit également un comportement. Toute interaction suppose une négociation et définit par suite une relation. L'information, c'est le contenu de la communication : elle a valeur d'indice. La relation c'est la manière dont on doit entendre le contenu : elle a valeur d'ordre. La relation est donc une communication sur la communication ou une métacommunication. Une relation stable est spontanée et donne priorité aux messages. Par contre, une relation perturbée est une relation qui pose problème et parasite le contenu qui passe en arrière plan et finit par perdre toute importance (Watzlawick et al 1972 : 49).

Dans la plupart des cas, les deux niveaux sont en adéquation. En cas de discordance entre les deux, la communication est perturbée. Ce type de communication est dit paradoxal. Parmi les paradoxes principaux, on trouve l'injonction paradoxale et la double contrainte. Par injonction paradoxale, il faut entendre un ordre contenant en lui-même une contradiction. Les relations enseignant-élève impliquent souvent des comportements paradoxaux. En classe de langue étrangère, le professeur incite les élèves à exprimer leurs points de vue. Cependant, il insiste sur le code mal maîtrisé par les élèves. Les élèves sont pris alors dans une double contrainte (Bateson 1980 : 22). Quelles stratégies adopte l'enseignant en classe de FLE pour échapper à cette double contrainte ?

D'une autre perspective, le discours de l'enseignant transmet non seulement des connaissances, mais aussi quelque chose sur la relation entre lui et les élèves. Lorsque l'enseignant pose certaines questions en classe, ce n'est pas pour menacer les élèves. Il se peut qu'il désire favoriser une atmosphère de réciprocité entre lui et les élèves. La relation s'exprime souvent par le non-verbal tel que le sourire, le regard et des gestes corporels. L'interprétation de ce qui est transmis est largement influencée par la représentation culturelle que les acteurs de la classe ont des faits sociaux. La manière dont le discours est ponctué contribue également à l'interprétation de la relation.

- Ponctuation de la séquence des faits

La nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les partenaires. Une interaction vue de l'extérieur peut être considérée comme un échange interrompu de messages. Mais vue de l'intérieur, on s'aperçoit que chacun ponctue ces messages à sa façon. Il existe donc un problème de dépendance, de prééminence ou d'initiative. De nombreuses conventions culturelles admises structurent notre vie sociale avec de telles ponctuations (Watzlawick et al 1972 : 53).

La ponctuation des séquences désigne deux choses, c'est la manière dont les partenaires d'une interaction découpent leur communication et le regard que chaque interlocuteur porte sur son comportement et celui de son interlocuteur. Le découpage de la séquence des faits diverge souvent d'un interlocuteur à l'autre et des différends peuvent être ainsi expliqués. Egalement, le regard que les partenaires d'une interaction porte sur leurs échanges, le point de vue qu'ils ont sur leur déroulement fait partie de la ponctuation. C'est parce qu'un même comportement peut être interprété de façon différente et il peut s'ensuivre, selon le cas, une situation gênante, ambiguë ou conflictuelle (Marc et Picard 2006 : 46).

En classe de langue, c'est l'enseignant qui trouve les manières de relancer des échanges pour que ceux-ci se prolongent harmonieusement. Une bonne ponctuation des séquences aura tendance à maintenir une continuité des échanges entre les partenaires. Les mauvaises ponctuations des séquences conduisent à l'interruption des échanges. Le concept fait référence à la manière dont les partenaires abordent la relation. Trois cas sont possibles, tout d'abord, la confirmation de l'enseignant permet à l'élève de sentir qu'il existe. Par ailleurs, les désaccords n'impliquent pas le déni de l'existence de l'apprenant. Enfin, lorsque l'enseignant ne tient pas compte du point de vue de l'élève, et parle pour lui, celui-ci a l'impression de ne pas exister. Lorsqu'on observe notre modèle de l'‘interaction en classe (p. 96), on remarque que le propos de l'enseignant est un stimulus et celui de l'apprenant est une réponse qui devient à son tour un stimulus pour l'enseignant. La ponctuation est structurante et leur présente des repères tant au niveau communicationnel qu'au niveau des conventions culturelles. Une communication bien ponctuée contribue à l'interprétation de la communication analogue.

- Communication digitale et communication analogique

Les êtres humains usent de deux modes de communication : digital et analogique. Le langage digital possède une syntaxe logique très complexe et très commode, mais manque d'une sémantique appropriée à la relation. La communication digitale est de nature

symbolique. Ces symboles sont les mots que l'on emploie pour désigner les choses, les mots qui relèvent d'une convention sémantique propre à une langue donnée. La communication digitale possède une syntaxe logique souple, précise et pratique, qui se prête facilement à l'abstraction. Elle définit le contenu de la relation (Watzlawick et al 1972 : 57).

Par contre, le langage analogique possède bien la sémantique, mais pas la sémantique appropriée à une définition non équivoque de la nature des relations. Toute communication non-verbale est une communication de nature analogue. C'est une communication riche de sens et directement compréhensible quelquefois entre cultures différentes. L'expression de nos sentiments, qui est la base de nos relations interpersonnelles, est un exemple de communication analogue. Il est, de plus, difficile de mentir dans le domaine analogue. La communication analogue définit la relation. Elle est intuitive et signifiante mais manque de souplesse, et peut s'avérer ambiguë par manque de discriminant. Le sourire de l'enseignant peut exprimer l'accord ou le désaccord selon le contexte. Il peut être traduit mais il y a risque de distorsion et perte d'information. La même conception est valable pour le silence de l'élève en classe de langue étrangère. Il revient à l'enseignant de savoir l'interpréter afin de pouvoir réagir de manière appropriée. Comme l'enseignant et les élèves n'ont pas le même statut, la responsabilité revient au professeur afin que la communication soit symétrique ou complémentaire.

- Interaction symétrique et complémentaire

Tout échange de communication est symétrique ou complémentaire, selon qu'il se fonde sur l'égalité ou la différence. Une relation symétrique est une relation d'égalité qui minimise la différence. Une relation complémentaire, au contraire, maximise la différence avec deux positions, l'une est dite haute, l'autre basse. Chacun toutefois se comporte d'une manière qui présuppose et en même temps justifie le comportement de l'autre. Il existe des relations complémentaires entre le couple enseignant-apprenant. La symétrie et la complémentarité sont des concepts de base de l'analyse transactionnelle et renvoient naturellement à l'antagonisme et à la complémentarité d'une approche complexe (Watzlawick et al 1972 : 65).

Le modèle symétrique de la communication permet de mettre l'accent sur les efforts déployés par les interlocuteurs pour instaurer et maintenir l'égalité entre eux. Cette égalité s'établit par des messages en « miroir ». Autrement dit, tout comportement de l'un entraîne un comportement identique chez l'autre. En classe de langue étrangère au Ghana, la communication symétrique n'est pas possible à cause du statut social de l'enseignant.

Par contre, dans le modèle complémentaire la relation est fondée sur la reconnaissance et l'acceptation de la différence. Ce modèle s'applique dans les situations scolaires au Ghana. L'enseignant et les élèves adoptent des comportements contrastés, s'ajustant l'un à l'autre. Les élèves répondent aux comportements de l'enseignant en obéissant aux injonctions qu'ils comportent. Il s'agit d'une relation supérieure – inférieure où l'apprenant répond aux questions de l'enseignant. Il y aurait de transaction symétrique si l'apprenant répond aux instructions de l'enseignant par d'autres instructions. Dans ce cas, il y aurait conflit, rupture de l'échange ou remise en cause du modèle interactionnel (Marc et Picard 2006 : 46).

Les axiomes demeurent la base de toute communication humaine. L'avancement des recherches permet au groupe de réorienter son approche vers le constructivisme.
L'épistémologie constructiviste apporte progressivement une modification de certains aspects de l'épistémologie systémique. Les systèmes humains ne sont plus considérés comme ayant seulement une tendance à l'homéostasie, mais comme ayant des potentialités évolutives dans des directions imprévisibles.

C'est le passage théorique de la première cybernétique. Dès lors, les systèmes sont considérés comme étant en évolution, constamment en mouvement, influencés par les autres systèmes avec qui ils sont en interaction. Dans la première cybernétique, le thérapeute était vu comme étant à extérieur du système, l'observant de façon neutre. Dans la deuxième cybernétique, le thérapeute est perçu comme faisant partie de la réalité observée en participant à la co-construction de la réalité de ce système. Dans ce nouveau système de famille et thérapeute, la fonction du symptôme n'est plus de maintenir l'homéostasie dans le système mais d'indiquer un état de crise et un désire d'évolution. De cette nouvelle épistémologie naît le constructivisme. Le rôle du thérapeute est considéré alors comme celui d'introduire dans le système des éléments d'une plus grande complexité, d'introduire de nouvelles informations, de lui apporter d'autres choix possibles, d'autres alternatives, de façon à remettre en marche le processus évolutif.

L'approche systémique se distingue des autres approches par sa façon de comprendre les relations humaines. L'individu n'est pas analysé de manière isolée. Ainsi, l'approche accorde une importance aux différents systèmes dont elle fait partie : la famille, la société et l'école dans le cas de cette étude. Ces facteurs ont une influence à la fois sur les intentions de la personne analysée, celles des autres, celles de la société, voire le système. L'approche s'intéresse aux règles de vie, aux processus de rétroactions, aux buts cherchés, aux mécanismes d'équilibre et aux pressions vers le changement. Ainsi, les modalités de communication, la congruence, le niveau de différenciation et d'engagement au sein du

système sont analysés en s'intéressant au niveau de remise en question, à la flexibilité des rôles et à leur degré d'adaptation à l'état éventuel du système. La prise en compte de ces facteurs s'avère importante du fait que l'histoire de la famille agit sur l'individu. Ce dernier porte des valeurs, des émotions et comportements véhiculés par sa culture de socialisation. L'objectif principal de Bateson et ses collègues est de chercher dans quel système humain, dans quel contexte humain, tel ou tel comportement peut avoir du sens. Les composantes du système deviennent alors des facteurs indissociables du comportement humain.

Diverses applications sont possibles à l'intérieur du paradigme de la thérapie systémique. L'approche sensibilise le chercheur à l'importance de l'influence des différents contextes sociaux sur le comportement communicationnel de l'enseignant et l'élève en classe de langue étrangère. Autrement dit, la théorie met l'accent sur l'impact du rapport entre la culture d'appartenance et les rites de communication de l'enseignant aussi bien que ceux de l'élève en situation d'enseignement/apprentissage. Aussi, la théorie systémique peut s'appliquer à comprendre le système scolaire au sein duquel se trouve la classe. L'école comme une institution humaine possède ses propres règles, sa structure propre à elle, ses rôles déterminés, ses finalités et une histoire. Les observations conduisent les chercheurs à établir une hiérarchie dans les apprentissages : percevoir le signal, réagir par réflexe conditionné, apprendre à apprendre, accéder au système global qui ordonne l'ensemble. Pour comprendre la connaissance elle-même, il faut aussi bien comprendre des codes digitaux fondés sur des oppositions que des codes analogues. On assiste à un univers hiérarchisé dans le premier cas et à un univers de correspondance dans le deuxième cas. En tout état de cause, l'individu doit jouer le rôle social écologique de toutes les interconnexions (Baylon et Mignot 1994 : 209). L'extension de l'approche systémique explicite les autres modes de communication élaborés par la deuxième génération du Collège Invisible.

6.3. Kinésie comme dimension culturelle de la communication

Le Collège Invisible ne limite pas la communication interpersonnelle aux faits linguistiques. Pour ce courant, le geste est un élément indissociable de la communication. Les chercheurs se donnent comme objectif la mise en évidence de l'extraordinaire synchronisation nécessaire à l'accomplissement d'un geste simple pour les individus. Winkin observe que la communication est donc pour ces chercheurs un processus social intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, le mimique, entre autres. Pour lui, il ne s'agit pas de faire une opposition entre la communication verbale et la communication non-verbale. La communication est un tout intégré (Winkin 1981 : 24).

C'est la base du modèle orchestral de la communication. Dans ce modèle, l'individu joue plusieurs instruments simultanément : la parole, le geste, l'espace, le temps, le silence, pour ne citer que ceux-là. Ces facteurs sont des vecteurs communicatifs importants dans toute communication humaine. Les différents modes peuvent être sollicités en complémentarité mais également en substitution pour rendre la communication plus efficace. De telles associations, il est possible de prendre le signe que le corps peut se comporter comme une véritable mémoire puisqu'il est susceptible d'incorporer ainsi la parole. Pour Winkin, l'analogie de l'orchestre a pour but de faire comprendre comment on peut dire que chaque individu participe à la communication plutôt qu'il n'en est l'origine ou l'aboutissement (Winkin 1981 : 25). Autrement dit, dans une communication l'individu active simultanément l'ensemble de ses registres communicationnels. Le principe de Watzlawick, « on ne peut pas ne pas communiquer » vient d'être renforcé par Birdwhistell. L'individu est né dans une société et s'associe aux autres. Ce n'est pas lui qui initie nécessairement la communication. Toutefois, tout aspect de sa vie forme partie de la communication. La communication couvre alors un spectre aussi vaste que la culture et la société dans laquelle l'individu est né. En rapprochant cette idée de l'opposition faite de la langue (compétence) et la parole (performance), la communication devient la performance de la culture. De ce point de vue, l'individu partage les règles de fonctionnement de sa culture avec les autres.

La méthodologie de Birdwhistell et ses collègues suppose que le chercheur doit observer les comportements des interlocuteurs maintes fois afin de pouvoir les analyser. C'est la raison pour laquelle ils ont tourné des films. L'avantage est qu'ils peuvent revoir un comportement s'ils en ont besoin. Le modèle orchestral permet aussi de répondre à certaines questions posées par notre recherche.

En classe de FLE, comment les partenaires maintiennent-ils l'engagement entre eux ?

Comment se présente la situation lorsqu'il n'y a pas d'engagement ?

Quels sont les comportements non verbaux qui expliquent qu'ils sont ensemble même s'ils ne disent rien ?

Toutes les cultures ont un système significatif de communication gestuelle qui précède ou accompagne le discours et peut même le remplacer pour véhiculer certains messages. Le comportement gestuel est un axe fondamental pour la compréhension de la dynamique de la communication (Baylon et Mignot 1994 : 145). Le modèle orchestral constitue la base de la proxémique de Hall. L'extension du modèle explique mieux les comportements culturels dans la communication. C'est ce qui nécessite son enchaînement avec la proxémique.

6.4. Proxémie comme dimension culturelle de la communication

La proxémique étudie toutes les relations spatiales comme mode de communication. La discipline se rattache particulièrement à l'anthropologue américain Hall. En observant la communication et l'interaction entre personnes appartenant à des culturelles différentes, Hall (1971, 1979, 1984a, 1984b), distingue trois composantes principales qui constituent autant de clés pour comprendre et déchiffrer le comportement de l'étranger : le temps, l'espace et le contexte de la communication. La proxémie se distingue de la kinésie par le fait que la proxémique ne se préoccupe pas au départ de l'observation et de l'enregistrement des faits gestuels et des mouvements corporels. Elle traite de l'architecture, de l'ameublement et de l'utilisation de l'espace. Elle cherche à déterminer comment les individus établissent les distances.

La proxémique est définie comme la distance physique qui s'établit entre des personnes dans une communication. La proxémique décrit la dimension subjective qui entoure l'individu et la distance physique à laquelle les individus se tiennent l'un des autres selon des règles culturelles subtiles. La proxémique interprète donc la signification symbolique de l'espace dans diverses cultures. En d'autres termes, la proxémique étudie les distances et les contacts socialement autorisés. Considérés comme contact sont : les poignées de mains, les baisers, les étreintes, les accolades, pour ne citer que ceux-là.

Ces distances et contacts s'établissent entre des personnes prises dans une interaction. L'interaction ici a l'acception d'un échange d'informations entre deux ou plus de deux personnes dans un système. D'où elle est acceptée comme une action réciproque qui suppose l'entrée en contact de deux ou plusieurs personnes.

La différence entre les distances est déterminée par l'image que l'individu se fait de l'autre. Il est normal qu'un individu moins fort s'éloigne de son adversaire dans une dispute. Contrairement, on s'approche d'une personne qui se montre chaleureuse et aimable. Les distances d'interaction varient également selon les statuts des interlocuteurs. Dans la culture ghanéenne, on se place plus loin d'un supérieur que d'un pair. Il est possible alors d'établir une connexion entre la distance sociale et la distance spatiale. La distance choisie dépend des relations inter-individuelles, des sentiments et des activités des individus concernés (Hall 1971 : 158).

La façon dont l'individu occupe l'espace en présence d'un autre est un facteur qui marque son identité. C'est un phénomène culturel qui diffère d'une culture à l'autre. Ce phénomène peut être considéré comme des habitudes culturelles socialement acquises dans la société d'origine. Cette surface invisible autour de l'individu est une zone émotionnellement

forte. Elle constitue une haie de sécurité autour de l'individu. C'est une distance que Hall (1971 : 25) appelle « une bulle ». Pour Hall, la dimension de cette bulle personnelle varie selon les cultures. Il souligne que la bulle est plus ample dans les pays occidentaux que dans les pays méditerranés et pratiquement inexistante dans les pays arabes.

Ces expériences lui permettent de mettre en place quatre catégories principales de distances individuelles en fonction de la distance qui sépare les individus. Il identifie : la distance intime estimée entre 15 et 45 centimètres. Elle s'accompagne d'une grande implication physique et d'un échange sensoriel élevé. La distance personnelle est estimée entre 45 et 135 centimètres et sert dans les conservations particulières. La distance sociale, estimée entre 1,20 et 3,50 mètres caractérise l'interaction avec des amis et des collègues de travail. Enfin, la distance publique supérieure à 3,50 mètres est réservée aux situations de discours aux groupes. Pour justifier la classification de la distance en quatre catégories, Hall pose les questions suivantes : pourquoi quatre zones et non six ou huit ? Pourquoi mêmes des zones ? Comment savons-nous que cette classification est valable ? En fonction de quels critères l'avons-nous l'établie ? (Hall 1971 : 158).

Pour Hall, tout système de communication implique une théorie observée. Par conséquent, il met en avant l'hypothèse suivante :

> « La conduite que nous nommons territorialité appartient à la nature des animaux et en particulier à l'homme. Dans ce comportement l'homme et l'animal se servent de leur sens pour différencier les distances et les espaces. La distance choisie dépend des rapports individuels, des sentiments et des activités des individus concernés. » (Hall 1971 : 158).

Il explique que l'homme occidental organise ses activités et relations sociales selon une distance déterminée à laquelle il ajoute les notions de personnage public et de rapports publics. Les relations et les comportements publics des Américains et des Européens sont différents de ceux pratiqués ailleurs. C'est la raison pour laquelle il est obligatoire pour les Américains et les Européens de traiter les étrangers selon certains modes déterminés. D'où la classification en distance intime, personnelle, sociale et publique que l'individu entretient avec autrui.

Les rapprochements et les prises de distance entre les interlocuteurs sont des traits significatifs reflétant l'état de leur relation. La culture ghanéenne comme toute autre culture est marquée par ces traits dont leur interprétation n'est pas universelle. L'enseignant et les apprenants sont des interlocuteurs en classe de français en tant que langue étrangère. Comment se comportent ils par rapport aux rapprochements et aux prises de distance en

classe de FLE? Quelle influence la distance peut avoir sur le comportement des acteurs en classe de FLE au Ghana ? En ce qui concerne la proxémie, quelle interprétation les apprenants donnent-ils aux images dans les supports pédagogiques de FLE conçus par des auteurs français? La réflexion sur ces questions implique l'explication des autres notions relatives à la proxémique.

6.5. Temps comme dimension culturelle de la communication

Hall montre qu'outre l'espace interpersonnel, le temps est aussi une dimension de la culture cachée. « Le temps parle. Il parle plus simplement que les mots. Le message qu'il porte se transmet à haute voix et clairement » (Hall 1984b : 18).

Comme pour l'espace, le temps est structuré selon les différentes cultures. Mais comment le temps peut-il être structuré, utilisé, exprimé consciemment et inconsciemment dans les différentes cultures. L'individu ne crée pas le temps en créant les intervalles dans la vie. Le temps existe indépendamment de la vie de l'individu pour le modeler, le mesurer et le désigner par le moyen des expressions. Son existence est manifestée, selon les cultures, de modèles différents d'appréhension. Chaque culture a une structure et une signification différentes du temps. Le temps nous modèle, mais il est seulement plus difficile pour nous de réaliser que nous modelons notre vie en construisant des systèmes temporels (Hall 1979 : 95).

Le concept du temps est polyvalent et l'interprétation est sujette à la vision que l'individu porte sur les faits. Il s'avère important donc de revisiter les différents temps tels qu'ils sont conçus par Hall.

Le temps biologique, c'est le temps inné, fonctionnant de manière autonome chez l'individu. Nous acceptons que le temps, succession de périodes et de rythmes, était au commencement de la vie. Avec le développement de la vie, les cycles naturels extérieurs furent intériorisés et commencèrent à fonctionner de manière autonome, indépendamment de leur origine (Hall 1979 : 28). Par conséquent, chacun a une perception du temps. C'est l'objet d'étude des psychologues pour pouvoir déterminer la manière dont l'individu perçoit le cours du temps dans différents contextes, cadres, état émotionnel ou psychologique. C'est ce qui constitue le temps individuel. Par ailleurs, le temps physique c'est un temps qui appartient au monde de la science physique. Hall l'explique par l'opposition de deux points de vue : celui de Newton et celui d'Einstein. Pour Newton, le temps est absolu tandis qu'Einstein prouve que le temps est relatif. Einstein démontre par exemple que toute horloge qui s'approchait de

la vitesse de la lumière, se retrouve elle-même ralentie. Dans cette perspective, le temps peut être considéré comme un instrument de mesure. Il existe aussi le temps métaphysique, c'est un temps occulte mais non pas mystique. Il fait partie du vécu passé de chaque individu. C'est une distorsion temporelle ressentie par l'individu dans l'impression du passé que l'on ne peut expliquer. Il s'oppose au temps sacré lequel est mythique réversible, conscient et susceptible de se revisiter. C'est un temps difficilement concevable dans les cultures européennes et nord-américaines. Il peut être considéré comme un temps magique qui n'évolue pas. Ces différentes notions temporelles influencent l'interprétation de la temporalité. En classe de FLE, la temporalité pourrait constituer une source de difficulté pour les élèves. Ces notions seraient utiles pour l'analyse de notre corpus.

Le micro-temps, c'est le système temporel propre au niveau de système primaire dont il constitue un produit. Les règles associées au micro-temps sont appliquées de façon inconsciente. C'est un système spécifique à chaque culture. Les deux aspects importants du micro-temps liés à la présente recherche sont la monochronie et la polychronie. Il se met sur la même échelle d'importance que la synchronie, rythme propre à chaque culture. C'est un phénomène qui se manifeste dès la naissance de l'enfant. La vie d'un nouveau-né est synchronisée par la voix de sa mère. Ce fait culturel se manifeste selon un rythme différent dans chaque culture. Il joue un rôle important dans la communication et pourrait permettre d'identifier sa fonction en classe de FLE.

Le temps profane, c'est le temps qui domine les aspects explicites de la vie. C'est le système explicite du temps calendaire. Autrement dit, le temps profane indique les secondes, les minutes, les heures, les jours, les semaines, entre autres.

Les différents temps sont schématisés dans la figure 7.

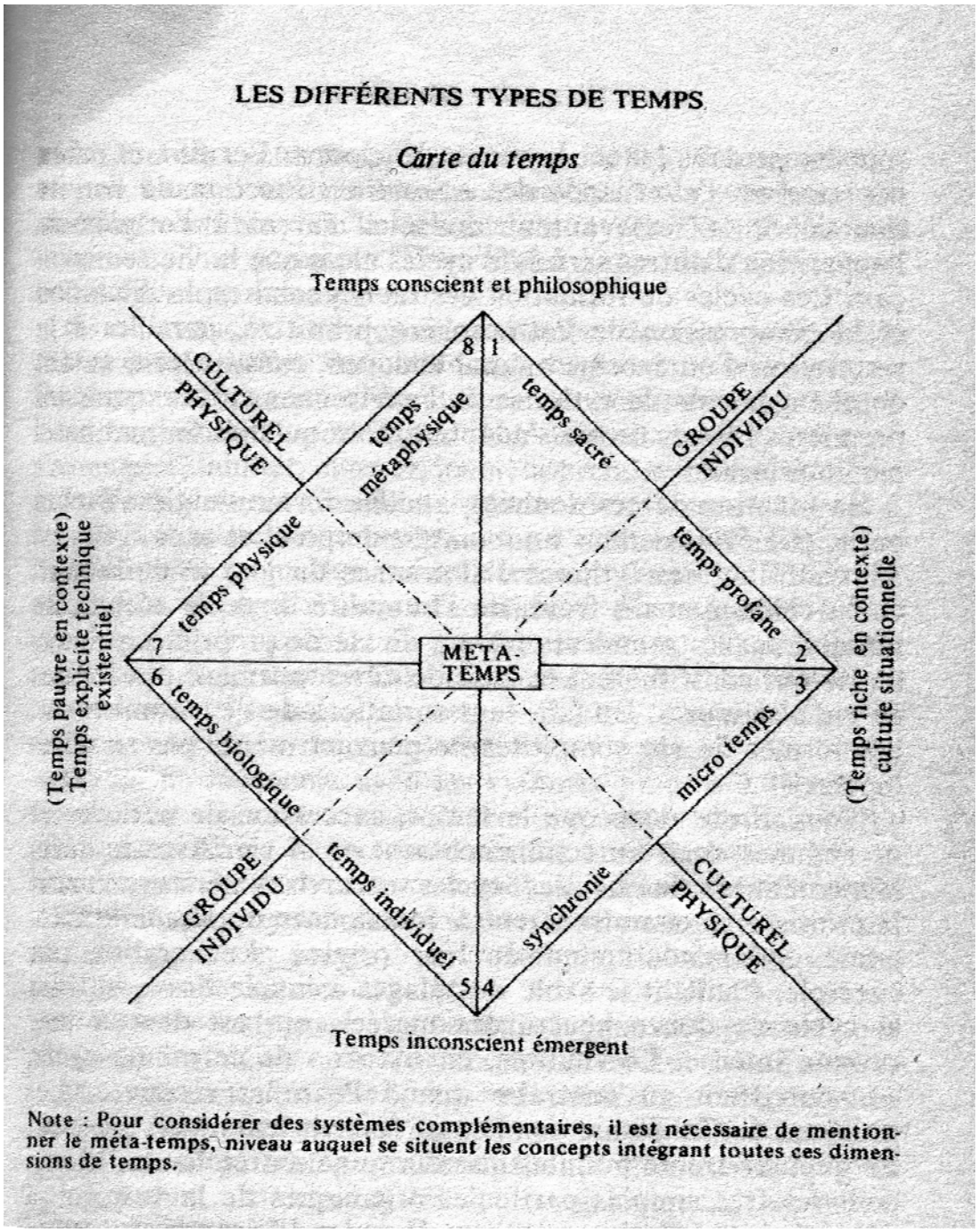

FIGURE 7 : LA CARTE DU TEMPS SELON HALL (1979 : 27)

6.6. Monochronie et polychronie

L'organisation sociale du temps est rattachée au rythme de la vie en société. C'est cette organisation qui conduit Hall (1984 :58) à classer les différentes cultures en deux catégories distinctes : le temps monochronique et le temps polychronique. Le temps polychronique est caractérisé par la diversité et la simultanéité des activités. Autrement dit, l'individu fait plusieurs choses à la fois. Au contraire, le monochronisme est marqué par la

tendance à faire une seule chose à la fois. Le temps dans le système monochronique est perçu de façon linéaire alors que dans le système polychronique le temps est plutôt cyclique. Il n'existe pas de distinction nette entre le polychronisme et le monochronisme. Les deux termes sont alors relatifs. Une société peut être polychronique par rapport à une autre, mais monochronique par rapport à d'autres. Les Français sont peut-être polychrones par rapport aux Américains et aux Allemands. Toutefois, ils peuvent être considérés monochrones par rapport aux Africains. Par ailleurs, certaines cultures fonctionnent de manière à la fois polychronique et monochronique. Les Français sont considérés intellectuellement et philosophiquement comme monochrones, mais polychrones par rapport aux activités quotidiennes et dans leur relation avec les autres en particulier. Les Japonais, ils sont polychrones entre eux et dans le contexte de la vie quotidienne mais monochrones dans leurs relations avec les cultures occidentales. Le temps monochronique est dominant dans les pays occidentaux dans l'ensemble, notamment aux Etats-Unis, en Allemagne et dans les pays nord-européens. En revanche, le temps polychronique est dominant dans les pays asiatiques, africains, latino-américains, pour ne citer que ceux-là. La valeur que les deux systèmes attachent au temps est nettement distincte. Le temps est considéré comme une richesse dans les sociétés monochroniques. Une perte de temps n'est pas acceptée dans les cultures monochroniques. C'est la raison pour laquelle le travail est payé à l'heure. On attache beaucoup d'importance aux travaux journaliers, ainsi tout est planifié et les employés connaissent leur tâche journalière. L'heure est respectée et le retard n'est pas toléré. Toutefois, dans les cultures polychroniques, les individus ne sont pas conscients de la notion de perte du temps. L'heure n'est pas respectée et le retard est toléré. Tout se fait sans rendez-vous.

Les deux notions sont liées à la façon dont les différentes cultures organisent leur temps, voire les activités. Le temps s'organise d'au moins deux manières différentes lesquelles déterminent la structuration des événements. Les deux systèmes d'organisation sont logiquement et empiriquement tout à fait distincts. « Comme l'huile et l'eau, ils ne se mélangent pas ». Chacun des systèmes est caractérisé par des avantages et des inconvénients. Dans une culture monochrone, les individus tendent à attribuer un caractère sacré à l'organisation. Dans certains cas, la monochronie n'est pas aussi efficace qu'elle pourrait l'être. C'est parce que la vie est parfois imprévisible. En outre, dans une culture monochrone, les systèmes temporels sont imposés de manière arbitraire et nécessitent ainsi un apprentissage conscient. Les structures sont pourtant profondément intériorisées et solidement ancrées dans la culture. Ainsi, elles sont perçues comme les seuls moyens d'organiser les

activités humaines. Toutefois, les structures ne sont pas inhérentes aux rythmes biologiques des individus. Elles ne sont pas non plus des faits naturels, c'est au contraire une création de l'être humain (Hall 1984 : 58).

6.7. Rythme

L'aspect le plus important du temps lié à la monochronie et la polychronie est le rythme. Le rythme joue un rôle constitutif dans l'organisation de la culture d'une société donnée. Il est l'élément essentiel qui lie les membres d'une société entre eux. C'est vraisemblablement l'élément qui lie avec le plus de force les êtres humains appartenant à une même culture. Tout comportement humain est caractérisé par le rythme. Autrement dit, tout geste, tout mouvement corporel est porteur de rythme. Ceci comprend outre les mouvements corporels, les échanges verbaux. C'est un fait culturel qui diffère d'une culture à l'autre. La différence de rythme contribue à identifier un étranger et peut être à la base des difficultés relationnelles.

Les styles de communication verbale, et plus particulièrement les rythmes de communication, sont représentatifs des sentiments. Un silence dans la communication peut être considéré comme un blocage pour certaines cultures alors que pour une autre, il s'agit d'une simple pause permettant l'assimilation des informations. De même, le ton de la voix est également sujet à diverses interprétations. Si certaines cultures considèrent le changement de ton comme un manque de maîtrise de soi, d'autres l'interprètent que l'interlocuteur prend son rôle à cœur. Quelles sont les conséquences pour la didactique des langues vivantes, plus précisément la classe de FLE au Ghana ? La culture ghanéenne semble se fixer en divers points de « l'échelle de vitesse de communication », où ses membres communiquent le plus aisément. Il est assez mal venu de transmettre un message de type rapide à des élèves aptes à recevoir des messages de type lent. Le contenu de deux types de message peut être le même, un apprenant ne reçoit cependant que des messages correspondants à la « fréquence » qui lui est propre (Hall 1979 : 78). C'est un aspect essentiel que la théorie permet d'expliciter chez l'apprenant aussi bien que chez l'enseignant en classe de FLE dans les lycées ghanéens.

Le temps est un héritage culturel, c'est la raison pour laquelle les diverses cultures l'expriment de manières différentes. Chaque culture valorise ou dévalorise la durée, la tolère et la rejette selon les circonstances, les personnes impliquées et le type d'échanges. Le rythme est alors l'une des variables importantes à observer dans la notre recheche. Toutefois, la communication en classe de FLE est animée non seulement par rythme adopté par les

partenaires, mais aussi par le contexte. C'est la raison pour laquelle la notion de contexte est discutée par la suite.

6.8. Contexte de communication

Le système de sélection programmée entre l'individu et le monde permet de trier des informations, d'en reconnaître certaines, d'en abandonner d'autres (Hall 1979 : 73). Le travail de Hall s'inscrit dans une dimension sémiotique de la culture, inspiré du modèle linguistique et accorde une importance primordiale au contexte dans une situation de communication. Le contexte pris comme cadre de référence qui donne sens à la communication entre les interlocuteurs. C'est ce qui l'amène de montrer que les variations culturelles s'expriment à travers les contextes de communication. Les mots et les phrases prennent un sens différent en fonction de leur contexte (Hall 1979 : 73).

En d'autres termes, le contexte est l'ensemble d'informations qui constituent un événement. Le contexte est alors étroitement lié à la signification de l'événement. Les éléments qui concourent à donner une signification à un événement existent dans des différentes proportions différentes selon les cultures. Les différentes modalités culturelles de recueil d'informations sont classées à partir d'un concept binaire : culture à contexte riche et culture à contexte pauvre.

Dans une communication à contexte riche, la majeure partie de l'information se trouve dans le contexte physique ou se manifeste par différents signes portés par la personne. Autrement dit, le contexte riche est celui où la plupart des informations sont déjà dans la personne, pendant que peu d'informations sont transmises dans la partie explicite, codée, du message. Le message, que le destinataire est supposé décoder, est composé de la communication, des antécédents et des réactions programmées du destinataire. Les actions en contexte riche sont enracinées dans le passé, lentes au changement et extrêmement stable. Ces cultures sont douées d'une force d'unification et de cohésion et elles sont durables et résistantes au changement. La communication dans ce contexte est économique et rapide. Par contre, dans un contexte pauvre de communication, une grande masse d'informations est transmise dans le cadre explicite. La communication en contexte pauvre n'unifie pas et peut changer rapidement et facilement. Ce contexte appartient au domaine technique et rend tout explicite. Souvent, le contexte influence la communication sans que les acteurs en soient vraiment conscients. Lorsqu'un individu appartenant à une culture à contexte pauvre communique avec son interlocuteur relevant de culture à contexte riche, le premier privilégierait le message explicite. Si son interlocuteur répond par des gestes, des silences et

des actes, cela peut provoquer des malentendus. Selon Bruner, (1996 : 29), la signification d'un fait, d'une proposition ou d'une rencontre dépend toujours de la perspective – ou du cadre de référence – selon lequel il est interprété.

L'interprétabilité des discours et des comportements de l'enseignant est au centre du processus d'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère. L'élève ne peut qu'interpréter ce qui se relie à son niveau d'information. On trouve un problème d'intercompréhension lorsque l'intention communicative de l'enseignant est en décalage avec sa réalisation. Quelquefois, l'intention communicative est en accord avec sa réalisation mais le sens peut ne pas être transparent pour l'élève ou l'enseignant. Une distorsion entre la production langagière de l'enseignant et la réception de l'élève peut provoquer un malentendu. Il suffit d'une mauvaise qualité d'écoute ou de production et d'une erreur d'interprétation (Bousquet 1996 : 154). Dans les deux cas, il y a « illusion de compréhension » (De Hérédia-Péprez 1986 : 54). Le malentendu se distingue de la simple incompréhension par l'existence d'interprétations divergentes qui provoquent le report dans le temps de la négociation du sens. Selon François (1990 : 276), celui qui parle en second reprend quelque chose du discours de l'autre et le déplace, surprend l'autre et se surprend lui-même. Pendant un temps plus ou moins long, l'échange se poursuit néanmoins. On ne peut pas parler de malentendu s'il y a négociation du sens. Le phénomène est toujours soulevé par l'élève ou l'enseignant.

La distinction des contextes suppose une hiérarchisation des cultures. Cependant, la pauvreté et la richesse du contexte ne s'associent pas à la complexité d'une culture. Le contexte pauvre et le contexte riche ne déterminent que la compréhension du sens des comportements et des conduites culturelles. Il existe des cultures complexes à contexte pauvre et des cultures complexes à contexte riche. Comment se manifeste la notion de contexte en classe de langue étrangère ? Quelles sont les implications pédagogiques pour l'enseignant de FLE au Ghana ? Les réponses ne se justifient que par rapport à la culture d'appartenance et c'est ce qui nécessite la discussion des systèmes de communication primaire.

6.9. Systèmes de communication primaire (SCP)

Outre les composantes essentielles de la culture, Hall (1984b) met en place une théorie d'ensemble de la culture qui définit ses unités de base et les liens fondamentaux de ces unités avec la biologie universelle. Il détermine ce qu'il appelle les dix systèmes de communication primaires (SCP). Les systèmes de communication primaires constituent des unités de base,

qui s'inscrivent toutes comme les véritables piliers de la culture et répondant à trois critères. Chaque système doit :

- avoir pour racine l'activité biologique, parallèlement à d'autres formes de vie plus évoluées, la continuité avec le passé est essentielle ;
- être susceptible d'être analysé en termes propres sans références aux autres systèmes, être organisé de telle manière qu'il comprenne des composantes isolées pouvant être regroupées dans des unités plus complexes, et, paradoxalement ;
- être constitué de telle manière qu'il reflète le reste de la culture et soit reflété par elle (Hall 1984b : 56).

En d'autres termes, les dix systèmes de communication primaires doivent être enracinés dans le biologique de tout être vivant et avoir subi une sophistication le long de l'échelle phylogénétique. Ensuite, ils doivent posséder une autonomie propre. Finalement, les SCP doivent rester obligatoirement en interaction les uns avec les autres. La culture et les comportements humains ont pour piliers de base : l'interaction, l'association, la subsistance, le rôle des deux sexes, la territorialité, la temporalité, l'acquisition des connaissances, le jeu, la défense, et enfin l'exploitation. Certains de ces systèmes peuvent avoir un impact sur l'enseignement et l'apprentissage du code étranger en situation scolaire. Nous allons les définir ici, mais ceux qui sont pertinents à notre recherche seront discutés par rapport à la culture ghanéenne dans le chapitre sept (7).

Tout d'abord, la défense constitue des stratégies que les êtres adoptent face aux agressions de l'ennemi et d'autres circonstances qui menacent leur survie. Les stratégies sont le développement dans la technologie, la médecine, la politique, la religion, entre autres. Les stratégies sont en fonction du développement technologique et la croyance de la culture. Tandis que les pays développés ont recours à la médecine moderne, la médecine traditionnelle est privilégiée dans les pays en voie de développement. Toute comme la médecine, qui est une défense contre la maladie, la stratégie, utilisée par l'homme contre ses congénères ennemis, est également partie intégrante de la culture (Hall 1984b : 73).

En outre, la survie de l'homme dépend de l'exploitation des ressources de l'environnement. Ce processus varie d'une culture à une autre. Comme pour la défense, le développement technologique contribue à l'exploitation effective des ressources. La technologie contribue à la transformation des matières brutes en matières finies. Les minerais sont exploités et l'homme s'en sert dans la mise en place des moyens de transport. Les objets ont un lien étroit avec le reste de la culture. On assimile souvent à l'ensemble de la culture d'un peuple l'évolution ou l'absence d'évolution des objets qu'il utilise. Chaque système de

communication primaire possède un aspect matériel auquel il est étroitement lié (Hall 1984b : 76).

En plus, chaque société s'organise selon un modèle propre à elle. Elle se compare au corps des organismes complexes formés de cellules dont la plupart ont une fonction spécifique, et que les premières associations se sont produites entre des cellules qui se sont constituées en colonies. L'association commence donc là où deux cellules se joignent (Hall 1984b : 57).

Ensuite, la subsistance c'est l'ensemble des besoins alimentaires et des activités économiques dont la société a besoin pour vivre. Chaque société possède son propre principe de production qui assure le fonctionnement des membres de la société. La production est caractérisée par une sélection. Pour saisir la relation entre la subsistance et les autres systèmes de communication primaires, il n'est que de citer les comportements et les caractéristiques aux repas. Le travail, bien sûr, fait toujours l'objet d'un classement et il est très étroitement lié aux schémas d'association existants. Ce qui se trouve au sommet de l'échelle des valeurs dans une culture, peut se trouver tout en bas dans une autre (Hall 1984b : 60).

D'ailleurs, les rôles des deux sexes c'est la différenciation entre les fonctions spécifiques associées aux hommes et aux femmes. Pourtant, ces fonctions ne sont pas identiques dans toutes les cultures. C'est ce qui remet en cause la perception que la physiologie de l'homme détermine son rôle. Toutes les cultures différencient l'homme de la femme et habituellement, lorsqu'un schéma de comportement est associé à l'un des deux sexes, l'autre l'abandonne (Hall 1984b : 61).

De plus, la territorialité c'est le terme technique par lequel les éthologistes désignent la prise de possession et l'usage de la défense d'un territoire par ses occupants. L'homme entreprend ses activités dans un espace qu'il défend contre ses adversaires. L'espace est occupé de différentes manières selon les cultures. La territorialité se retrouve dans chaque moment de la vie (Hall 1984b : 64).

La temporalité marque les cycles de vie des êtres. Le temps est un aspect essentiel lié à la nature. La vie est faite de cycles naturels qui sont à l'origine de la temporalité. La vie est faite de cycles et de rythmes, dont certains sont en relation directe avec la nature tels que le rythme cardiaque et respiratoire, le cycle menstruel, etc… Ces processus, en divisant la société en groupes d'âges assez précis, font intervenir à la fois le temps et l'association (Hall 1984b : 65).

Pour pouvoir résoudre les problèmes, l'homme a besoin d'acquérir des connaissances pour sa survie. Chaque connaissance est régie de lois internes. Les sociétés ont leurs stratégies

propres dans l'acquisition de la connaissance. C'est un mécanisme d'adaptation à l'environnement de l'individu. Des cultures différentes apprennent à apprendre de manière différente. Certaines apprennent de mémoire et machinalement, sans référence à la « logique » telle que nous la concevons, tandis que d'autres apprennent par la démonstration, mais sans que le professeur demande à l'élève de faire quoi que ce soit durant « l'apprentissage » (Hall 1984b : 67).

Le jeu, comme les autres SCP, est culturellement marqué. Bien que le jeu constitue une compétition dans certaines cultures, il n'est qu'un moyen de divertissement dans d'autres. Il y a un lien étroit entre le jeu et l'acquisition des connaissances. Les jeux sont caractérisés par des règles que les participants doivent respecter. C'est une occasion de se débarrasser du stress. Les liens entre le jeu et le SCP de défense sont également très étroits : on utilise souvent l'humour comme bouclier pour protéger des points faibles ou vulnérables (Hall 1984b : 71).

La classe est un lieu d'interaction, base de toute vie humaine. C'est un endroit clos pour l'apprenant qui vit dans l'incertitude, l'anxiété, voire la peur. Comment l'enseignant gère t-il cette situation ? Est-ce qu'il adopte une attitude agressive ou tolérante envers les élèves ? Et les élèves, comment se défendent-ils contre l'agression de l'enseignant ? Est-ce que les jeux sont organisés en classe, et comment ? Chaque culture adopte sa stratégie dans l'acquisition des connaissances. Est-ce que la stratégie d'enseignement / apprentissage en classe reflète celle de la culture de l'apprenant ? Les réponses sont explicitées par d'autres notions liées aux SPC, et c'est ce qui nécessite l'étude de la grande triade.

L'interaction c'est la base de la vie humaine et son absence est une preuve de mort. La forme la plus développée de l'interaction est le discours.

> « L'interaction avec l'environnement est signe de vie : le contraire est preuve de mort. L'une des formes d'interaction les plus développées est le discours, que viennent appuyer les gestes et le ton de la voix. » (Hall 1984b : 57).

« Communiquer, c'est entrer dans l'orchestre ». Autrement dit, l'on ne communique pas si on dissone, ou si sa musique s'harmonise mal avec les partitions des autres et les codes en vigueur (Bougnoux 2001 : 20). Cependant, la classe de FLE arrache l'enfant ghanéen à la sphère domestique primaire pour l'introduire dans un espace transitionnel. Comment l'apprenant ghanéen peut-il communiquer en classe de langue étrangère sans l'influence de la culture primaire ?

6.10. Grande triade

Les dix systèmes de communication primaires s'organisent à leur tour sur des niveaux différents : le formel, l'informel et le technique. La classification des systèmes en trois niveaux est influencée par les travaux antérieurs d'autres chercheurs tels que Freud (1940), Sullivan (1947), Sapir (1953), pour ne citer que ceux-là. Hall considère l'homme comme une machine dotée d'ingénieux outils et dirigée par les grands centres du cerveau. Cependant, les travaux de Freud donnent une autre dimension au comportement humain. L'être humain n'est pas considéré comme un être entièrement rationnel et dominé par la logique. Il est défini plutôt comme un être qui existe simultanément sur deux plans différents. Freud insiste sur le sens des actes plutôt que sur des paroles, dans le processus de signification, reléguant ainsi les mots au second plan. Pour Freud, les mots cachent plus de choses qu'ils n'en révèlent, d'où sa conception de l'inconscient. Si la conception freudienne de l'inconscient était réellement révolutionnaire, elle a longtemps bloqué les recherches en ce domaine, en affirmant que l'inconscient est inaccessible par l'analyse directe (Hall 1984b : 80).

C'est ce qui fait réagir Sullivan (1947), psychologue américain. Pour lui, l'inconscient est l'ensemble des facettes dissociées de la personnalité se trouvant hors du contrôle conscient. Sullivan pense que l'homme possède un moi idéal avec lequel il s'accorde, bien que ce moi ne se réalise pas dans la vie quotidienne. Ceci constitue un schéma du comportement (dynamismes visibles et invisibles) par lequel l'individu s'intègre à ses semblables. Hall explique que si les schémas, tels qu'ils sont conçus par Sullivan, sont dissociés ou cachés, pour l'individu en question, ils sont visibles pour un observateur entraîné et peuvent donc faire l'objet d'une analyse scientifique.

Dans leur effort de saisir la nature de l'homme, les psychologues cherchent dans l'anthropologie le moyen d'en savoir davantage, alors que les anthropologues cherchent dans les théories psychanalytiques pour définir la culture. Les recherches aboutissent à une conception bipolaire de la culture : la culture patente, visible et facilement analysable, et la culture latente, qui n'est pas visible et difficile à observer. Selon Hall (1984b : 81), des anthropologues comme Kluckholm parlent de culture explicite, telle que la loi dont l'individu peut parler de manière spécifique, et la culture implicite telle que la réaction vis-à-vis d'un phénomène, considéré comme inné. Freud fait une distinction entre conscient et inconscient, tandis que Sullivan parle de conscience et hors conscience. L'analyse bipolaire s'étend dans le domaine de la science politique et de la gestion qui adoptent les termes formels et informels pour décrire les schémas du comportement humain, les méthodes de gestion et la structure des organisations. Cependant, Hall et Trager découvrent que le comportement humain s'organise

à trois niveaux : le formel, l'informel et le technique. Leur hypothèse de départ est : « Tout comportement à l'intérieur d'une culture a des bases biologiques. » (Hall 1984b : 85). C'est ainsi qu'ils soutiennent que les aspects formels, informels et techniques ont également leur origine dans l'organisme physiologique de l'homme.

Le formel

Pour mieux expliquer le formel, il est nécessaire de partir des mots que Hall (1984b) associe aux termes : injonction, tabou et cohésion. L'injonction est un « ordre formel d'obéir sur le champ ». La définition montre qu'une connaissance formelle s'effectue par un processus bipolaire : « oui-non » ou « bien-mal ». Les modèles d'enseignement des activités formelles sont l'injonction et la remontrance. L'adulte dominateur modèle l'enfant à l'aide des schémas qu'il n'a jamais contestés. Il corrigera l'enfant en disant : « Ne fais pas ça » ou « C'est défendu » (Hall 1984b : 86).

Du point de vue sémiotique, Jaillet (2005 : 45), explique que la connaissance formelle se transmet en fonction de notions déontiques qui font référence aux notions de droit et d'obligation. Pour lui, la connaissance formelle serait l'ensemble des usages caractéristiques non écrits des règles d'une culture.

Selon Hall (1984b : 88), vous enfreignez les tabous ou pas. Le mot tabou est aussi déontique et s'appuie sur les aspects de la culture à accepter tels qu'ils se présentent. S'inspirant des travaux de Goody (1979), Jaillet (2005) introduit les termes « conditions fermées » et « conditions ouvertes » pour expliciter le sens de tabou. Selon lui, les conditions fermées d'une culture seraient composées par un ensemble de classifications qui ne s'interrogent et ne se remettent pas en cause à un instant donné. Par opposition, les conditions ouvertes d'une société seraient l'ensemble des constructions d'une société donnée. Par conséquent, les aspects formels d'une culture sont l'ensemble des usages caractéristiques que l'individu doit faire des règles d'une culture. Ces règles ne peuvent être remises en cause par les participants à cette culture.

De plus, la cohésion en un sens général renvoie, dans ce contexte, aux fonctionnements internes et aux organisations propres d'une culture. Les systèmes formels sont caractérisés par une grande cohésion, ce qui correspond à un besoin profond de tout individu et de toute société (Hall 1984b : 98).

L'aspect formel de la culture peut être considéré comme l'ensemble des usages caractéristiques qui assure l'unité de la culture et que les participants ne peuvent remettre en cause. Dans une visée précise, la méthode formelle d'enseignement / apprentissage d'une

langue fonctionne par l'injonction et la remontrance. Autrement dit, il faut suivre des principes qui font autorité et qui ne peuvent être contestés ou discutés, pas même expliqués. Est-ce possible en classe ? Comment l'enseignant réagit-il dans une situation où l'apprenant insiste sur une explication ?

L'informel

La connaissance informelle a un caractère tout autre. L'agent principal est un modèle utilisé en vue d'une imitation » (Hall 1984b : 88). Un modèle désigne une représentation dynamique ou un ensemble de valeurs, conceptions et principes qui servent de référence et se constituent dans un contexte historique, social et culturel. Ceci implique l'imitation saisie, dans le contexte culturel, comme copier un comportement d'autrui sans aucune explication précise. En d'autres termes, l'informel désigne l'ensemble des usages caractéristiques que l'individu fait inconsciemment des règles d'une culture (Cuq 2003 :168).

La méthode informelle d'apprentissage est donc basée sur le principe de l'imitation d'un modèle, sans plus d'explication que précédemment. L'aptitude à imiter est fondamentale pour la constitution et la détermination de la personnalité de tout adulte en devenir.

L'imitation en classe de langue a beaucoup d'implications pédagogiques pour l'enseignant aussi bien que pour l'apprenant. Etant modèle à imiter, l'enseignant doit avoir des qualités le rapprochant du locuteur natif. Est-ce que la formation des enseignants de FLE est orientée vers cette réalité culturelle ? Dans la vie réelle, l'enfant imite le comportement des adultes de son environnement. L'imitation est une activité continuelle dans la journée. A l'école, le comportement langagier de l'enseignant est le seul à imiter. En plus, la salle de classe devient le seul milieu francophone pour apprendre le français. Quelles sont les activités organisées hors la classe pouvant aider l'apprenant ghanéen à pratiquer de manière continue le français ?

Le technique

Contrairement aux premiers, le technique est de nature explicative. La connaissance technique, dans sa forme pure, est habituellement en termes explicites du professeur à l'élève, oralement ou par écrit. Elle est souvent précédée d'une analyse logique et s'exprime en une forme générale cohérente (Hall 1984b : 90). De ce point de vue, la connaissance technique est énoncée en termes clairs et exhaustifs qui ne renferment pas de doute. L'explicite se rapproche à un procédé satisfaisant régi de règles et lois identifiables, descriptives et explicables.

« De part son caractère explicite, le technique dans notre société est associé à la loi et à l'autorité ainsi qu'à des structures symboliques par une attitude inflexible. » (Hall 1984b : 97).

La méthode technique d'apprentissage est l'ensemble de toutes les explications et des détails. Elle se veut démonstrative, explicite, claire et scientifique. Elle analyse et présente parfaitement la règle. Les trois niveaux sont indissociables dans l'acquisition de la connaissance. Selon la circonstance, un niveau domine mais les deux autres jouent des rôles complémentaires dans l'acquisition. Dans la situation scolaire, c'est le niveau technique qui domine. En d'autres termes, l'enseignement/apprentissage de FLE est un processus dominé par la démonstration, l'analyse et l'explication des règles qui régissent le français. Les approches communicatives privilégient les actes de communication et la grammaire implicite en classe de FLE. Pourtant, le technique met l'accent sur la grammaire explicite. Comment réconcilier les deux approches contradictoires en classe de FLE ?

Conclusion partielle

Nous avons exposé dans les chapitres précédents les fondements qui interviennent dans l'acquisition d'une langue étrangère. Tout d'abord, l'interaction en classe de français langue étrangère peut être considérée comme un système constitué de messages échangés qu'on peut analyser dans la perspective de la théorie des systèmes. Ainsi, en classe de langue vivante, les individus en interaction sont considérés comme des éléments et les attributs pertinents sont leurs comportements de communication. Par ailleurs, les phénomènes culturels peuvent être examinés dans la relation de l'individu au groupe car la culture n'existe que dans la manifestation expressive ou symbolique d'un sujet (Caune 1995 : 48). D'ailleurs, le phénomène de communication suppose un locuteur, un sujet de l'énonciation, qui utilise un langage commun au groupe. Le comportement des acteurs de la classe ne prend sens que rapporté à celui du groupe social dans lequel ils vivent, mais le comportement social n'a de réalité qu'incarné dans des conduites individueles. La culture est communication et la communication est culture (Hall 1979 : 205).

CHAPITRE 7

APPLICATION DES SYSTEMES DE COMMUNICATION PRIMAIRE A LA CULTURE GHANEENNE

Hall (1984b) a élaboré dix systèmes de communication primaires propres à chaque culture. Dans ce chapitre, nous allons identifier les contributions de ces systèmes verbaux et non verbaux par rapport au processus de communication dans la culture ghanéenne. Les multiples traits constitutifs de la culture sont perçus comme « matrices sociales », pour emprunter le terme à Bateson et Ruesch (1988 : 17). La communication est donc la matrice dans laquelle se moulent les dix systèmes de communication primaire. Le chapitre commence par un rappel de la notion des systèmes de communication primaire suivie d'une exposition de ceux-ci par rapport à la culture ghanéenne et se termine par l'implication possible pour la classe de français en tant que langue étrangère.

7.1. Rappel de la notion des systèmes de communication primaire

La communication du point de vue anthropologique n'est pas fondée sur les théories cybernétiques et mathématiques. La communication est conçue par les anthropologues comme un système à multiples canaux auquel l'auteur social participe à tout instant, qu'il le veuille ou non. Les canaux sont constitués de comportements verbaux et non verbaux tels que la parole, le geste, le regard, le silence, le rire, entre autres. Ainsi, tout individu d'une culture donnée fait partie obligatoirement de la communication dont les rythmes s'accordent mutuellement les uns sur les autres. Selon Winkin (1981 : 8), seul un observateur extérieur, autrement dit, un chercheur en communication, peut progressivement élaborer une partition écrite, qui se révélera sans doute hautement complexe. Pour ce faire, les anthropologues de la communication répertorient dix systèmes de communication primaires en se donnant des critères. Selon Hall (1984b : 56), pour entrer dans la catégorie des systèmes culturels, chaque système doit avoir pour racine l'activité biologique, parallèlement à d'autres formes de vie plus évoluées. La continuité avec le passé est essentielle. Le système doit être analysé en termes propres sans références aux autres systèmes, être organisé de telle manière qu'il comprenne des composantes isolées pouvant être regroupées dans des unités plus complexes. Enfin, il doit être paradoxalement constitué de telle manière qu'il reflète le reste de la culture et soit reflété par elle. Du point de vue anthropologique, les systèmes sont différents d'une culture à une autre et constituent la base du comportement humain. C'est ce qui forme les « systèmes de communication primaires » (SCP) liés l'un à l'autre : l'interaction,

l'association, la subsistance, la bisexualité, la territorialité, la temporalité, la connaissance, le jeu, la défense et l'exploitation. Les systèmes ayant un impact pour notre recherche sont analysés ici par rapport à la culture ghanéenne.

7.2. Interaction

Comme tout pays africain, le Ghana dispose de plusieurs moyens de communication tels que la transmission des messages et la constitution symbolique du social. Au premier rang des moyens de communication se place la parole, prise ici comme l'interaction. Elle est le seul système de communication primaire qui fait appel au langage. Elle se présente comme la condition de fonctionnement des sociétés et des cultures caractérisées par une tradition orale. L'interaction pourrait être définie comme le principe de base de vie (Jaillet 2005 : 26). Tout être vivant est alors en interaction perpétuelle avec autrui ou avec les objets de la nature. Hall (1984b : 57) souligne que, l'une des formes d'interaction la plus développée est le discours que viennent appuyer les gestes et le ton de la voix.

Les pratiques langagières sont nettement différenciées, attachées à des situations et à des fonctions précises. La communication est hiérarchisée. Au premier rang se situe la communication qui relève du domaine mythique. Les traditions orales sont en même temps « mythos » et « logos » traitant et maltraitant les données de nature historienne. Elles sont sélectives et encouragent l'inégalité des avantages sociaux (Balandier 1985 : 119). Elle se rapproche de la création et elle est réservée aux initiés, détenteurs du secret. La communication à ce niveau correspond à l'invocation, la prière et la formule sacrificielle. Dans le domaine religieux, tout concourt à une communication qui se présente comme l'accomplissement des besoins des pouvoirs surnaturels.

Dans le domaine social, la communication obéit à un strict formalisme dont la non-conformité est interprètée comme de l'indiscipline. En société, lorsque les membres de la communauté sont réunis autour du chef de la communauté, la parole circule suivant un protocole bien établi. C'est le chef qui initie la parole pendant la réunion.

> « Four basic actor elements are prominent in the Bono political communication system. These are the leader (Chief or Queen Mother), the **okyeame** (linguist or spokeperson), the **dawubofo** (gongman), and the **amanfo** (ordinary people). The chief or the queen mother is a principal source and initiator of communication. » (Ansu-Kyeremeh 2005 : 179)

Dans le système politique, quatre personnalités sont très importantes: le chef de village, la reine, le linguiste et le crieur de village. C'est le chef qui initie la parole à travers le linguiste.

Le chef ne parle pas directement au public; il transmet son message par l'intermédiaire d'un linguiste. S'il s'agit d'un débat, les plus âgés interviennent tout d'abord avant les autres adultes, puis les jeunes interviennent en dernier lieu si leur opinion est sollicitée. C'est après les différentes opinions que le chef prend une décision en consultation avec les notables. A l'exception du chef, tous les autres intervenants se tiennent debout quand ils parlent. Il effectue un marquage linguistique, non seulement par les images et les symboles, mais aussi par des mots qui lui sont propres. Il s'empare ainsi du pouvoir des mots (Balandier 1985 : 96).

L'enfant ne doit pas prendre la parole avant que l'adulte ne l'interroge. Il n'est pas permis aux enfants de poser des questions quand le père parle. Il est interdit aux enfants de discuter des choses entre eux en présence des parents. Ils ne peuvent que se parler s'ils sont seuls. De façon générale, les enfants ont une obligation de respect envers les adultes.

Les salutations obéissent aussi à des règles rigides sous forme de communication phatique dont la fonction n'est pas d'informer, mais de manifester le lien social et le rang. Certaines pratiques communicationnelles sont alors révélatrices du type de relation que l'individu entretient avec son prochain. La parole porte ainsi des réactions positives ou négatives selon le cas.

Le comportement non-verbal occupe une place importante dans la communication interpersonnelle. C'est un signe de politesse qui manifeste avant tout le mode de la communication prescrite par la société. Le langage gestuel exprime non seulement le rapport de supériorité et de subordination mais aussi la soumission aux normes culturelles. Le corps humain joue un rôle très important dans la communication interpersonnelle dans la société ghanéenne.

L'interaction verbale et les gestes ne sont pas les seuls moyens de communication dans la société ghanéenne. En Afrique noire, tout est communication : le manger, l'habillement, la parure, le tatouage, la scarification, la danse, les chants, les masques, entre autres sont significatifs de sens et transmettent de façon contextuelle un message précis : c'est la communication sociale. Dans le vaste champ de la communication, il y a un élément de transmission des messages ou d'information, c'est le tam-tam. Son langage implique une communication non-verbale, mais cette communication est plutôt sonore. C'est dans la perspective de tout est communication que le tam-tam joue un rôle communicatif au Ghana et ailleurs (De Gaston 2004 : 3). La musique reste, dans la culture ghanéenne, un moyen privilégié. C'est un langage qui intervient en tant que medium de communication avec les thèmes spécifiques selon les circonstances. Cette dimension de l'interaction s'intègre alors dans tous les autres systèmes de communication primaire.

L'enfant ghanéen grandit dans la société et acquiert la forme que l'interaction prend dans sa culture. L'acquisition est faite de manière inconsciente au sein de la famille, le premier agent de socialisation. La famille est partout la première institution qui transmet des connaissances aux enfants. Dès sa naissance, l'enfant apprend les normes de conduites propres à sa société et ses relations avec des personnes qui l'entourent. C'est dans la famille qu'il apprend sa langue, les codes et les modes auxquels sont liées les formes d'interaction et de communication. Les valeurs, les attitudes et les coutumes sont transmises aussi par la famille. Toute la personnalité de l'enfant est donc façonnée par la famille qui lui inculque dès son enfance les attitudes communicationnelles de sa culture. La langue n'est pas le seul moyen de communication, les gestes contribuent à donner sens à la communication verbale. Les schémas d'interaction commencent avec la sensibilité fondamentale des formes de vie les plus simples. Ils deviennent de plus en plus complexes au long de l'échelle phylogénétique. Le discours est l'une des formes de l'interaction, que viennent appuyer les gestes et le ton de la voix (Hall 1984b : 57).

Les formes d'interaction varient selon la nature de la culture et une fois acquises, elles sont utilisées inconsciemment. En classe de français en tant que langue étrangère, l'enseignant et l'apprenant communiquent. Apprendre une langue étrangère c'est pénétrer dans la culture cible. Quelles formes prennent leur communication ? Est-ce qu'elles obéissent aux normes de la culture ghanéenne ou à celles de la langue cible ?

7.3. Temporalité

La structure temporelle impose à la pensée des cadres conceptuels qui sont pris pour des catégories objectives. Elle constitue alors un système de représentation du temps. L'objectif ici est d'identifier les principes d'organisation interne du système temporel dans la culture ghanéenne. Autrement dit, quels sont les phénomènes sociaux qui traduisent les expériences individuelles et collectives des ghanéens en système temporel propre à eux ?

Le temps est un phénomène culturel, autrement dit, c'est un produit collectif d'un groupe social. Précisément, les membres d'un groupe social ont une connaissance collective du temps. Comme phénomène social, le temps est un objet de représentation sociale. La répartition du temps en différentes durées est alors influencée par les activités d'un groupe donné et les phénomènes naturels du milieu. Selon Zheng (2003 : 38), la conception du temps est avant tout le reflet du temps naturel. En d'autres termes, le temps est une réalité du monde dans l'esprit de l'individu. Cependant, le temps n'est pas un reflet automatique comme d'un miroir mais d'un effet qui suit un processus dynamique, passant par la perception humaine.

Chaque société a ses propres modes de perception, conditionnés eux-mêmes par l'histoire de la société. Le monde n'est pas ainsi perçu de la même manière du point de vue culturel. La notion de temps est alors construite dans l'histoire des pratiques sociales et évolue graduellement au fur et à mesure que la société évolue.

Le cycle est l'image fondamentale du temps dans les sociétés traditionnelles. Dans ces sociétés, les individus sortent au travail avec le lever du soleil et rentrent au coucher du soleil. Le temps naturel conditionne les activités des individus. Le sens du temps vient de sa lutte contre la nature. Le temps dans la culture ghanéenne est alors organisé en fonction des besoins et des activités des individus.

Le temps culturel c'est aussi le temps structural, le temps social ou encore le temps socioculturel (Pronovost 1996: 46). L'écologie ne détermine pas de manière satisfaisante l'organisation du temps. D'une part, il y a une interaction entre les contraintes et le groupe qui s'y adapte. D'autre part, l'organisation du temps est propre à chaque culture. Les sociétés traditionnelles peuvent être décrites selon les particularités de leurs rapports au temps, en fonction des formes culturelles spécifiques de la conception du temps. L'organisation du temps exprime les structures sociales, les rapports entre les groupes sociaux et les générations d'une manière plus ou moins distincte pour chacune des sociétés traditionnelles. De ce point de vue, le temps peut être considéré aussi comme un rapport entre de grands événements significatifs aux yeux du groupe social. Les phénomènes naturels tels que le tremblement de terre, l'éclipse du soleil et de la lune, la mort d'une personnalité importante, entre autres, sont des marqueurs du temps dans la société traditionnelle ghanéenne. Jusqu'à présent, les événements importants servent à dater d'autres événements ; ils sont donc un système commun de référence au temps à tout le groupe. Même si les événements sont datés selon le calendrier moderne, une sélection des événements importants demeure des points de repères ou marqueurs du temps. Les dates sont difficiles à mémoriser alors que les événements passés sont toujours situés dans un présent éternel.

Comme le montre Pronovost, les sociétés traditionnelles ont une conception bipolaire du temps historique. C'est une vision cyclique du temps, fondée sur les archétypes religieux ou mythiques qui présente l'histoire comme un recommencement perpétuel. Cette conception du temps correspond à une vision nostalgique qui situe l'âge d'or au commencement du temps et voit l'histoire comme une sorte de déchéance. On peut constater alors une sorte de continuité cyclique dans le déroulement. Le temps cyclique ne connaît donc ni commencement ni fin dans son déroulement (Pronovost 1996 : 48).

Ancel (1996 : 166-167) fait remarquer que le temps sacré se situe dans le domaine de la religion, c'est alors un temps religieux. Le temps sacré est un temps qui existe mais qu'il est impossible de localiser. Ce temps n'appartient pas au monde profane. Le temps sacré n'est pas aboli, il possède et développe une certaine durée, un sens de la mesure du temps. Cependant, cette durée n'est pas localisable, dans l'espace d'abord, et donc dans le temps. Le temps sacré peut être donc rapproché de l'éternité mais l'éternité dégage une intensité que le temps religieux ne possède pas nécessairement. Pour Zheng (2003 : 39), le temps coule, sans arrêt en silence, comme l'eau du fleuve. Mais le temps possède en lui deux caractéristiques intrinsèques : d'un côté, le jour et la nuit se renouvellent, les jours se succèdent et les saisons se répètent, le temps nous donne l'impression de tourner éternellement, suivant un même mouvement cyclique. D'un autre côté, le temps nous semble avancer d'une manière linaire et irréversible. Même si le temps possède ces deux caractéristiques dans les différentes cultures, ce qui varie est la valeur vers laquelle tend une société donnée.

Le temps paysan s'inscrit dans les cycles biologiques et cosmiques de la nature, dont les repères définissent la journée de travail des ruraux et l'alternance saisonnière de leurs activités. Dans les sociétés traditionnelles, le temps n'est pas une avancée sans repères fixes vers l'avenir et, individuellement, vers la mort. Il maintient un passé actualisable, il accentue la régularité des cycles naturels et l'allie à celle des cycles cérémoniels, qui réactualisent le temps mythique. Il impose la conscience d'une permanence profonde sous la surface des changements, d'une continuité entretenue durant les métamorphoses successives. Il se maintient très longtemps une relation souple et vivante entre le temps naturel, dont chacun reste étroitement tributaire, le temps culturel de nature largement cyclique, et le temps social comme expression des besoins spécifiques de la vie en collectivité. Le monde traditionnel recule lorsque l'espace et le temps sacrés qui le constituent perdent leur pouvoir de différentiation qualitative, et que le temps devient linéaire. Le temps perd son enracinement rythmique naturel et devient abstrait et standardisé : grâce à l'éclairage artificiel et à divers artefacts, le temps des villes est désormais totalement déconnecté de la vie naturelle, c'est un temps-artefact (Pérez Alonso-Geta 1991: 149).

Du point de vue anthropologique, il existe des sociétés dites traditionnelles et des sociétés dites historiques qui sont considérées sous forme de figures inversées. Les premières paraissent soumises aux contraintes de la tradition, fondées sur la répétition, et elles produisent extrêmement peu de désordre : la société traditionnelle vit figée dans le temps, soucieuse de rester fidèle à une perfection mythique. Le traditionnel pense plutôt le temps comme cyclique et il privilégie la continuité à travers le changement du cours des choses.

Dans certains pays le temps se mesure à l'aune de l'infini. Lévi-Strauss (1983 : 393) a dénoncé l'illusion selon laquelle les sociétés archaïques seraient restées à l'écart de l'histoire. Toutes les sociétés ayant une histoire, elles ne sont nullement stationnaires, mais peut-être plus conservatrices, plus « froides » que les civilisations modernes.

La société ghanéenne entretient avec le temps des rapports forts complexes, dès lors que toute société est dans le temps et se trouve engagée dans une histoire. Le temps naît de la vie sociale dont il n'est séparable, il en épouse les dynamismes et les mouvements. Le temps non seulement informe la réalité sociale, mais encore et surtout il constitue un lien social majeur dans la mesure où l'organisation sociale du temps permet de se repérer et d'agir ensemble. Il se constitue d'abord à l'intérieur des limites du sacré, sous la forme du cycle des rites et des coupures festives qu'ils instaurent avec la vie profane. Il s'impose ensuite aux autres champs de l'activité collective. Les temps sociaux sont multiples et liés les uns aux autres selon des modalités complexes. Toute société révèle des différences sectorielles en fait de temporalité, de présence active du temps et de ses effets. Certains secteurs peuvent être dits lents : celui du sacré, du religieux, qui réfère au passé fondateur en tentant de l'éterniser.

Le temps n'est pas une simple mesure, ou vecteur, de culture ; il en est une composante. Le temps contribue à la constitution même de la culture du fait qu'il constitue l'un des modes de communication les plus importants. Les conceptualisations du temps ont leur place au cœur des croyances et des valeurs qui font l'identité d'une culture. La culture en général, façonne et régule les comportements par des règles ou des mécanismes inconscients. Elle est constituée de forces inconscientes dans les apparences trompeuses du comportement conscient. L'étude du temps dans la culture prend toute sa valeur parce qu'elle permet de dévoiler ce qui se cache sous les « mensonges » des mots prononcés. Pour les anthropologues, la notion théorique d'une culture inconsciente et les prescriptions méthodologiques qui en découlent se transforment aisément en outils destinés à influencer, contrôler et diriger les autres (Fabian 2006 : 101). Mais la notion de temps va au-delà d'une théorisation anthropologique dans notre propos. La notion permet plutôt de discerner les différentes représentations que les ghanéens se font du temps.

Toute langue reflète un certain état de la société à un moment donné et la représentation qu'elle s'en fait. La notion de « temps libre » consacré au loisir est un concept des sociétés industrielles en opposition au temps de travail aussi bien qu'au temps consacré aux besoins physiologiques, aux obligations sociales, familiales et civiques. Dans les sociétés agraires d'Afrique, la distinction n'est plus aussi nette, car les paysans peuvent modifier leur programme pour se conformer à des activités sociales ou religieuses. Chez les Ewé (groupe

ethnique habitant au Ghana et au Togo), le concept de loisir désigne les jeux et les amusements des enfants ; ainsi, il cesse d'être utilisé s'agissant des adultes. Chez les Ewé, les différentes activités s'interpénètrent, la destinée personnelle étant intimement liée à celle du groupe tout entier. Participer dans une danse n'a pas seulement valeur de détente. C'est un acte collectif qui assure la pérennité de la communauté autant que le travail champêtre.

Le système temporel que connaît la société ghanéenne est fonction de sa préoccupation quotidienne. Le temps de travail par le paysan éwé est exprimé au travers de métaphores spatiales et l'espace. Les travailleurs ne sont pas payés à l'heure. Lorsque l'individu pense au temps, il pense en même temps à l'existence d'une durée. Il ne peut pas penser à la durée sans penser au temps. Les phénomènes qui manifestent le temps sont des données immédiates de la conscience. Dans la tradition agraire, la durée est conçue comme un espace accompli et l'individu est payé selon cet espace accompli. La durée n'est pas définie comme l'espace de temps que dure le travail. Un travail de même dimension peut être accompli par différentes personnes selon des rythmes différents. Le temps exprimé en termes de secondes, minutes et heures n'a pas de sens chez un paysan ghanéen qui mesure son travail en fonction de l'espace accompli. La durée la plus courte qu'on mesure dans les traditions ghanéennes est la journée. On parlera d'un travail d'une journée même si les travaux identiques sont accomplis par différentes personnes à des rythmes différents. La durée ne peut prendre réalité pour l'individu que s'il perçoit une ou des discontinuité(s), c'est-à-dire que si l'individu parvient à différencier diverses durées. Cette différenciation se réalise en attribuant du sens à chacune d'elles. En d'autres termes, la différence est identifiée en attribuant un contenu symbolique et pratique à chacune des périodes de temps identifiées par la perception de l'individu. La durée ne se perçoit que par rapport à une autre durée (Montulet 1998 : 18). Dans la culture ghanéenne, la durée prend réalité par rapport à la discontinuité du jour qui est marqué par le lever et le coucher du soleil. L'alternance du jour et de la nuit constitue alors un facteur de différenciation entre les durées.

Le concept de temporalité est très limité dans la société ghanéenne. Les temps font référence au passé, au présent, et au futur sans les diviser en passé simple, passé composé, passé antérieur, futur simple, entre autres. Certaines notions temporelles utilisées en langues locales sont des créations nouvelles et ne sont pas connues par la majorité de locuteurs. La précision temporelle est absente dans la culture ghanéenne. La plupart des langues ghanéennes ont un rythme lent. Les locuteurs prennent leur temps quand ils parlent. La notion de temporalité aurait des implications sur l'acquisition de la langue étrangère en situation scolaire.

7.4. Transmission de connaissances

La transmission de connaissances est essentielle pour la survie des êtres humains. Cependant, le processus d'apprentissage n'est pas le même dans toutes les cultures. Nous proposons alors les voies par lesquelles l'enfant acquiert les connaissances lui permettant de s'intégrer dans la société traditionnelle. Les connaissances et savoir-faire qui lui sont indispensables pour pouvoir contribuer aux tâches de la société ainsi que ses propres préoccupations quotidiennes. Les connaissances peuvent être classées en deux grandes catégories. La première est constituée de connaissances générales accessibles à tous et sont transmises partout. La deuxième est l'ensemble des connaissances qui sont transmises par des professionnels ; elles se situent dans les domaines spécifiques, tels que la pharmacopée et la guérison secrète ou spirituelle.

Les connaissances générales sont acquises par mode de participation à travers l'observation, l'imitation et la coopération. Les enfants apprennent les métiers de leurs parents au moyen des trois processus. Les parents ne conçoivent pas de programmes spécifiques pour transmettre les savoirs et le savoir-faire. Le fils d'un cultivateur n'apprend pas à cultiver la terre auprès d'un autre cultivateur. Toutes les techniques associées à l'agriculture sont apprises au moyen de l'observation, l'imitation et la coopération. Les parents n'ont donc rien à cacher quand les enfants les suivent au champ. Pour les Ghanéens, tout provient de Dieu ; ainsi, c'est lui qui crée l'enfant doué d'intelligence à comprendre et à imiter parfaitement ce que les parents font. Les parents sont seulement responsables de demander aux enfants d'observer et d'imiter ce qu'ils font. Les enfants regardent, imitent ce qu'ils observent et essaient par eux-mêmes les activités des parents.

Le rôle éducatif des parents consiste à inviter les enfants au lieu de travail, leur permettre d'observer et de faire telle ou telle tâche avec des instructions qui ne sont pas explicatives. La place de la parole dans l'apprentissage est réduite au minimum. Les parents peuvent montrer les outils, ils donnent leurs noms et leurs fonctions sans explication précise comme pour le savoir livresque. Les questions ne sont pas admises dans l'apprentissage. L'enfant voit tout par lui-même, c'est un apprentissage basé sur la pratique et ne nécessite pas d'explications. Souvent, les parents conseillent aux enfants d'être de bons observateurs afin qu'ils puissent imiter correctement les techniques associées aux tâches quotidiennes. Bien que les enfants n'aient pas l'autorisation d'être présents à toutes les occasions, ils sont toujours invités à assister aux événements qui transmettent les connaissances générales. Quand les enfants sont avec les parents, ils sont attentifs, muets, ne se laissent pas distraire par d'autres choses. C'est ce qui leur permet de reproduire fidèlement par le geste, la mimique, la parole,

avec un détail extraordinaire et un art accompli, tout ce qui s'est déroulé sous leurs yeux (Erny 2001 : 131).

Au Ghana, l'enfant appartient à la communauté toute entière. Son éducation a donc un caractère collectif. Autrement dit, les parents, les aînés, les adultes et toute la communauté constituent les agents de l'éducation de l'enfant. C'est la responsabilité de tout le monde même si la responsabilité finale revient aux parents. Cependant, l'intervention des personnes qualifiées devient nécessaire pendant les cérémonies d'initiation. Aussi, pour acquérir des connaissances dans les métiers, les enfants sont confiés aux spécialistes du domaine.

La transmission des connaissances est globale et intégrée à la vie de l'individu. L'éducation est adaptée au développement physique, moral et intellectuel de l'enfant. Elle n'est pas limitée à un endroit précis. La connaissance est transmise partout et en toutes occasions. L'individu apprend dans le contexte habituel du travail et des loisirs. Par exemple, les contes, les fables, les proverbes, pour ne citer que ceux-là, sont des moyens de transmission des connaissances. La transmission de connaissances se déroule de façon constante et permanente. L'éducation correspond pratiquement à la vie concrète de la société à laquelle l'individu appartient. Les connaissances transmises lui permettent d'assumer ses responsabilités effectivement au sein du groupe d'appartenance. Le processus de transmission de connaissances est adapté au milieu de l'individu et répond à ses besoins. La technique de transmission relève de la pratique et directement associée aux besoins immédiats et ultérieurs de l'enfant. C'est ce qui lui permet d'être vite intégré dans sa société.

Par ailleurs, les connaissances transmises empiriquement sont donc à la base de l'expérimentation dans les activités concrètes. Le problème de compréhension ne se pose pas dans cette éducation. Tout est basé sur l'emploi de la langue première, langue de tous les jours de l'individu. D'ailleurs, l'observation joue un rôle dans la transmission des connaissances. Elle amène l'enfant à l'imitation et à la perfection. C'est ce qui lui permet de contribuer très tôt au développement de sa communauté. Par exemple au nord-est du Ghana, les connaissances de l'élevage sont assimilées déjà avant l'âge de neuf ans.

La capacité d'obtenir et d'organiser l'information du milieu permet l'adaptation et la survie des organismes. Cette capacité évolue au sein de nombreux organismes, car elle constitue une adaptation efficace. Dans ce processus de connaissance, le cerveau autoconscient de l'homme représente le point culminant, car celui-ci permet de capter et de représenter la réalité globalement. Cependant, faute d'une transmission génétiquement fixée de certains modes de comportement, l'individu a besoin d'obtenir ces modes grâce à un processus d'acquisition et à l'expérience. L'individu acquiert ces contenus au moyen d'un

apprentissage. C'est vital pour un comportement humain, puisque les connexions neuroniques entre la représentation et les motoneurones dans le système nerveux devront se constituer tout au long de la vie de l'individu. Lorsqu'un modèle particulier de neurones cérébraux s'active, il se produit alors une réponse particulière apprise. De plus, ce que nous percevons dépend de notre organisation mentale, de nos types d'expectation et ceux-ci dépendent à leur tour d'une éducation complexe (Pérez Alonso-Geta 1991 : 406).

La biologie permet la création de certains systèmes cognitifs, que l'individu doit créer selon les stimuli de son environnement. Différents contenus culturels provoquent l'apparition de différents systèmes cognitifs, ainsi que différentes façons d'organiser l'information à certains stades certains moments du développement. Ainsi, pendant la formation et le développement biologique de l'individu, il se produit l'interaction de la base biologique et du milieu culturel. La formation humaine se déroule en interaction avec le milieu, une fois le « hard » biologique actualisé au moment opportun (Pérez Alonso-Geta 1991 : 406).

L'individu se développe au fil du temps d'une façon ou d'une autre. Mais dans un monde humain, un développement correct n'est possible que grâce à l'éducation. L'éducation peut renforcer le « hard » biologique en proposant un ensemble d'actions qui procurent à l'enfant les expériences dont il a besoin pour développer au maximum son potentiel. L'éducation aide à procurer d'une façon élaborée et scientifique tous les stimuli qui interviennent dans la maturation de l'individu. Apprendre, c'est stabiliser par l'action des combinaisons synaptiques déjà préétablies.

Dans les sociétés dites de tradition, la tradition désigne le legs de ce qui est jugé digne d'être transmis. La tradition ne réside pas seulement dans le fait de perpétuer certains habitus, mais aussi une survivance psychologique. La tradition donne à une société une sorte de profondeur qui se manifeste aussi bien dans la qualité de la réflexion et de l'activité esthétique. Quel que soit la modalité selon laquelle est assurée la dite transmission (observation, initiation, imitation…), elle se présente sous la forme d'une fidélité.

Dans la tradition orale, la mémoire joue un rôle très important dans la transmission des connaissances. Elle est multifonctionnelle, conserve ou stocke de l'information, transmet le savoir et donne une orientation à l'action. L'éducation est une culture de la mémoire, qui permet de la mettre en action dans diverses situations de la vie. Elle emploie des moyens spécifiques dans la conservation des connaissances transmises. A sa naissance, l'enfant est virtuellement apte à devenir porteur de n'importe quelle culture. C'est au cours de son développement que l'enfant s'adapte à la culture de son milieu (Erny 2001 : 6).

La deuxième catégorie de connaissances est réservée au domaine spirituel. Ces connaissances sont souvent transmises par des prêtres traditionnels. La société ghanéenne est spirituelle dans tous les aspects de la vie quotidienne. Certains hommes et certaines femmes détiennent le pouvoir spirituel transmis aux jeunes. Les jeunes, bénéficiaires de ce pouvoir sont ceux qui font preuve de patience. C'est un héritage commun qui n'est pas transmis à tout le monde. Les initiés apprennent beaucoup pendant les rites d'initiation. C'est pendant ces cérémonies que les valeurs médicinales et spirituelles des herbes leur sont transmises. La plupart d'entre eux deviennent des médecins traditionnels célèbres. Ils ont ouverts des centres fréquentés par les patients qui ne sont pas satisfaits de la médecine moderne et de ses médicaments. Cependant, les activités associées à la transmission de connaissances spirituelles relèvent directement du domaine de la religion donc très complexes à expliquer.

Les rapports entre la religion et la vie sociale s'entendent en plusieurs dimensions parmi lesquelles deux sont les plus importantes. Tout d'abord, la religion dépend directement des cadres sociaux qu'elle exprime. Les systèmes religieux sont caractérisés par le particularisme, le conformisme, l'aspect globalisant et sont relativement statiques. Ensuite, la religion, en tant qu'institution sociale, modèle la structure sociale. Elle imprime au groupe sa hiérarchie, organise une multitude de sous-groupes à fonctions bien définies, codifie certaines activités telles que prêtres, magiciens, cultivateurs, chasseurs, pêcheurs, etc... Le système politique traditionnel repose largement sur une conception religieuse. La royauté est un système sacré venant de Dieu et le roi n'est que l'exécuteur humain des projets divins (Thomas et Luneau 1992 : 58). La structure religieuse élémentaire se situe au niveau de la famille étendue. Le groupe clanique est formé de familles étendues qui établissent leur propre système religieux qu'il faut défendre et protéger. A la tête de chaque clan se trouve alors un chef clanique soumis à l'autorité du chef du village. Cependant, le pouvoir du chef de village ne s'étend pas aux lieux sacrés des autres clans. Bien que le chef soit le représentant de Dieu, les sacrifices sur les autels sont les responsabilités des prêtres, détenteurs du pouvoir. La transmission du pouvoir au chef est conditionnée par des rites secrets surveillés par les prêtres de différents ordres.

Le statut des prêtres est ambigu du fait que leurs fonctions ne sont pas bien définies. Le mode d'acquisition de leur pouvoir reste aussi à être explicité car les terminologies utilisées pour les décrire sont vagues. Il existe trois catégories d'hommes et de femmes doués de pouvoir spirituel. Chaque catégorie se distingue de l'autre par rapport à l'acquisition du pouvoir. Deux catégories sont admises dans toutes les sociétés et leurs fonctions sont légitimes. L'on distingue entre la magie et la sorcellerie. Mais le terme de sorcellerie se

présente sous deux formes ; les activités de certains sorciers sont légitimes et admises alors que celles d'autres ne sont pas admises par la société. Le tableau ci-dessous résume mieux les différentes catégories.

Magie	Sorcellerie (« Wizardry »)	
Magicien	Magicien / Sorcier (« Sorcerer »)	Sorcier stricto-sensu (« Witch »)
Conscient de son état et de ses actes. Vend sa force de travail (profession libérale)	Conscient et agit délibérément	Inconscient de son état et de ses actes. Animé par une force incontrôlable
Responsable devant le groupe	Responsable devant le groupe	Responsable devant le groupe
Motivations objectives, le plus souvent être utile à lui-même à autrui (devin, guérisseur, oracle, chasseur de sorcier, etc...	Motivations objectives, poussé par le désir de nuire, de se venger, de supprimer le rival dangereux	Pas de motivations objectives Accomplit ses actions malfaisantes de façon quasi permanente.
Pouvoir lié ou non à une entente avec une puissance	Pouvoir lié ou non à une entente avec une puissance	Le « witch » est possédé ou habité par une entité malfaisante, que décèle, sous forme de symbole matériel, la divination ou l'autopsie.
Technique qui opère à l'aide de substances matérielles bénéfiques dont il a le secret et de paroles magiques. A toujours besoin d'un relais matériel (usage extérieur de techniques)	Technique qui opère à l'aide de substances maléfiques dont il a le secret et de paroles magiques. A toujours besoin d'un relais matériel (usage extérieur de techniques)	Agit par machination surnaturelle, indépendante de sa volonté (télékinésie, bilocation, métamorphose). Travaille à distance et n'a pas besoin de relais matériel (fantasme de dévoration)
Parfois don inné ou révélé mais la plupart du temps acquiert cette situation par apprentissage, pratique matérielle, initiation	Parfois don inné ou révélé mais la plupart du temps acquiert cette situation par apprentissage, pratique matérielle, initiation	Situation héréditaire, donnée par essence Peut se confirmer (fait plus rare) par initiation
Personnage ambivalent à cause de son pouvoir. La valence positive prédomine.	Toujours redouté et redoutable	Toujours redouté et redoutable

FIGURE 8 : SCHEMATISATION DE MODE DE TRANSMISSION ET DES FONCTIONS DES MAGICIENS ET DES SORCIERS D'APRES THOMAS ET LUNEAU (1992 : 78)

La transmission des connaissances spirituelles n'est donc pas ouverte à tous. Ceux qui détiennent le pouvoir sont connus et sont souvent consultés dans les situations turbulentes jusqu'à nos jours. La sorcellerie, au contraire, est associée à la mort, à l'échec, à la maladie et tous les malheurs. Souvent, les femmes sont responsables de la sorcellerie et sont maltraitées par la société. Le traitement inhumain que subissent les femmes accusées de sorcellerie persiste toujours dans certaines communautés ghanéennes.

Les enfants apprennent très tôt ces habitudes chez leurs parents et celles-ci se perpétuent d'une génération à une autre. Dans certains cas, il est difficile de faire une distinction entre ceux qui pratiquent la religion traditionnelle et ceux qui sont chrétiens. Le christianisme est métissé, on y trouve les pratiques culturelles ghanéennes et des pratiques juives.

Dans la tradition orale, l'enfant n'est pas exposé à une éducation rigide coupée de ses intérêts et de ses besoins. On ne lui demande pas de faire ce qu'il ne comprend pas ou ce

qu'on sait qu'il n'est pas capable de faire. Tout ce qu'il apprend est conditionné de façon à lui permettre de mettre en pratique ses connaissances. L'enfant n'apprend pas parce qu'il a besoin d'une éducation, mais il apprend pour sa survie. Les parents n'obligent pas les enfants à s'engager dans des choses inutiles, mais ils les encouragent à acquérir des savoirs importants pour la vie. L'éducation dans la tradition orale comporte alors une valeur pratique qui révèle les nécessités de la société. C'est une éducation polyvalente incluant toutes les valeurs sociales nécessaires pour la cohérence de la société. Les connaissances ne sont pas découpées comme pour l'école moderne où l'éduction partage les savoirs en matières spécifiques. L'enfant dans la tradition orale apprend tout sous forme intégrée. L'enfant perfectionne ses connaissances au fur et à mesure qu'il grandit. C'est un processus continuel qui dure pour toute la vie et ne s'adonne pas à une durée limitée telle que l'école moderne. L'apprentissage n'est pas caractérisé par des moments de stress comme pour l'évaluation continue dans le système scolaire. L'éducation dans la culture de tradition orale est ainsi assimilée d'une manière systématique et holistique. Ce n'est pas comme pour l'école moderne où l'enseignement se déroule d'une étape à l'autre parfois sans cohérence entre les différentes étapes. L'enfant apprend du plus simple au plus complexe grâce aux schémas simplifiés qui sont enrichis graduellement durant sa vie (Erny 2001 : 131).

Il existe des points de convergence et de divergence entre l'éducation informelle et l'éducation formelle. La famille est le premier milieu de socialisation de l'enfant et modèle sa vie selon les habitudes transmises. C'est le modèle familial qui oriente son choix futur en matière d'idées, de comportements et de goûts. Dans les sociétés où l'école moderne de type européenn est transplantée sans modification, l'école s'oppose à la famille surtout dans les zones rurales. Elle valorise l'individu et la liberté alors que la famille insiste sur la cohésion sociale et le respect des adultes. La transmission des connaissances à l'école se fait de manière explicite alors que l'éducation informelle se fait de façon inconsciente. L'enseignement à l'école se fait à travers une langue étrangère mal maîtrisée par les élèves alors que l'éducation informelle s'effectue dans la langue de socialisation de l'enfant. Dans les sociétés traditionnelles, les parents illettrés n'assument pas leur rôle dans la scolarisation des enfants. Les enfants n'ont pas d'aide à la maison, la scolarisation se limite alors à la salle de classe. Les deux types d'éducation se servent de différents moyens pour transmettre la connaissance. L'éducation informelle se fait à travers les contes, les légendes, la religion, les proverbes, les jeux, etc... A l'école les supports pédagogiques sont des livres, la radio, la télévision, le cinéma, etc...

En somme, l'éducation informelle est le processus par lequel un individu acquiert les connaissances, les aptitudes et les compétences par l'expérience quotidienne. C'est un mode d'apprentissage qui ne se déroule pas dans un milieu précis. Elle se fait par le contact des pairs et l'environnement immédiat de l'individu. L'éducation informelle se fait par l'individu lui-même, la famille, la religion, les rites d'initiation, les cérémonies traditionnelles, les activités, etc... L'individu apprend sans s'en rendre compte, puisqu'elle se fait inconsciemment. Dans les sociétés traditionnelles et surtout dans les villages, l'information est véhiculée par le tam-tam, le crieur du village, les commerçants et les voyageurs. L'éducation informelle commence de la naissance jusqu'à la mort. La transmission de la connaissance dans la culture ghanéenne est dépourvue de toute explication. Les questions ne sont pas admises sauf au cours des contes. L'âge joue un rôle important dans la transmission des connaissances dans la culture ghanéenne. Les vieillards sont considérés comme des « bibliothèques bien équipées ». Ils sont détenteurs de la sagesse qu'ils transmettent oralement. Actuellement, les conditions d'acquisition des connaissances peuvent être qualifiées de dualiste (Erny 2001: 184). Quel sera alors l'impact de la pratique d'inspiration européenne sur la culture d'apprentissage de l'élève ghanéen ?

7.5. Jeux

Les jeux se pratiquent dans toutes les cultures comme moyen de réduire le stress et de créer l'humour. Les jeux peuvent être considérés comme étant directement liés à la transmission de connaissances. Ils constituent une place très importante dans la vie des Ghanéens. Chez l'enfant, le jeu est une préparation au travail. L'enfance passe très tôt du jeu, au travail imitant dans les jeux la profession des parents. C'est presque de la même façon qu'il s'occupera des petits travaux champêtres tels que garder des animaux, surveiller de la récolte, ramasser des mauvaises herbes, entre autres. En groupe, les enfants donnent une allure de jeux à toutes les futures occupations utiles à leur survie.

L'énorme intérêt pour les activités des parents et aînés se trouve très tôt dans les ébats spontanés des petits. La grande partie des activités se réalise sur un mode ludique. Le jeu n'est pas d'abord, pour l'enfant africain, détente, divertissement, récréation et divagation anarchique et tumultueuse pour calmer les nerfs comme pour l'enfant d'Occident. Dans les sociétés africaines, il existe encore des conduites ludiques à l'état pur, caractérisées par une attitude active, créatrice, obéissante à des normes précises et le goût qu'on y trouve. Tout en apprenant à connaître le réel, l'enfant y prend conscience de lui-même et de sa maîtrise des choses. Le jeu puise ses prétextes dans le milieu culturel environnant et les enfants le pratique

avec liberté. L'enfant jouit d'une grande liberté pour rester dehors ou sortir de la maison pour s'adonner au jeu pendant que ses parents dorment.

L'imitation dans les jeux des enfants prédomine, sous toutes les formes possibles, des occupations des parents. Les filles jouent à la mère et à l'enfant, au mariage, à la palabre aux soins donnés aux malades, etc... Les garçons jouent aux travaux champêtres, à la pêche, ils s'adonnent à la construction de villages miniatures, à la fabrication des outils, etc... Les jeux sont souvent des occupations des parents et constituent donc une répétition du rôle qui les attend dans l'avenir. Les jeux peuvent être considérés comme une transition progressive par laquelle l'enfant africain s'auto-éduque. L'enfant n'est donc pas un récepteur totalement passif mais participe de manière active dans sa formation grâce à une motivation intrinsèque. Il apprend en jouant ainsi, il est investi lui-même d'un rôle pédagogue. Ce qui facilite la transmission des connaissances dans les cultures à tradition orale, c'est l'absence de concepts abstraits, de règles à apprendre par cœur et de formules précises à suivre. L'enfant est exposé aux actions pratiques, aux images concrètes et aux démarches non contraignantes. Il ne cherche pas à comprendre mais applique à la lettre ce qu'il observe. C'est l'activité qui détermine le modèle à suivre et le comportement à adopter tout en établissant un rapport entre l'éducation et la vie d'adulte. Les activités constituent alors l'ensemble des éléments qui composent les exigences de la culture : les normes sociales, les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, etc... Il est possible donc d'établir une correspondance entre la culture et l'école par rapport à leur visée éducative. A travers les multiples expériences, l'enfant accumule progressivement et de manière concrète une masse de savoirs lui permettant de s'intégrer dans sa société (Erny 2001 : 131).

Le jeu reste l'activité la plus typique de l'enfance, même là où les enfants sont très tôt mis à contribution pour tenir un rôle économique réel. Mais on peut évidemment jouer jusqu'à l'ivresse tout en gardant vaches et chèvres. Lorsque les enfants sont loin du regard des adultes, la vie familiale et sociale est reproduite, revécue selon un mode propre à chaque âge. C'est alors que s'assimilent véritablement les rôles, les modèles culturels, les situations typiques qu'ils observent tout au long de l'existence ordinaire. On ne surestimera jamais l'importance de ces activités ludiques pendant lesquelles les enfants intègrent, de la manière la plus libre qui soit, jusqu'au contraintes les plus pesantes de la société. Le jeu peut bien entendu interférer avec la sexualité, la séparation entre garçons et filles s'opère de manière lâche ou sévère selon les populations et selon l'âge. Souvent, la séparation est purement fonctionnelle, liée à la division du travail, tantôt elle est consciemment organisée et imposée (Erny 2001 : 201).

Par ailleurs, à travers les jeux, les enfants apprennent la vie en communauté, l'une des caractéristiques de la culture ghanéenne. Souvent, ils se battent les uns les autres mais, se regroupent pour continuer à vivre ensemble. C'est ainsi qu'ils développement dès l'enfance l'esprit de la tolérance. Les jeux ont donc un rôle certain dans l'initiation de l'enfant dans la vie sociale. Les enfants se livrent par classe d'âge, y apprennent à vivre avec leurs semblables, à tenir des rôles spécifiques, à apprécier et estimer leurs camarades et à travailler en équipe. En plus, les jeux d'enfants se déroulent souvent de manière imitative, et l'enfant s'éduque au sein de la communauté d'appartenance. L'imitation demeure le processus le plus répandu par lequel les jeux sont appris dans la société ghanéenne. Il peut être admis que les jeux contribuent au développement cognitif, affectif et psychomoteur de l'enfant ghanéen.

Les jeux constituent le stade initial de l'éducation de l'enfant ghanéen. L'éducation, c'est le développement proprement humain, qui résulte de l'usage de l'intelligence et de la liberté, et permet de faire advenir l'individu. C'est l'éducation qui donne à chaque individu une expansion nouvelle sur le plan de développement individuel. L'éducation constitue une phase importante au service de l'apprenant afin de le rendre apte de contribuer au développement de son environnement et de son devenir. Le devenir est la réalité fluente par opposition à la permanence et à la substantialité. Les sociétés différentes perçoivent la réalité qui les entoure et l'interprètent en fonction de leurs préoccupations culturelles. Autrement dit, chaque société attribue un nom à une réalité du milieu environnant, en fonction d'un certain comportement que ladite société adopte à l'égard de cette réalité.

Du point de vue psychologique, une formation incomplète du comportement humain, détermine la vision de l'individu, tout en permettant une nouvelle façon de répondre à l'environnement. La réponse est l'adaptation de l'homme, qui comporte un mode qualifié et précis d'organisation de l'information et, par conséquent, la création de structures cognitives utiles pour celle-ci. A des structures cognitives plus riches, correspondent des possibilités de formations plus riches pour l'avenir. Ontogénétiquement, le système cognitif s'actualise en contact direct avec la culture qui représente l'activité collective diachronique du système cognitif. L'éducation, moteur de la transmission culturelle, renforce une formation correcte, et le rend possible par le développement d'une personnalité. Cette dernière se construit grâce à une structure d'organisation de l'information utile, qui agit sur la détermination de la conduite et de la personnalité effective. C'est à travers les jeux que l'enfant entre en contact avec la culture. C'est le principal agent de transmission culturelle. L'individu se forme dans la culture grâce à certains mécanismes d'apprentissage qui s'actualisent par les jeux (Pérez Alonso-Geta 1991 : 409).

Les jeux traditionnels sont des actions volontaires accomplies suivant des règles bien établies. Ils sont pourvus d'une fin en soi et accompagnés d'un sentiment de tension et de joie. Pour la psychologie génétique, le jeu est l'expression et la condition du développement de l'enfant. Pour la psychanalyse, il est un mode de résolution des tensions libidinales, et par conséquent un élément prépondérant dans la formation du moi. Le jeu est aussi une institution en rapport avec le sacré et la structure sociale. Il permet la transgression des hiérarchies et des interdits sociaux comme on l'observe dans les fêtes permissives. Le jeu développe des activités perceptives, sensori-motrices, verbales, intellectuelles, affectives, l'aptitude à la communication et à la socialisation. La plupart des jeux initient l'enfant aux règles familiales et sociales et le préparent à son futur rôle d'adulte. Quand les enfants sont ensemble, ils apprennent à se situer par rapport aux autres dans le cadre de structures définies et hiérarchisées. Le jeu l'amène à se sentir comme membre du groupe, à déterminer son statut social et à percevoir le groupe par rapport à lui et à d'autres groupes. En se pliant aux règles du jeu, l'enfant intériorise les normes de sa société. Le jeu constitue alors un véritable mécanisme de la transmission de la culture traditionnelle qu'il entretient face aux modèles importés. Les jeux les plus courants concernent l'apprentissage de la vie familiale et sociale. Ce sont des tâches ménagères pour les filles et la chasse et la pêche pour les garçons entremêlées des chants improvisés. Les jeux n'alimentent pas normalement de gain personnel car ils sont dépourvus d'esprit de compétition. Ils n'encouragent non plus le dédoublement de la vie car ils ne se caractérisent pas d'éléments d'évasion. Les jeux sont en harmonie avec la morale du fait qu'ils se font avec des objets non durables. Il peut être admis que dans les cultures à tradition orale, les jeux aident les enfants à s'intégrer dans les groupes et à être à l'aise avec les autres membres. En revanche, l'école moderne valorise les jeux caractérisés par la compétition qui n'a aucun rapport avec la réalité sociale. Certains des jeux de l'école jouent des rôles dans les domaines de la psychologie et de la psychanalyse, mais ils ne préparent pas l'enfant à s'intégrer à son groupe. Quelle place l'enseignant réserve-t-il au jeu dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère ?

7.6. Territorialité

La territorialité empruntée à l'ethnologie désigne la possession, l'usage et la défense d'un espace par les êtres vivants. Elle est discutée ici par rapport à la culture ghanéenne dans laquelle vivent l'enseignant et l'apprenant ghanéen.

La vision spatiale de l'individu s'inspire de la position du corps dans l'espace. Elle est liée à l'expérience corporelle, la position prise par rapport aux autres et le déplacement dans l'espace. A la notion de spatialisation s'ajoute celle d'objectivation. L'univers mental est un espace imaginaire calqué sur la conception d'un monde physique d'objets matériels en relation spatiale. Pour certaines cultures, la solidarité entre les aspects linguistiques, gestuels et cognitifs est la relativité de la conception du monde physique et mental qui tend à l'objectivation et à la spatialisation. Pour d'autres, des phénomènes sont envisagés sous un double aspect, objectif et subjectif. La notion d'espace est donc manifestée différemment par le déplacement et l'occupation de l'espace selon la culture.

Dans la culture ghanéenne, ces distances et contacts s'établissent entre des personnes prises dans une interaction. L'interaction ici a l'acception d'un échange d'informations entre deux ou plus de deux personnes dans un système. Elle est acceptée comme une action réciproque qui suppose l'entrée en contact de deux ou plusieurs personnes.

C'est la notion de territorialité qui permet de classer la nature de la communication interpersonnelle. Les interactions peuvent être positives, négatives ou ambivalentes selon la tâche à accomplir. Les interactions positives se présentent dans une situation de coopération. Autrement dit, les interlocuteurs se mettent généralement face à face pour échanger leurs idées sur un fait. Les interactions sont dites négatives quand la relation relève d'une compétition. Dans ce cas, les interlocuteurs préfèrent se mettre l'un en face de l'autre. Les interactions ambivalentes se présentent dans une situation de co-action. Dans cette situation, les interlocuteurs préfèrent se tenir de façon opposée afin d'éviter de se voir.

La différence entre les distances est déterminée par l'image que l'individu se fait de l'autre. Par exemple, il est normal qu'un individu moins fort s'éloigne de son adversaire dans une dispute, alors qu'on s'approche d'une personne qui se montre chaleureuse et aimable. Les distances d'interaction varient également selon les statuts des interlocuteurs. Dans la culture ghanéenne, par exemple, on se place plus loin d'un supérieur que d'un pair. Il est possible alors d'établir une connexion entre la distance sociale et la distance spatiale. La distance choisie dépend des relations inter-individuelles, des sentiments et des activités des individus pris dans la communication (Hall 1971 : 158).

La géographie du lieu oriente la communication, la relation face à face provoque des relations d'oppositions, déclenche une rivalité. Toutefois, le côte à côte atténue une dépendance institutionnelle (Baylon et Mignot 1994 : 148). L'enseignant et l'apprenant dans une classe utilise l'espace pour communiquer. Souvent les professeurs cherchent à établir des rapports plus égalitaires avec les élèves. Quelles dispositions prennent-ils ? Quelles sont les effets de l'occupation de l'espace sur l'enseignement et l'apprentissage dans les lycées ghanéens.

Conclusion partielle

Ce chapitre présente quatre constats : en premier lieu, la culture ghanéenne comme toute autre culture est un ensemble d'activités complexes étroitement liés entre elles d'une manière unique. Par ailleurs, les apprenants ghanéens interprètent la réalité quotidienne à partir de leur vécu historique. Autrement dit, le jeune enfant est exposé à l'ensemble de la réalité qui constituera sa vie d'homme ou de femme. Il voit tout, entend tout, participe quasiment à tout, mais il ne reçoit que rarement des explications à proprement parler. Troisièmement, la société dans laquelle l'enfant grandit, modèle de manière continuelle et le plus souvent inconsciemment ses habitudes et son affectivité. Finalement, en classe de langue étrangère, l'idée que le professeur se fait de l'enseignement est liée à sa personnalité et ce qu'il fait en classe. La personnalité est formée par ses habitudes culturelles. Pour l'élève, il est confronté non seulement à l'apprentissage d'un nouveau système linguistique, mais aussi à un nouveau code social de conduite. Il y aurait alors une relation étroite entre la culture d'un peuple et la manière de transmette les connaissances – l'éducation. Nous discuterons alors ce lien entre la culture et l'éducation dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 8

CULTURE ET EDUCATION

Le présent chapitre retrace quelques travaux dans le domaine de la culture et de l'éducation. Tout d'abord, le chapitre cherche à établir un lien entre la culture et l'éducation puis met en évidence les effets de l'anthropologie culturelle en Afrique. Ensuite, la notion de culture est discutée du point de vue anthropologique, ethnographique, sociologique et didactique, de même que la notion d'éducation. Ce dernier chapitre termine par une tentative de théoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère.

8.1. Définitions de la culture

La notion de culture est problématique puisqu'elle n'a jamais été définie de manière unique et satisfaisante. Camilleri (1985 : 9) remarque qu'en 1952 déjà, Kroeber et Kluckhohn en ont recensé pas moins de cent soixante définitions entre 1871, date de la parution de « Primitive culture » de Tylor, et 1950. Notre étude ne retient que les définitions du point de vue anthropologique, sociologique et didactique.

8.1.1. Regard anthropologique

Beaucoup d'anthropologues ont défini la notion à partir des contenus de la culture. Ces définitions énumératives ne sont pas exhaustives, c'est ce qui fait remarquer à Mauviel (1982 : 64), que les définitions énumératives présentent un inconvénient majeur : elles risquent d'être incomplètes, et par voie de conséquence, inadéquates. Comme il est impossible d'énumérer tous les objets culturels, les auteurs se contentent généralement de donner des sous-classes de la classe d'objets pris comme composantes de la culture.

Quatre sous-classes sont identifiées :

- les états mentaux et les opérations psychiques comprenant, entre autres, les attitudes évolutives et normatives où l'on retrouve ces mœurs, coutumes, habitudes, que de tous temps on a allégué pour se différencier entre groupes ;
- les divers savoir-faire, depuis des codes de communication et des langues jusqu'aux modes d'utilisation des outils ou des aspects de l'environnement ;
- le champ immense des produits de l'activité humaine, depuis les outils jusqu'aux œuvres artistiques, auxquels s'appliquent ces modes d'utilisation ;

- toute la variété des institutions et des modes d'organisation collectifs formels et informels (Camilleri 1985 : 10).

Cette classification ne semble pas exhaustive du fait qu'il n'est pas possible, dans un premier temps, d'affirmer que la liste des sous-classes est complète. D'autre part, il est difficile de distinguer nettement les sous-classes qui s'imbriquent. Bien que la notion soit l'un des concepts clés à expliciter, la présente étude ne se donne pas comme objectif de revisiter l'historique de cette notion. Pourtant, quelques définitions relevant de l'anthropologie culturelle sont citées pour l'orientation des arguments.

Les anthropologues voient dans la culture d'un peuple, sa manière de voir, l'ensemble de ses comportements types et de ses attitudes et les choses matérielles qu'elle possède. Bien que beaucoup d'anthropologues acceptent cette définition, ils ne sont jamais mis d'accord sur la nature profonde de la culture. En pratique, ils se passionnent souvent au cours de leurs travaux pour un type particulier d'événements, parmi tous ceux qui composent la vie d'un homme. Ils arrivent à considérer ce type d'événements comme l'essence même de la culture. D'autres, qui cherchent un point d'appui dans l'évolution de la société, pensent découvrir une unité ou un élément commun à tous les aspects de la culture (Hall 1984b : 38).

La culture d'une société est constituée de tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie. La culture n'est pas un phénomène naturel; elle n'est pas faite de choses, de comportements ou d'émotions. C'est bien une façon d'organiser des choses que les gens ont dans la tête, leurs modèles de perception, de mise en relation et d'interprétation de ces éléments mentaux. La culture d'un groupe n'est autre que l'inventaire de tous les modèles de comportements ouvertement manifestés par tout ou partie de ses membres. C'est ce qu'une société fait et pense (Sapir 1967: 96).

La culture d'une société donnée peut être considérée comme un système de valeurs dynamiques formées d'éléments acquis avec des postulats, des conventions, des croyances et des règles communes aux individus de ladite société. Le système leur permet d'établir des rapports entre eux et avec le monde. En d'autres termes, la culture est un système de critères par lesquels la conduite des individus d'un groupe donné est jugée, et des sanctions sont appliquées.

Quatre caractéristiques de la culture peuvent être retenues. Premièrement, chaque culture est marquée par une diversité. Toutes les cultures sont des ensembles caractérisés par des cohérences internes qui ne peuvent se comprendre donc, qu'en termes de totalité. Ensuite,

les cultures possèdent leurs propres spécificités. Autrement dit, chaque culture a sa propre structuration spécifique originale qui la distingue des autres. En outre, toutes les cultures sont égales mais ne sont pas de même complexité en tant que systèmes cohésifs. Enfin, chaque culture évolue. Ces caractéristiques s'opposent à l'idée de classer les cultures sur une échelle de progrès, allant des sociétés « sauvages » au monde civilisé. L'anthropologie affirme qu'aucune culture n'est plus développée qu'une autre. Chaque culture représente une synthèse originale, dotée d'un « style », qui s'exprime à travers la langue, les croyances, les coutumes, l'art, et constitue un tout. Le monde est ainsi divisé en aires culturelles, chacun ayant sa spécificité. La culture est alors considérée comme un apprentissage de modèles de conduites typiques qu'intègre l'individu dès l'enfance et qui lui permet de s'intégrer dans une société donnée (Dortier 2004 : 119).

La culture dans son sens ethnographique est ce tout complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, la coutume, et toutes les autres aptitudes et habitudes acquises par l'individu en tant que membre d'une société. C'est l'ensemble des faits sociaux, et ce qui est neuf ici est l'absence de toute connotation évolutionniste par l'équivalence faite entre culture et civilisation. Selon les ethno-anthropologues, la culture est la somme des connaissances, des attitudes et des comportements qu'ont en commun et que se transmettent les membres d'une société particulière (Borlandi et al 2005: 151).

Cet ensemble de phénomènes observables empiriquement est transmis par le langage. La base d'une culture commune est d'abord linguistique. En même temps, condition certes nécessaire, le langage n'est pas une condition suffisante pour définir une culture. Les groupes peuvent être différenciés aussi par l'histoire, l'appartenance sociale, la religion, entre autres. Le langage n'est d'ailleurs qu'un cas particulier, quoique privilégié, parmi les divers modes d'expression et de communication entre individus : les échanges de biens matériels, les règles de politesse, les signes, la gestuelle, les styles de production et de consommation, pour ne citer que ceux-là, sont aussi régis par des codes que l'apprentissage transmet.

La spécificité selon laquelle un groupe met en pratique ces codes et vit en référence à ces symboles incarne la culture de ce groupe. Ces codes constituent des modèles qui souvent n'ont nul besoin d'être explicitées. Inconsciemment, la culture informe donc les manières les plus intimes de penser et de sentir, depuis les normes et la langue jusqu'aux rêves ou aux délires. Chacun s'y trouve en tant que membre du groupe, tandis que ses infractions aux codes marginalisent, voire excluent.

Quel rapport entre la langue et la culture ? Du point de vue anthropologie structurale, les rapports entre langue et culture sont très complexes. Il peut être postulé que le langage est un produit de la culture. Une langue en usage dans une société reflète la culture générale de la communauté donnée. Cependant, la langue est une partie de la culture et constitue l'une de ses composantes. On peut aussi prendre la langue comme condition de la culture à un double titre : diachronique et théorique. D'une perspective diachronique, c'est surtout au moyen de la langue que l'individu acquiert la culture de son groupe. On instruit, on éduque, on gronde, on flatte l'enfant par la parole et des mots. Du point de vue théorique, le langage apparaît aussi comme condition de la culture dans la mesure où celle-ci possède une architecture similaire à celle du langage. L'une et l'autre s'édifient au moyen d'oppositions et de corrélations. Le langage peut être considéré alors comme une fondation, destinée à recevoir les structures plus complexe (Lévi-Strauss 1958 : 78).

Les modèles de communication ne sont pas les mêmes dans les deux cultures en contact. En outre, les comportements non verbaux des Ghanéens ne sont pas les mêmes que ceux des Français. Les deux sociétés n'adhèrent pas aux mêmes valeurs ou aux mêmes normes. Elles sont composées des mêmes thèmes qui ne sont pas interprétés de la même manière. Les cultures humaines sont ainsi des variations sur les mêmes termes, toutes égales et de même valeur intellectuelle. La culture s'inscrit dans une société, c'est alors un phénomène social d'où la définition du point de vue sociologique.

8.1.2. Regard sociologique

Les définitions les plus variées ont été données du terme « culture » qui fait objet dans les sciences sociales. Le domaine propre du concept de culture ne s'est historiquement déterminé que du moment où s'est trouvée mise en question l'universalité des critères de sens et de valeur relevant de l'ordre de la civilisation. La conception philosophique de la culture a été mise à mal par l'introduction puis la généralisation du principe de relativité culturelle. Dès lors, la culture a été soumise à des interprétations sociologiques centrées sur les catégories d'aliénation et d'appropriation. En outre, ces descriptions ethnologiques ne dissocient pas le matériel du mental. C'est cette conception de la culture, élargie aux manières de penser, de sentir et d'agir, aux façons collectives de consommer et aux modes individuels de réalisation de soi, qui est aujourd'hui majoritairement prise en compte dans les sciences sociales, sans y faire l'unanimité (Borlandi et al 2005 : 150).

La notion de culture, comprise au sens large, renvoie aux modes de vie et de pensée. Toutefois, elle est largement admise au rang des sciences sociales avec des ambigüités. L'idée

moderne de la culture suscite des débats et les définitions données à la notion ne manquent pas de susciter des désaccords sur son application dans tel ou tel domaine. Les sciences sociales ne sont jamais complètement indépendantes des contextes intellectuels et linguistiques dans lesquels elles élaborent leurs schémas théoriques et conceptuels. C'est la raison pour laquelle une définition sociologique de la culture implique l'évolution de la notion (Cuche 2001 : 4). Cependant, en ce qui nous concerne, nous retenons seulement les points de convergence des différentes définitions sociologiques.

Les acteurs de la classe de langue étrangère au Ghana participant à une même culture ont en commun un certain style de comportement. Là résiderait ce qui fait l'unité de la culture ghanéenne et ce qui la rend spécifique par rapport aux autres. Chaque culture se caractérise par son *pattern*, composé d'une certaine configuration, et un certain modèle (Borlandi et al 2005 : 148). Le terme implique l'idée d'une totalité hétérogène mais cohérente. Ce qui définit une culture, ce n'est pas la présence ou l'absence de tels ou tels traits culturels, mais leur combinaison qui lui confère son *pattern* de pensée et d'action. Chaque culture offre en quelque sorte, aux individus un schéma inconscient pour toutes les activités de la vie.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère se situe dans un contexte social. La langue est un phénomène social qui implique des comportements linguistiques, et non linguistiques spécifiques. Apprendre une langue, c'est apprendre aussi la culture qu'elle véhicule. La diversité des cultures entraîne nécessairement la diversité des langues. La culture peut être prise au sens sociologique comme un ensemble de significations mises en œuvre dans les interactions individuelles. La culture est un système de communication. Il y aurait ainsi une corrélation entre les modèles culturels et les structures linguistiques d'une société donnée. La langue et la culture sont dans un rapport d'interdépendance. C'est la langue qui transmet la culture et à son tour, elle est marquée par la culture. Probablement, la culture exerce une influence sur le système linguistique. La langue n'est-elle pas une composante de l'éducation et de la culture d'une population ? La langue première de l'apprenant, composante de sa culture d'origine, aurait alors un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les modes de transmission de la connaissance dans la culture d'appartenance pourraient également contribuer à l'acquisition du code étranger. Le point de vue pédagogique devrait apporter des réponses à nos interrogations.

8.1.3. Regard didactique

Cuq (2003 : 63) considère la culture comme un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social qu'une personne individuelle. Dans l'apprentissage, c'est construire et de légitimer des distinctions. Il est possible d'acquérir une culture et de l'améliorer. Plus on apprend, plus nombreuses sont les distinctions qu'on est capable d'opérer. Il souligne qu'avant de savoir lire, une page n'est qu'une série de taches noires et blanches, puis, à un stade supérieur, on apprend à distinguer les mots, les synonymes, les phrases, entre autres. C'est ici que l'on voit le mieux augmenter un capital culturel. C'est aussi, nécessairement, transformer l'organisation de celui-ci. En d'autres mots, la façon de penser et de sentir d'un individu est incomparable à toute autre. La capacité d'établir des différences est donc en partie héritée. C'est la raison pour laquelle existe une culture cultivée, celle des dominants qui imposent leurs propres distinctions comme les meilleurs et mêmes les seules valides. A cet égard, l'école relaie cette culture, la privilégie et contribue à la légitimer.

Au sein d'une vaste culture, coexistent des cultures plus petites, mais elles fonctionnent selon le même schéma. Il faut toujours parler de cultures au pluriel parce qu'elles interfèrent dans un même ensemble. Dans ces conditions, il n'y a pas de cultures « pures », mais des cultures métissées. Le mélange est la condition nécessaire d'une culture et elle se définit toujours comme une entité plurielle.

Il y a des cultures professionnelles telles que l'enseignement qui a sa culture propre, distincte de celle des autres professions. Les cultures générationnelles deviennent de plus en plus importantes pour le système scolaire. La culture des élèves de onze ans est radicalement différente de celle des quatorze ans, elle-même complètement différente de celle des étudiants de vingt ans. Un problème pédagogique se pose : comment continuer à être un bon enseignant quand on a cinquante ans (et la culture qui va avec) et qu'on s'adresse à des jeunes de seize ans ? Et puis, après la vie active, il existe des cultures du troisième âge qui, de plus en plus, se manifestent par le goût des voyages, celui des langues vivantes, celui de la danse et aussi celui du jeunisme.

Il existe des cultures religieuses, régionales, de groupe, entre autres. Dans un ensemble donné ou chez un individu, les différentes composantes se mêlent et certaines personnes appartiennent évidemment à plusieurs d'entre elles. C'est un amalgame et l'on tend à parler de pratiques culturelles plutôt que de culture car elles impliquent des actions et des choix et elles traduisent des appartenances actives.

Il faut souligner également que les langues sont imprégnées de culture et que ceux qui savent opérer les plus nombreuses distinctions sont considérés comme plus cultivés que les

autres. La culture langagière, par exemple, reste parmi les plus élevées. Les membres indigènes d'une culture l'acquièrent de l'intérieur, naturellement, par inculcation, souvent sans s'en apercevoir. Les étrangers qui doivent apprendre cette culture, comme c'est toujours le cas dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, sont évidemment contraints de l'apprendre de l'extérieur. Les locuteurs doivent situer les différents éléments qu'ils apprennent les uns par rapport aux autres. Ils sont obligés donc de reconstruire les éléments que les natifs acquièrent spontanément. Il existe alors un écart entre l'acquisition et l'apprentissage. Quel est alors le lien entre la culture et l'éducation ? Avant de répondre à la question, il s'avère important de définir la notion d'éducation.

8.2. Définitions de l'éducation

La notion de l'éducation est définie différemment selon les disciplines qui s'y intéressent. Toutefois, il n'est pas possible de revisiter le point de vue de toutes les disciplines. Celles qui sont discutées ici semblent être les plus pertinentes pour notre recherche. Elles permettent d'expliquer certains comportements des partenaires en classe de langue étrangère. La notion est donc définie selon perspective anthropologique, didactique et sociologique.

8.2.1. Vision anthropologique

La démarche anthropologique consistait principalement à s'interroger sur la manière dont un groupe humain inculque sa culture à des enfants dont la personnalité n'est pas encore formée. La personnalité prise dans le sens des valeurs, des croyances, des gestes et des attitudes qui leur seront nécessaires pour mener une vie d'adulte au sein de leur société. La réponse à cette interrogation exigeait de prendre en compte non seulement la culture en question et son mode de transmission aux générations nouvelles, mais aussi la psychologie de l'enfant, le mode de développement de sa personnalité et les formes précoces d'apprentissage. Les tenants de l'école « Culture et personnalité » reconnaissent que chaque groupe humain a une culture à transmettre et utilise des méthodes qui lui sont particulières. Cette perspective a offert de larges possibilités d'explication quant à la « structure du caractère » adulte dans une société donnée, et aux orientations de base de la culture que vit cette société.

Cependant, les pionniers du domaine n'ont pas su éviter le piège d'un raisonnement de type circulaire associant les faits et les interprétations par rapport à l'homogénéité culturelle. L'apport de l'école sociologique française, avec notamment l'introduction de la notion d'*habitus,* propose une conception plus dynamique du système éducatif. Elle met l'accent sur

les procédures explicites aussi bien qu'implicites d'inculcation de l'arbitraire culturel. Elle fait apparaître des processus à la fois différenciés (éducation formelle / éducation informelle) et paradoxaux (déculturation / reculturation) dans les systèmes pédagogiques. L'*habitus* permet d'accéder à la « raison pédagogique » d'une culture que développe celle-ci pour transmettre et se perpétuer (Bonté et al 1991 : 222).

Une seconde problématique, apparue après la Seconde Guerre mondiale aux Etats-Unis, a mis l'accent sur les institutions éducatives modernes. Ces institutions sont considérées comme des phénomènes culturels à part entière et, de ce fait, susceptibles d'être abordées au moyen des méthodes classiques et ethnologiques. Empruntant au Collège Invisible l'idée que le but de l'éducation est la transmission de la culture, les anthropologues avancent que de telles recherches peuvent fournir une voie d'accès privilégiée à la connaissance des valeurs centrales de la société. Par conséquent, les anthropologues s'intéressent aux institutions d'enseignement, dont l'étude livre un matériel riche sur les valeurs culturelles dominantes (Herdt, 1982, Rholen, 1984, Varenne 1983). Ces recherches voient dans l'école un lieu de conflits et d'antagonismes culturels.

Une troisième problématique se présente dans l'anthropologie culturelle, c'est celle de l'étude des processus d'apprentissage. A l'inverse de ce qui fut un temps admis, des anthropologues se sont aperçus que la transmission de la culture est souvent sinon toujours imparfaite. Dans les situations pluriculturelles, la diversité des appartenances culturelles des enseignants et des élèves peut affecter profondément les effets attendus de l'enseignement. Des recherches de ce genre ont été utilisées par l'anthropologie cognitive qui, en retour, en a influencé le développement. La recherche de Rogoff et Lave (1984) a débouché sur une réflexion générale touchant aux rapports entre culture et formes de pensée. Il a permis d'ouvrir de nouveaux champs d'investigation sur les connaissances non formelles, les savoirs quotidiens, le degré de généralisation potentielle de ces savoirs. Cette étude sur les processus d'apprentissage a fréquemment une visée pratique ; elle se propose de contribuer à la solution de problèmes d'ordre culturel. Elle s'attache à distinguer les différents types d'apprentissage à l'intérieur d'une même culture (Bonté et al 1991 : 224). Ces différences sont explicitées dans la définition des didacticiens et permettent d'élargir le champ de l'étude.

8.2.2. Vision didactique

Le terme éducation apparaît au début du 16e siècle. A sa véritable étymologie (nourrir, élever), les humanistes préfèrent celle de « educare » (faire sortir, tirer hors), associant ainsi dans le même contexte des significations d'élevage et d'instruction. Un tel contenu sémantique implique :

- une couverture de toute l'existence humaine dans son déroulement (éducation préscolaire, scolaire, permanente) et dans ses préoccupations (éduction religieuse, politique, morale, etc…), « éducation » est alors équivalent de discipline, matière d'enseignement ;
- une diversité d'intervenants (la famille, l'école, l'église, etc…), et de formes (éducation informelle avec l'école dite parallèle, institutionnelle avec le système d'éducation) ;
- une tension particulièrement sensible dans le système éducatif entre les finalités humanistes (prédominance des « humanités », de l'encyclopédisme de la culture en vue de développement de l'individu) et les finalités utilitaires (prédominance d'une éducation technique, professionnelle, civique en vue d'une intégration socio-économique) ;
- la tentation d'une subordination de l'éducation aux forces dominantes de la société : religieuses, libérales et totalitaires ;
- enfin, la production d'un ensemble d'éléments culturels, qui se fait sentir dans des schèmes de pensée, de sentiment et d'action, caractéristique de chaque communauté, classe sociale ou société (Arenilla et al 2007 : 116).

On parle également d'éducation quand il y a intervention humaine volontaire pour diriger dans un sens moral ou social le développement de l'enfant, de l'adolescent et plus rarement l'adulte. Le terme est accepté aussi comme dimension sociale, dans le sens de « bonnes manières », et une dimension politique, comme système régissant la formation des individus : éducation nationale (Cuq 2003 : 79).

Dans une acception plus large, l'éducation désigne l'ensemble des influences de l'environnement, celles des individus ou celles des choses, aboutissant à transformer le comportement du sujet qui les subit. Dans un sens restrictif, l'éducation désigne l'influence d'une génération sur des enfants, des jeunes ou des adultes pour en faire des êtres insérés dans une société donnée. Elle a l'être humain pour objet (en général des jeunes) et comme agent, en général des adultes. Elle est propre à l'espèce humaine en raison de la particularité de son développement. Avant d'être un processus volontaire, l'insertion sociale s'opère par l'action de la tradition, communication d'une manière d'être, de faire et de sentir, prenant la forme d'une inculcation. C'est une action quasi inconsciente et mécanique propre aux sociétés. La

dimension sociale serait alors nécessaire car l'enseignement et l'apprentissage sont des phénomènes socio-culturels.

8.2.3. Vision sociologique

La sociologie de l'éducation représente l'approche scientifique de l'éducation comme phénomène social. Sa première fonction est d'orienter objectivement et comparativement ces espèces distinctes de systèmes sociaux : les relations éducatives, les rôles éducatifs, les groupes éducatifs, dans différentes sociétés, passées et présentes, dans le monde entier. Cependant, l'éducation comme abstraction institutionnelle au même titre que la famille, la politique ou la religion n'est pas pour autant un phénomène socialement autonome.

Le développement de l'analyse scientifique des systèmes éducatifs a été tout particulièrement suscité par l'intérêt porté par les sociologues à l'école comme terrain privilégié d'investigation. L'école représente pour eux un lieu naturel propice aux recherches sur la structure et le fonctionnement des petits systèmes sociaux (systèmes de rôles, relations de statut, ajustement à l'environnement, etc...). Cet intérêt s'est doublé d'un intérêt socio-politique. Dans de nombreux pays, le rôle de l'école, c'est le développement de ressources humaines. La recherche sociologique en éducation a été tout particulièrement sollicitée pour répondre aux problèmes spécifiques posés par les développements de l'institution scolaire. Son renforcement et sa prise d'autonomie sont ainsi marqués du sceau de son association étroite avec les politiques scolaires.

Le concept de sociologie de l'éducation renvoie à l'application de la sociologie aux problèmes éducatifs fondamentaux. A travers la sociologie de l'éducation s'est développée une littérature hétérogène faite d'un mélange d'analyses empiriques infra-théorisées et de perspectives normatives qui ne laisse pas en général distinguer sociologie du sens commun et science. La sociologie éducative constituait une branche de l'éducation plus que de la sociologie, destinée principalement à la formation des enseignants. Le processus éducatif représentait pour elle un processus de socialisation susceptibles d'être manipulé pour améliorer le développement de la personnalité dans l'optique de la préparation à la vie sociale, et notamment de la formation du citoyen. Elle a suscité à ses débuts un intérêt mitigé de la part des sociologues. Elle s'est trouvée surpassée par les travaux plus strictement sociologiques appliqués à l'analyse empirique des systèmes éducatifs (Borlandi et al 2005 : 215). Ces caractéristiques sont explicitées dans les travaux des anthropologues, établissant un lien étroit entre la culture et l'éducation.

8.3. Lien entre la culture et l'éducation

Il existe une relation étroite entre l'éducation et la culture quelle que soit l'interprétation donnée aux deux termes. Autrement dit, même si l'éducation se limite à l'institution scolaire ou à la maison et que la culture se comprend comme une communication ou un mode de vie, tous deux visent à transmettre la connaissance. L'éducation de l'individu suppose nécessairement la communication, la transmission, l'acquisition de connaissances, de compétences, de croyances, d'habitudes, de valeurs, entre autres, qui constituent la culture.

> « Toute réflexion sur l'éducation et la culture peut ainsi partir de l'idée selon laquelle ce qui justifie fondamentalement et toujours l'entreprise éducative, c'est la responsabilité d'avoir à perpétuer l'expérience humaine considérée comme culture, c'est-à-dire non pas comme la somme brute (et d'ailleurs inassignable) de tout ce qui a pu être réellement vécu, pensé, produit par les hommes depuis le commencement des âges, mais comme ce qui, au fil des âges, a pu accéder à une existence « publique », virtuellement communicable et mémorable, en se cristallisant dans des savoirs cumulatifs et contrôlables, dans des systèmes de symboles intelligibles, dans des outillages perfectibles, dans des œuvres admirables […] » (Forquin 1989 : 12).

Dans cette perspective, la culture peut être considérée comme le contenu essentiel de l'éducation, qui ne se pratique pas sans la culture. Autrement dit, c'est par l'éducation que la culture se transmet et se perpétue. Les deux termes sont réciproques et complémentaires, l'un n'existe pas sans l'autre.

D'un point de vue institutionnel, l'école transmet aux apprenants les valeurs de la culture d'appartenance. Chaque société ne peut exister que s'il existe une homogénéité assez forte entre les membres qui la composent. C'est le rôle de l'école de perpétuer et de renforcer cette homogénéité en fournissant aux élèves les valeurs essentielles que réclame la vie collective. Cela ne veut pas dire que les cultures sont homogènes. Chaque culture est marquée par l'hétérogénéité. Il revient donc à l'école d'assurer la persistance de l'hétérogénéité par la mise en place des mécanismes durables. C'est une exigence de l'éducation d'amener l'individu à s'adapter à la société. Les qualités du développement physique, moral, intellectuel, transmises par l'école varient en fonction de la nature de la culture. Elles sont dynamiques et évoluent au fil du temps, même si cela est plus lent dans certaines cultures.

L'école joue également une fonction de systématisation de l'équilibre de la société composée de rôles, de collectivités, de normes et de tensions. Les rôles définissent les activités des individus telles que celles des professeurs et celles des autres agents du système éducatif.

Les collectivités sont les différents niveaux du système éducatif : les écoles primaires, les collèges, les lycées, les universités, entre autres. Les normes, considérées aussi comme des valeurs, sont une composante essentielle de l'équilibre. A chacune de ces composantes sont associées des fonctions précises. On peut associer aux personnels du système éducatif la fonction de maintien des modèles assurant l'acceptation des valeurs de la société ghanéenne par les apprenants. La fonction d'intégration est reservée aux normes, celle de poursuite des buts assurée par la collectivité et celle d'adaptation renforcée par les rôles. L'école ghanéenne devrait remplir ces fonctions en inculquant le loyalisme envers la collectivité et en légitimant les hiérarchies de positions sociales et de gratification économique du pays. C'est toujours l'école qui devrait maintenir les modèles culturels et des valeurs en motivant les apprenants ghanéens. Enfin, s'il y a des « tensions » résultant de défauts d'intégration à la société, c'est l'école qui rééquilibre la situation au prix d'ajustements plus ou moins prononcés (Khôi 1991 : 26).

L'école peut être considérée alors comme un agent essentiel de socialisation de l'apprenant ghanéen en intériorisant chez lui les valeurs générales de sa culture ghanéenne. Les compétences et les attitudes qui sont les conditions requises pour l'accomplissement des rôles futurs sont transmises aussi par l'école. L'école primaire expose les apprenants aux connaissances générales. L'école secondaire devrait intervenir en différenciant les apprenants ghanéens selon leur talent et en leur proposant tel ou tel domaine à suivre. Le niveau tertiaire devrait les orienter vers la spécialisation selon le besoin de la culture ghanéenne. Même si l'école joue d'autres rôles (politique, idéologique), ses objectifs ne s'écartent pas de la cohésion différentielle segmentée de la culture, voire la société ghanéenne qu'elle doit servir.

Le lien entre la culture et l'éducation se rapproche du terme de culture éducative. La culture ne peut pas être dissociée de l'éducation. La perception générale est que l'éducation est une transmission de la culture de génération en génération. Selon Chiss et Cicurel (2005 : 6), la culture éducative porte l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie les enseignants et les apprenants. Ainsi, les pratiques de transmission ou les pratiques didactiques, qui se déclinent concrètement en genres d'exercices bien identifiables et marqués par une époque et un lieu, peuvent être incomprises, ou mal comprises, d'un groupe d'élèves non entraînés à tel type de médiation pédagogique. Il est intéressant de montrer, par exemple, que les solutions, apportées par des apprenants d'origines diverses à une tâche de production écrite, sont largement

conditionnées par leur culture scripturale scolaire. Dans la formation même des enseignants s'inscrivent des habitudes d'enseignement calquées sur des modèles rencontrés au cours de leur parcours scolaire. La relation entre culture et éducation soulève un nombre de questions dont les réponses s'inscrivent dans les bases culturelles de l'éducation.

8.4. Bases culturelles de l'éducation

Partant du postulat qu'il existe un lien étroit entre la forme d'un organisme et sa fonction, Hall (1979 : 185) explique les bases culturelles fondamentales de l'éducation. Pour qu'un système fonctionne parfaitement, il existe toujours un équilibre entre la forme du système et le processus adopté. L'école ghanéenne, créatrice de sa propre dimension, est toujours à la recherche de sa nature réelle. La connaissance des pratiques culturelles ghanéennes est fondamentale pour le perfectionnement de ses institutions scolaires. Les connaissances dont l'apprenant ghanéen dispose sont les plus répandues et les plus souvent puisées dans sa culture. Les bases culturelles de l'éducation sont difficiles à étudier du fait que les moyens mêmes de l'observation sont les produits des opérations en cours d'observation. L'impossibilité de la maîtrise des conventions non écrites de la culture constitue l'incompréhension des contraintes qui pèsent sur la connaissance de l'espèce humaine. Les contraintes se retrouvent dans toutes les situations et dans tous les contextes qui impliquent l'existence d'une société humaine.

La situation exige d'effectuer une enquête au sein des dix systèmes de communication primaires. L'enseignement fait partie de l'espace et du temps, systèmes particulièrement importants. Comme tout système culturel de base, l'enseignement se trouve à l'intersection de tous les autres systèmes. Les systèmes de communication primaire déterminent le système de l'éducation, qui est lui-même déterminé par eux. Les modes et les contenus de l'enseignement au Ghana devraient être donc déterminés par la culture ghanéenne.

> « Les cultures d'origine européenne ont institutionnalisé le savoir et, par là, ont trouvé le moyen de porter de graves préjudices à la nature fondamentale de l'homme. Si nous voulons renverser ce processus et commencer à triompher de l'emprise cachée de la culture, il faut en savoir davantage sur les origines de l'homme, comprendre la nature de son évolution et tenir autant compte de son être physiologique que de son être biologique […] » (Hall 1979 : 186).

L'évolution de la culture européenne détermine le mode de transmission des valeurs de leur société. Les méthodes d'enseignement à l'école sont déterminées aussi par la même évolution. Les différentes cultures ne peuvent qu'avoir des manières propres d'enseignement correspondants aux diverses cultures.

Dans quelle mesure peut-on affirmer que l'enseignement et l'apprentissage dépendent de la culture d'appartenance de l'apprenant ? Les anthropologues soulignent que l'une des formules intéressantes qui permettraient de renouveler l'éducation serait de remodeler l'enseignement et l'apprentissage en fonction de ce que l'on sait déjà sur l'importance des divers modes sensoriels dans les processus d'acquisition et de stockage de l'information. Ces processus affectent la zone cognitive du système nerveux humain. Ensuite, il faudrait remodeler l'enseignement et l'apprentissage sur l'individu en tant que primate, et encore, les remodeler en fonction de la relation entre la dimension de l'école et son fonctionnement. Enfin, il faudrait remodeler l'enseignement et l'apprentissage en fonction de l'acceptation de la réalité culturelle et la nécessité de préserver les valeurs culturelles de chaque groupe ethnique. Ces quatre catégories d'informations, atteste Hall (1979), peuvent paraître au premier abord tout à fait disparates et sans lien aucun. Pourtant, elles semblent bien détenir la clé permettant d'identifier la majeure partie des défauts de l'enseignement. Quels sont donc les paramètres qui constituent les problèmes d'éducation en Afrique ?

8.5. Obstacles d'application de la culture anthropologique à l'éducation en Afrique

L'application de la culture anthropologique à l'éducation en Afrique est un phénomène historique résultant de la colonisation. Selon Camilleri (1985 : 15), deux types de raisons opposées paraissent à l'origine de ce retard de la prise de conscience, ou plus souvent de son refus. D'une part, l'objectif de l'éducation est de faire atteindre des valeurs et des normes supposées les plus élevées dans les pays occidentaux. La conception élitiste se justifie par l'ethnocentrisme occidental dans lequel certaines cultures sont qualifiées de primitives, voire archaïques. Cette tendance a deux implications néfastes pour l'éducation des pays colonisés. Les éducateurs sont obligés d'éradiquer les valeurs et les normes jugées retardataires chez les enfants des sociétés considérées comme primitives. A la place de ces valeurs culturelles d'origine, les élèves sont engagés dans la voie de l'assimilation aux Occidentaux, par le moyen des mêmes apprentissages.

La deuxième implication est d'appliquer des politiques permettant de refuser aux élèves le type d'éducation connu dans les sociétés jugées « avancées ». Il est admis par les adhérents de cette idéologie que ces élèves ne sont pas assez intelligents pour recevoir ce type d'éducation.

> « Bien entendu, ces conceptions furent considérablement renforcées et stabilisées dans le temps par les grandes entreprises européennes de la colonisation, dans des buts politiques évidents. Les concepts de « civilisation », ou de « culture » au

> singulier, chargés d'une connotation évolutionniste et consacrant cette idéologie hiérarchisante, étaient alors largement triomphants. On en retrouvait fortement la trace même chez les annonciateurs du culturalisme américain […] » (Camilleri 1985 : 15).

Cette attitude constitue partiellement le refus de l'élite africaine d'appliquer les résultats de l'anthropologie culturelle dans la planification du curriculum scolaire.

D'autre part, le rationalisme cartésien et l'humanisme alimentés par les pensées des philosophes du Siècle des Lumières aussi bien que la révolution démocratique française, viennent compliquer la situation. Pour ces courants, ce qui compte en tout individu, qu'il soit de n'importe quelle société ou de n'importe quel sous-groupe social, c'est l'individu universel qu'il porte en lui. Le statut universel accordé à l'individu fait disparaître les marques culturelles qui le différencient des autres cultures. De ce point de vue, il est possible d'appliquer une théorie d'enseignement/apprentissage des langues étrangères universelle aux apprenants, quelle que soit leur culture d'appartenance. Mais, quels sont les fondements scientifiques des deux traitements idéologiques opposés pour l'éducation ? Quelles en sont des conséquences du moule éducatif commun pré-établi ? Pour Camilleri (1985 : 16), l'idéologie du creuset (« melting pot ») a pour effet la fusion des communautés étrangères (Indiens, Noirs et autres) dans une seule et même culture provoquant des échecs scolaires et de nombreux dysfonctionnements culturels. Les manifestations antiracistes, entre d'autres, ouvrent la voie aux recherches anthropologiques éducatives.

8.6. Facteurs liés à la prise de conscience

Il est déjà signalé dans le paragraphe précédent que les résistances des communautés désavantagées sont l'un des facteurs favorisant les recherches éducatives anthropologiques. Ces manifestations provoquent la prise de conscience que le « melting pot » serait inexact et conduirait aux faux pas car les cultures ne se mélangent pas. Selon Mauviel (1982 : 64), Spindler est généralement considéré comme l'initiateur du mouvement contre le concept du « melting pot ». Son article « Anthropology may be the answer » publié en 1946, marque le début d'une nouvelle attitude envers l'enseignement/apprentissage. C'est aussi cet article qui encourage la fondation du « Council in Anthropology and Education », branche de l'Association américaine des anthropologues où allaient se retrouver, entre autres, éducateurs, anthropologues et linguistes.

L'association publiait des articles pour sensibiliser les acteurs éducatifs. Plus tard, le premier symposium consacré à l'anthropologie et l'éducation est organisé par Spindler à

Stanfort en 1955. Baker (1979 : 250), souligne que l'article de Forbes J. intitulé « The education of the culturally different : a multicultural approach » est l'une des plus explicites contributions à l'approche culturelle d'enseignement/apprentissage. L'ampleur de ces associations et leurs publications aboutit à la formulation de divers actes, notamment le Bilingual Education Act (1968) et l'Ethnic Heritage Act (1972). Si la prise de conscience commence aux Etats-Unis, il prend les pays européens quelques temps pour réorienter leurs approches universalistes.

> « On dut attendre des années pour que le mouvement atteigne sérieusement l'Europe. C'est-à-dire, en fait, pour qu'il intéresse les Européens – qui étaient pourtant informés des travaux américains et disposent eux-mêmes d'éminents ethnologues – autrement que comme une curiosité d'universitaires. On y était beaucoup plus occupé par les développements de la sociologie, laquelle, en particulier sous l'impulsion de l'école durkheimienne en France, avait pris son vigoureux essor [...] » (Camilleri 1985 : 18).

Comment cette approche anthropologique culturelle se reflète-t-elle dans la formation des enseignants, le choix de principe méthodologique et le choix des manuels de FLE? Les réponses à ces questions expliquent mieux les écarts entre les pratiques de classe et la culture d'apprentissage des lycéens en classe de FLE au Ghana.

8.7. Vers une théorisation du modèle de l'apprentissage

L'apprentissage peut être considéré comme l'acquisition de normes, de connaissances et de comportements adaptées aux situations de vie. En d'autres termes, l'individu adhère à tout ce qui constitue les dix systèmes de communication primaires de sa culture d'origine. Ainsi, l'éducation passe par les trois niveaux élaborés par Hall : formel, informel et technique. Les trois niveaux sont complémentaires mais ne se s'appliquent pas simultanément sans difficultés, voire échecs. Il peut être admis que toute acquisition intellectuelle est culture ; c'est ce qui fait l'intelligence indissociable du milieu culturel original où il se développe.

Les recherches de Germain (1993), montrent qu'au cours de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, les pédagogues répondent différemment à cette exigence culturelle et adaptent différemment les méthodes d'apprentissage suivant l'époque et la culture. La méthode de mémorisation date de l'école sumérienne considérée comme les premières attestations de l'enseignement d'une langue étrangère. Ainsi, le choix de principe méthodologique d'apprentissage définit une population en fonction de ses pratiques culturelles. C'est ce que nous avons commencé à esquisser pour le Ghana.

Cependant, cette exigence culturelle s'accorde à l'évolution matérielle et sociale. Par conséquent, l'on pourrait avancer l'idée que les possibilités ou aptitudes d'un individu à modifier son comportement pour s'adapter à un nouveau contexte culturel dépendent, pour une grande part, de la manière plus ou moins dirigée (formelle, informelle, technique) dont on lui a enseigné les éléments de sa culture. Lorsque l'individu est exposé à un nouveau modèle d'apprentissage, son comportement intellectuel pourrait ne plus être approprié et le mettre en échec, voire le déstabiliser profondément si sa culture d'origine n'est pas prise en compte.

De toutes les façons, qu'ils soient intégrés et automatisés de manière consciente et inconsciente, les modèles d'apprentissage expérimentés dans l'enfance participent au déterminisme culturel de l'individu. Si le rythme de développement, les centres d'intérêt et la motivation personnelle d'un individu sont négligés, cet individu sera consommateur passif de l'enseignement à l'école. L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus créatif. Lorsque l'apprenant n'est pas impliqué dans la construction du savoir, il risque d'être handicapé et privé d'une liberté de changement. La reconstruction de la personnalité de l'individu est possible du fait que l'individu ne se réduit pas à son éducation, mais adopte de nouvelles valeurs culturelles. La culture est considérée comme un système dynamique ouvert à une modification. Il est possible de modifier le comportement culturel de l'individu sans le priver totalement de sa culture d'origine.

Par rapport aux définitions, un lien étroit entre la culture et l'éducation en ce qui concerne la transmission des connaissances semble exister. Le système scolaire porte normalement la marque de la société au sein de laquelle il est établi. Il est donc organisé selon les attentes et le filtre d'interprétation de la société donnée. En outre, l'acte éducatif a pour objectif la construction de certains comportements chez l'individu selon un principe caractérisé par les fondements de sa culture d'origine. En plus, il est problabe qu'il existe une relation entre la culture et l'éducation du fait qu'il existe un lien étroit entre la forme d'un organisme et sa fonction. Pour qu'un système fonctionne parfaitement, il est nécessaire d'établir un équilibre entre la forme du système et le processus adopté. Autrement dit, l'individu, créateur de sa propre dimension, est toujours à la recherche de sa nature réelle. Les connaissances dont il dispose sont les plus répandues et les plus souvent puisées dans sa culture.

Cependant, cette réalité semble être absente dans la classe de français en tant que langue étrangère au Ghana. La langue première de l'apprenant ghanéen n'est pas utilisée en classe de langue étrangère. Ce n'est pas la langue d'instruction à l'école, alors que la culture ghanéenne peut être considérée comme un système de communication. Il y aurait ainsi une

correspondance entre les modèles culturels ghanéens et les structures linguistiques de la société ghanéenne. La langue ghanéenne et la culture ghanéenne sont dans un rapport d'interdépendance. C'est la langue ghanéenne qui transmet la culture ghanéenne. Il peut être admis alors que la culture exerce une influence sur le système linguistique. L'apprentissage du français langue étrangère se situe dans la culture ghanéenne ayant ses propres modèles de communication. L'enseignant et l'apprenant ghanéens entrent en classe de FLE avec le filtre de l'interprétation de leur culture d'appartenance. Leurs modèles de communication en classe de FLE seraient influencés par les habitudes communicationnelles culturellement acquises.

Si l'on pense la culture comme un processus, une dynamique complexe et non comme un état, ne peut-on pas dire :

a) que la culture, c'est l'enculturation-socialisation tout au long de la vie des sujets dans leur société ?
b) que l'éducation des sujets est l'autre nom de l'enculturation-socialisation ? Et que l'éducation commence avec les enfants et continue sous d'autres formes tout au long de la vie ?

Si l'on admet cela, l'apprentissage des langues (les langues ghanéennes, l'anglais et le français) serait au cœur de l'éducation, autrement dit de la socialisation symbolique ou culturelle des enfants ghanéens. Ces observations pourraient permettre de trouver des réponses aux nombreuses interrogations sur l'enseignement et l'apprentissage du français en tant que langue étrangère dans les lycées ghanéens.

Conclusion partielle

Ce chapitre contribue à la réflexion en essayant d'introduire dans le débat d'autres interrogations sur le modèle d'enseignement et sur la langue d'instruction dans les écoles ghanéennes. En premier lieu, quels sont les éléments de l'environnement immédiat de l'apprenant ghanéen sur lesquels un modèle d'enseignement et d'apprentissage adapté pourrait s'appuyer ? Comment adapter l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère aux aptitudes et à la culture ghanéenne, tout en conservant et en les adaptant aux nouvelles approches ? Autrement dit, comment intégrer les apports de la culture d'origine dans des approches pédagogiques modernes afin de situer l'enseignement et l'apprentissage du français dans le prolongement de celui de son milieu culturel. Par ailleurs, nous avançons l'hypothèse selon laquelle l'enseignement de type européen dans les institutions scolaires au Ghana est une discordance entre l'univers culturel des élèves et celui de l'Europe. Ce

phénomène pourrait faire de la classe de français sélective, s'adressant qu'à une minorité d'apprenants.

TROISIEME PARTIE

ANALYSE DES DONNEES

CHAPITRE 9

ALTERNANCE CODIQUE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Notre démarche d'analyse correspond au modèle élaboré à partir des principes des théoriciens de l'approche ethnographique en éducation tels que Cambra (2003), De Salins (1992), Kramsch (1991). L'analyse des données est basée sur les différents comportements verbaux et non verbaux retenus au cours de la transcription des séances filmées. Nous observons que l'enseignant utilise des procédés variés pour transmettre les savoirs et les savoir-faire de la langue étrangère. Les approches pertinentes retenues sont au nombre de trois : l'alternance codique, l'inférence et les comportements non verbaux. L'analyse est répartie en deux différentes activités regroupées en catégories : une analyse séquentielle et une analyse interprétative. Nous nous inspirons de la grille d'analyse élaborée dans le quatrième chapitre (p. 71-73) dont les grandes lignes :

- **Analyse de l'usage de la parole** (composantes pertinentes du modèle SPEAKING);
- **Prise de la parole** (attitudes générales de la prise de parole et à l'égard des différentes langues en contact;
- **Acquisition de la compétence** (transmission des habiletés linguistiques dans la culture d'accueil) ;
- **Place de la langue dans l'éducation** (méthodes mises en œuvre en classe de langue étrangère) ;
- **Généralisation typologiques** (modèle d'enseignement selon des caractéristiques socio-culturelles) ;
- **Reconnaissance des forces de rééquilibrage** (rites d'interaction, valeurs sociales).

L'interaction en classe de langue étrangère se fait en s'appuyant sur les deux langues en contact. Notre objectif dans ce chapitre est de relever les stratégies discursives, communicationnelles et interactionnelles dont l'enseignant et les élèves disposent pour maintenir l'interaction. Par ailleurs, nous dégageons les formes et les fonctions par lesquelles se produit l'usage des deux langues en classe. Nous retenons cinq rôles : support à la compréhension, support à la construction des énoncés, la mise en relief de l'activité langagière, la mise en valeur des activités métacognitives et la mise en relief des activités relationnelles ou affectives.

9.1. Alternance codique en tant que support à la compréhension

L'enseignant et l'élève déploient un certain nombre de procédés bilingues en classe de langue étrangère. Dans ce sous-chapitre, nous allons relever le rôle que le mélange de l'anglais et du français joue en classe de français langue étrangère.

FIGURE 9 : Exemple 1 d'alternance codique

(YIBOE-PLAGE- FADA-COMPOSITION DE LA FAMILLE-MISE ET APPL OCT-2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
1	P	*We are going to start by our immediate family, then from there we move on to the extended family. That is what we are going to do.* *The we* *Before we start, we are going to revise* *What* *The words you know in French.* *Hein?* *About what?* *Family* Vous comprenez?	Rythme normal Hésitation Hésitation Pause Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	P met la main sur la table.	P est derrière son bureau
2	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
3	P	Alors aujourd'hui nous allons apprendre quoi ? N'est-ce pas ?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
4	GC	Non /Oui monsieur	Ton d'incertitude	Un élève met la tête sur la table.	
5	P	Ecoutez, écoutez, la famille n'est-ce pas ?	Ton interrogatif		P marche devant la classe.
6	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves ont répondu en chœur)	Ton bas	Quelques élèves ne regardent pas le professeur.	
7	P	Oui, la famille, la composition de la famille, tout le monde	Rythme normal		
8	GC	La composition de la famille	Ton élevé Rythme lent	Les élèves sont assis.	
[7 :41] 222	P	On a vu **le** sœur. (le pour la) On a vu le frère déjà. N'est-ce pas ? Ok, on va voir ça. Alors, prenez vos cahiers et essayer de faire quoi ? (essayer prononcé [esaje] De dessiner ce que je vais faire au tableau. Vous comprenez ?	Rythme lent Rythme très rapide Ton interrogatif (silence absolu) Rythme rapide Ton interrogatif	La plupart des élèves ne suivent plus. Ils baissent la tête ou regardent ailleurs. Le professeur montre du doigt au tableau.	P recule au tableau
223	GC	Oui, monsieur	Ton très élevé		

224	P	*So take your book.* *What, what I'm going to do, you will also do it.*	Rythme normal	Les élèves regardent P.	P est au tableau
225	GC	Oui, monsieur	Ton très élevé		
226	P	*Then we are going to do what?* *Describe the family on the board.* Hey, du silence ! Du silence !	Ton interrogatif	P fait l'arbre généalogique au tableau.	P est toujours au tableau.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de vocabulaire portant sur la composition de la famille. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant commence son cours en anglais « *We are going to start by our immediate family, then from there we move on to the extended family. That is what we are going to do. The we Before we start, we are going to revise What The words you know in French hein? About what? Family* » (Turn 1). Pour vérifier si les élèves ont compris, l'enseignant pose la question en français « Vous comprenez ? » (Turn 1). Les élèves répondent à l'affirmative « Oui, monsieur » (Turn 2). Le professeur reformule l'objectif du cours en français « Alors aujourd'hui nous allons apprendre quoi ? N'est-ce pas ? » (Turn 3). Certains élèves répondent par l'affirmative d'autres par la négative « Oui/Non » (Turn 4). L'enseignant continue son discours en français « Ecoutez, écoutez, la famille, n'est-ce pas ? (Turn 5). Les élèves répondent encore par l'affirmative « Oui, monsieur » (Turn 6). L'enseignant reprend la parole et demande aux élèves de répéter le titre du cours « Oui, la famille, la composition de la famille, tout le monde » (Turn 7). Les élèves répètent en chœur « La composition de la famille » (Turn 8).

Vers la fin du cours, l'enseignant utilise l'anglais pour donner la consigne « On a vu **le** sœur. On a vu le frère déjà. N'est-ce pas ? Ok, on va voir ça. Alors, prenez vos cahiers et essayer de faire quoi ? De dessiner ce que je vais faire au tableau. Vous comprenez ? » (Turn 222). Les élèves répondent comme d'habitude par l'affirmative « Oui, monsieur » (Turn 223). L'enseignant demande aux élèves de prendre leurs cahiers « *So take your book. What, what I'm going to do, you will also do it.* » (Turn 224). Les élèves répondent à nouveau « Oui, monsieur » (Turn 225). L'enseignant termine son discours avec les deux langues « *Then we are going to do what? Describe the family on the board*. Hey, du silence ! Du silence ! » (Turn 226).

La séquence est orientée vers l'acquisition du vocabulaire concernant la famille nucléaire et la famille étendue. Le discours de l'enseignant est marqué par beaucoup

d'hésitations comme dans « The we Before we start, we are going to revise What The words you know in French hein? About what? Family » (Turn 1). Il apparaît que les hésitations peuvent créer une difficulté de compréhension chez les élèves.

Le cours est structuré de manière à ce que les interventions de l'enseignant dominent l'échange. Les réponses des élèves suivent un même format rituel d'assertion des propos de l'enseignant. « Alors aujourd'hui nous allons apprendre quoi ? N'est-ce pas ? » (Turn 3). Ce propos de l'enseignant est incomplet, mais les élèves répondent en chœur « Oui, monsieur » (Turn 4). La séquence de référence est constituée de treize tours de parole, sept pour l'enseignant et six pour les élèves. Cinq tours de parole sont pour l'assertion positive « Oui, monsieur » (Turn 2, 4, 6, 223 et 225). Le sixième est une répétition du propos de l'enseignant « La composition de la famille » (Turn 8). Il semble que les élèves maîtrisent l'organisation contrôlée des activités de classe et manifestent leur présence par l'assertion positive.

Il semble que l'enseignant a un maniérisme d'emploi de certaines formules tels que : « What » (Turn 1, 224), « N'est-ce pas ? » (Turn 3, 5 et 22), « Vous comprenez ? » (Turn 1 et 222). Nous remarquons que ces formules sont des ponctuants, car c'est ce qui déclenche les réponses chez les élèves. La question qui se pose est celle de savoir si les élèves comprennent réellement le propos de l'enseignant.

Nous avons vu que certains élèves ne participent pas activement en classe. Quelques-uns regardent ailleurs (Turn 6 et 222), d'autres mettent la tête sur la table (Turn 4) tandis que d'autres encore baissent la tête. Le comportement des certains élèves devient complexe, du fait que pour que la communication s'établisse, la reconnaissance par le récepteur d'un désir de communication est essentielle. Si cette intention n'est pas reconnue, par mauvais fonctionnement du canal, par méconnaissance du code utilisé de la part du récepteur ou pour tout autre motif, la communication avorte (Baylon et Mignot 1994 : 57-58).

Si la classe de langue étrangère est considérée comme un système, ses propriétés seront des attitudes, des actions et leurs réactions, des rôles ou, d'une manière générale, les comportements de l'enseignant et les élèves (Watzlawick et al 1972). L'interaction en classe de langue étrangère est donc centrale pour l'enseignement/apprentissage. Elle comporte l'idée d'une relation mutuelle, d'une action réciproque et, suppose ainsi la coprésence de l'enseignant et les élèves qui interagissent. Elle suggère moins l'idée d'un vecteur linéaire du type stimulus-réponse que celle d'une boucle où les réactions des élèves influencent à leur tour celles de l'enseignant. Toutefois, l'interaction dans cette séquence ne correspond qu'au modèle stimulus-réponse. La passivité des élèves a pourtant une valeur communicative que nous chercherons à décrypter ailleurs.

Nous observons également que l'alternance des langues dans cette séquence est une reformulation ou une répétition. Par ailleurs, le passage d'une langue à l'autre dans ce cours n'est pas explicitement introduit par des marqueurs lexicaux. Nous recensons aussi que c'est seulement le discours de l'enseignant qui est marqué par l'alternance codique. Quel pourrait être le motif d'alterner l'anglais et le français dans ce cours de la part de l'enseignant?

Probablement, le type de contenu que l'enseignant souhaite transmettre est estimé très important dans le déroulement du cours. « *We are going to start by our immediate family, then from there we move on to the extended family. That is what we are going to do*. » (Turn 1). Ici, l'enseignant souligne explicitement le déroulement du cours. L'incompréhension de l'objectif du cours pourrait produire des blocages sur la suite de la leçon. L'anglais, langue d'instruction offrirait alors plus de compréhension. Toutefois, il s'avère important de noter que l'emploi de l'anglais n'est pas toujours une solution à l'incompréhension dans les lycées ghanéens. C'est seulement une langue mieux maîtrisée par rapport au français.

Le mélange codique de reformulation dans cette séquence permet aussi à l'enseignant d'économiser le temps, de maintenir ou relancer l'attention des élèves et de maintenir le contact. « *So take your book. What, what I'm going to do, you will also do it*. » (Turn 224). L'enseignant reformule ce qu'il a proposé plus haut « On a vu « **le »** sœur. On a vu le frère déjà. N'est-ce pas ? Ok, on va voir ça. Alors, prenez vos cahiers et essayer de faire quoi ? De dessiner ce que je vais faire au tableau. Vous comprenez ? » (Turn 222). Nous pouvons dire que le comportement non coopératif de certains élèves serait la cause du mélange de langue dans ce dernier cas.

En outre, l'enseignant reformule son discours pour s'assurer de l'autocompréhension d'un énoncé en le ramenant en anglais. L'introduction de l'anglais dans cette séquence serait une stratégie pour vérifier la compréhension. Pour expliquer les notions plus difficiles, l'enseignant alterne les langues en classe. C'est ce qui lui permet de souligner l'importance d'une information et de s'assurer qu'elle est bien comprise. L'alternance en classe est donc une forme d'entraide entre l'enseignant et les élèves (Cambra 2003 : 188).

9.2. Alternance codique en tant que support à la construction des énoncés

Certains élèves, d'eux-mêmes, ont recours à l'anglais en classe de français pour répondre aux questions posées en français par l'enseignant. Ils reformulent les réponses données en anglais comme ils peuvent en français.

FIGURE 10 : Exemple 2 : Alternance codique

(YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-EXPL-OCT 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
108	P	*So, the right thing to say here will be*: J'ai mangé. J'ai mangé. Vous comprenez ça? J'ai mangé. J'ai mangé. Et bien, voyez, regardez ici : Kofi a mangé. Ama a mangé. Bien, nous allons voir quelque chose. Kofi a mangé. Ama a mangé. Bien, revenons maintenant ici. *Let's come here.* Prenons ça, la première phrase : Kofi a mangé. Regardez la forme du participe passé mangé. Qu'est-ce que vous avez noté ici ? Kofi a mangé. Oui (à E9)	Ton doux Ton interrogatif Silence absolu Rythme normal Ton doux Ton interrogatif Ton doux	Les élèves écrivent dans leur cahier. P montre du doigt droit à ce qu'il a écrit. P se tourne vers les élèves. P se tourne de nouveau vers le tableau et souligne les deux phrases : Kofi a mangé et Ama a mangé P montre du doigt aux deux phrases au tableau. P tape sur le participe passé mangé. E9 lève la main. P désigne du doigt droit l'élève qui lève la main.	P est devant le tableau P au tableau. P toujours au tableau.
109		La forme est le masculin.	Ton timide	E9 se lève.	
[0 :51] 123	E10	*I see that the* Ama a mangé		E10 se lève; fait des gestes avec la main droite	

124	P	Tu ne peux pas essayer ça en français?	Ton interrogatif Rythme rapide Rire de soulagement du GC		
125	E10	/ ɛ m / Je vois que le hein	Ton timide Interjection d'incertitude	E10 est toujours debout.	
126	P	Bien !	Ton d'encouragement		
127	E10	/ ɛ m / le ligne / ɛ m / Ama a mangé / ɛ m / *does not have **e** after the*	Interjection d'incertitude		
128	P	*Does not have*, comment est-ce qu'on dit ça en français?	Rire de soulagement du GC		
129	E10	euh, euh, n'est pas	Interjection d'incertitude	E10 met les doigts sur la bouche.	
130	P	Ne se termine pas	Ton doux		
131	E10	Ne se termine pas	Ton d'hésitation		

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur le genre. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant explique l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir. Il fait ses démonstrations à partir de deux phrases. « *So, the right thing to say here will be*: J'ai mangé; J'ai mangé. Vous comprenez ça? J'ai mangé. J'ai mangé. Et bien, voyez, regardez ici :Kofi a mangé. Ama a mangé. Bien, nous allons voir quelque chose. Kofi a mangé. Ama a mangé. Bien, revenons maintenant ici. *Let's come here*. Prenons ça, la première phrase : Kofi a mangé. Regardez la forme du participe passé mangé. Qu'est-ce que vous avez noté ici ? Kofi a mangé. » (Turn 108). L'élève E9 répond « La forme est le masculin. » (Turn 109). La réponse de l'élève E9 n'est pas satisfaisante alors l'enseignant passe la parole à l'élève E10. « I see that the Ama a mangé » (Turn 123).

La question du professeur est en français, il espère alors une réponse en français. N'étant pas satisfait de l'emploi de l'anglais, le professeur demande à l'élève d'essayer de

répondre ou de formuler la réponse en français « Tu ne peux pas essayer ça en français ? » (Turn 124). Après des interjections d'incertitude, E10 reprend sa phrase en français « / ɛm / Je vois que le hein. » (Turn 125). E10 n'arrive toujours pas à compléter sa phrase en français malgré l'encouragement de l'enseignant « Bien » (Turn 126). Le tour de l'élève E10 qui suit l'encouragement du professeur commence par l'hésitation. « Le ligne Ama a mangé » (Turn 127). Le tour se termine par une phrase en anglais « *does not have **e** after the* » (Turn 127). L'enseignant reprend la phrase de l'élève E10 en anglais et lui demande à nouveau de la traduire en français. « *Does not have*, comment est-ce qu'on dit ça en français ? » (Turn 128). La deuxième tentative de l'élève E10 est encore un échec « euh, euh, n'est pas » (Turn 129). L'enseignant produit la traduction en français « Ne se termine pas » (Turn 130). L'élève E10 répète la phrase de l'enseignant.

Le français et l'anglais sont alternés dans la séquence sous forme de traductions et de reprises de phrases. Le type d'alternance ici se rapproche d'une simple traduction de l'anglais en français. Le passage de l'anglais au français dans ce cours est marqué par des propositions explicites de l'enseignant « Tu ne peux pas essayer ça en français ? » (Turn 124).

Nous observons que dans cette séquence, l'élève est l'initiateur du parler bilingue (Lüdi et Py 1986), alors que l'enseignant est à l'origine du blocage de l'interaction en demandant à l'élève de répondre aux questions en français. Devant la difficulté de s'exprimer en français, l'élève viole consciemment la règle qui régit l'interaction en classe. Il semble que le capital linguistique de l'élève n'est pas utilisé par l'enseignant. C'est le plus souvent construit indépendamment de la conscience explicite du plurilingue (Coste et al 1997 : 29). Le capital culturel et le capital linguistique sont alors considérés comme les richesses propres à l'élève.

Nous remarquons ensuite que l'enseignant utilise beaucoup le tableau noir. Il écrit tout ce qu'il dit et fait des démonstrations à partir de phrases écrites. Tous les élèves copient ce qui est au tableau. Les élèves aussi font des gestes de main pour expliquer leur point de vue. Il semble que les gestes remplacent les expressions qui leur manquent. C'est ce qui fait dire à Winkin (1998 : 114) au sujet de la participation à la communication qu'elle s'opère selon de multiples modes, verbaux et non verbaux, qui peuvent faire l'objet d'approches spécifiques : paralinguistique, proxémique, kinésique. La plupart du temps, les activités communicatives sont des activités de contrôle, de confirmation, d'intégration, où la redondance joue un rôle essentiel. C'est donc moins le contenu que le contexte, moins l'information que la signification que l'individu en communication sociale cherche à cerner. L'interaction dans

cette séquence implique la communication, mais celle-ci est à entendre dans un sens plus large. Elle est verbale et non-verbale et peut être considérée comme une séquence de messages échangés par des individus en relation réciproque (Marc et Picard 2006 : 23).

Même si l'enseignant ne tolère pas l'anglais en classe lui-meme, nous remarquons qu'il a recours à l'anglais trois fois dans la séquence. Tout d'abord, pour étayer l'accord du participe passé. « *So, the right thing to say here will be*: J'ai mangé; J'ai mangé. Vous comprenez ça? » (Turn 108). La deuxième occurrence se rapproche de la première « *Let's come here*. » (Turn 108). Les deux occurrences ne sont pas des reformulations, mais elles jouent le rôle de support à la compréhension. La troisième, c'est la reprise du propos de l'élève « *Does not have*, comment est-ce qu'on dit ça en français ? » (Turn 128). Nous avançons l'idée selon laquelle l'alternance des langues en classe dans les lycées ghanéens assume partiellement une fonction didactique.

Quant à l'élève, le mélange des codes contribue à l'échange en proposant un contenu en prévision ou comme réparation des pannes dans la construction du sens, surtout lexicales. Le tour de parole de l'élève E10 « /ɛ m/ le ligne /ɛ m/ Ama a mangé / ɛ m / *does not have* ***e*** *after the* » (Turn 127) démontre son niveau en français langue étrangère. Comment expliquer le comportement de l'enseignant à l'égard de l'emploi de l'anglais en classe de français langue étrangère ?

Nous pouvons avancer l'idée selon laquelle la méthode de l'enseignant reflète la référence à l'acquisition naturelle de la langue. Elle est fondée sur la conception selon laquelle la langue n'est pas un objet de savoir comme les autres. L'élève peut l'acquérir naturellement par exposition intensive guidée ou non guidée par l'immersion (Dewaele et Pavlenko 2002, Dewaele et Pavlenko 2001, Pavlenko 2005). En outre, la classe de français constitue le seul monde francophone pour l'apprenant qui ne dispose que d'un temps limité d'exposition au français en tant que langue étrangère. Il s'avère donc nécessaire de ne pas encourager l'emploi d'autres langues en classe de FLE afin de laisser le maximum de temps à la pratique de la langue cible. Cependant, selon des recherches réalisées par Beardsmore 2000, Germain et Netten 2006, la méthode « bain de langue » ne produit pas toujours des résultats escomptés. La prise de position en ce qui concerne l'alternance des langues en classe de langue étrangère s'appuie sur des arguments d'ordres divers. Elle varie selon l'époque, la formation des enseignants et les contraintes institutionnelles. Pour mieux comprendre l'attitude des professeurs sur la question, nous avons mené un entretien avec quelques anciens élèves du lycée Kakum. Ils attestent que l'enseignement dans la langue étrangère permet d'exposer les élèves au français.

Si les élèves admettent que c'est en communiquant dans la langue étrangère qu'on apprend à communiquer, nos analyses ne révèlent pas de stratégies communicatives en classe. Malgré l'insistance sur l'emploi de la langue cible, les élèves ont recours à la langue la mieux maîtrisée comme dans la séquence que nous analysons. Les normes de la classe exigent que l'élève exprime ses émotions et son point de vue dans la langue étrangère. Cependant, sa compétence communicative est très limitée dans le nouveau code. Il viole alors consciemment les règles pédagogiques pour s'exprimer en langue dans laquelle il se sent plus à l'aise.

Le type d'alternance de la part de l'élève correspond à ce qui est connu chez Moore (1996 : 102) comme l'alternance balise de dysfonctionnement ou l'élargissement du répertoire verbal. Elle est caractérisée par le recours à la langue source. Autrement dit, quand l'apprenant a une difficulté à s'exprimer dans la langue cible, il a recours à la langue source afin d'élargir son capital linguistique encore limité dans la langue étrangère. « /ɛ m/ le ligne /ɛ m/ Ama a mangé / ɛ m / *does not have **e** after the* » (Turn 127). L'alternance constitue pour l'élève ghanéen une ressource nécessaire à la construction de son discours en une langue mal maîtrisée. L'élève pourrait contribuer effectivement à l'interaction en classe si l'enseignant lui permettait d'alterner les langues qui constituent son répertoire linguistique. Dans les lycées ghanéens, ce type d'alternance relève d'une maîtrise insuffisante de la langue française dans laquelle l'enseignant oblige les élèves à s'exprimer. Nous pouvons rejoindre Kashema (1998 : 176) selon lequel le français et l'anglais n'étant appris que par le biais de l'école, le code de l'oral n'est que très rarement à la portée de l'écolier africain, et en l'occurrence ghanéen.

9.3. Alternance codique en tant que la mise en relief de l'activité métalangagière

Les marques transcodiques se produisent également en classe de langue étrangère au niveau métalinguistique. La mise en relief de l'activité métalangagière concerne les commentaires, les rappels, les descriptions sur la langue, etc…

FIGURE 11 : Exemple 3 d'alternance codique

(YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-EXPL-OCT 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
87	E4	S'il vous plait, je ne comprends pas.	Ton timide	E4 se lève.	
88	P	Qu'est-ce que tu ne comprends pas ?	Ton interrogatif	E4 se lève et regarde le P. Ses camarades ne la regardent pas.	

89	E4	*The, the*	Ton hésitant	E4 montre de la main droite au tableau et fait le geste comme pour écrire la lettre i.	
90	P	*The i*	Ton interrogatif		
91	E4	*Yes*	Ton timide	E1 est toujours debout.	
92	P	Parti ?	Ton interrogatif		
93	E4	*Yes, I thought it should be* Hein, hein	Interjection d'incertitude	E4 est toujours debout et regarde P ; beaucoup de ses camarades ne lui font pas attention.	
94	P	*U ?*	Ton interrogatif		
95	E4	*Yes*	Ton timide	E4 est toujours debout.	
96	P	*So that you sa* « partu »?	Ton interrogatif	P regarde E4.	
97	E4		Sourire de soulagement	E4 sourit et répond avec la tête	
98	P	En français nous avons ce qu'on appelle les verbes réguliers et les verbes irréguliers, hein *Some of you are just like that*, hein *Very irregular or very regular in behaviour. Some of you are like that and words, these words in French, they also behave like that*. Donc, il faut apprendre. C'est pourquoi nous sommes en classe ici. Le verbe partir, le participe passé, ça ne se termine jamais avec u. On ne dit pas je suis partu, non, le participe passé c'est i. *That is what you are going to , that is why you are here to learn*. *So today you are adding, you have added one thing to what you already have there and you are no more going to make that mistake for anybody to laugh at you,* hein Partir, le past participle, si vous avez le problème avec le mot past participle, rapprochez-vous à vos professeurs d'anglais. *Because, pour moi, pour moi, la limite c'est past participle. That is where I can take you to so far as English is concerned.*	Rythme rapide Interjection d'insistance Interjection d'insistance Rythme rapide Ton	Quelques élèves copient les phrases du tableau. D'autres ne suivent pas le cours. Le professeur écrit au tableau.	P marche vers les élèves.

		Is that ok? *As soon as I say past participle, I believe strongly that, you know, you understand. But if you don't understand, from here, chase your English teachers.* *When you say past participle, what does it mean?* *What are the examples? Then we come back to French and we apply it now.* *Is that ok?* *So, yes, it is not that way;* *so* je suis parti, *so you realise that* je suis parti *here*, c'est le passé, c'est le temps, c'est le temps qu'on appelle le passé composé. Le passé composé, *And the formation, you put two things together, that is why we say composé. Something is composed when you put one, two things together, hein.* *What is the composition of water?* *If I ask you that question in science, what is the composition?*	interrogatif Ton d'insistance Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Ton interrogatif Silence absolu Interjection d'insistance Ton interrogatif Ton interrogatif	Le professeur pose la question avec les gestes de la main.	P retourne au tableau. P marche vers les élèves. P recule vers le tableau. P marche vers les élèves.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur le genre. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant explique la formation du participe passé, mais l'élève E4 ne comprend pas. Il demande la parole et dit à l'enseignant qu'il ne comprend pas. « S'il vous plaît, je ne comprends pas » (Turn 87). L'enseignant demande ce qu'il ne comprend pas. « Qu'est-ce que tu ne comprends pas ? » (Turn 88). L'élève E4 montre du doigt au tableau et dit « the, the » (Turn 89). L'enseignant demande si c'est la terminaison de parti qui lui pose problème et l'élève E4 répond à l'affirmative « *Yes* » (Turn 95). L'enseignant demande à l'élève E4 s'il pense que le participe passé doit être « **partu »** et il répond à l'affirmative. Le professeur reprend l'explication en français, mais change de code, « En français nous avons ce qu'on appelle les verbes réguliers et les verbes irréguliers, hein » (Turn 98). *Some of you are just*

like that, hein! Very irregular or very regular in behaviour. Some of you are like that and words, these words in French, they also behave like that. » (Turn 98). L'enseignant change à nouveau de code « donc, il faut apprendre. C'est pourquoi nous sommes en classe ici. Le verbe partir, le participe passé, ça ne se termine jamais avec u. On ne dit pas je suis partu, non, le participe passé c'est i. » (Turn 98). Il continue son discours en anglais « *That is what you are going to, that is why you are here to learn. So today you are adding, you have added one thing to what you already have there and you are no more going to make that mistake for anybody to laugh at you*. Hein» (Turn 98). Le discours qui suit est en français alterné de l'anglais « Partir, le past participle, si vous avez le problème avec le mot past participle, rapprochez-vous à vos professeurs d'anglais. Because, pour moi, pour moi, la limite c'est *past participle* » (Turn 98). Il termine le discours en anglais mélangé avec le français « *That is where I can take you to so far as English is concerned. Is that ok? As soon as I say past participle, I believe strongly that, you know, you understand. But if you don't understand, from here, chase your English teachers. When you say past participle, what does it mean? What are the examples? Then we come back to French and we apply it now. Is that ok? So, yes, it is not that way*; so je suis parti, *so you realise that* je suis parti here, c'est le passé, c'est le temps, c'est le temps qu'on appelle le passé composé. Le passé composé. *And the formation, you put two things together, that is why we say composé. Something is composed when you put one, two things together. Hein? What is the composition of water? If I ask you that question in science, what is the composition?* » (Turn 98).

Nous constatons que c'est toujours l'élève qui initie l'alternance des langues dans cette séquence. Cette fois-ci, l'enseignant tolère l'anglais partiellement puisque lui aussi mélange les deux langues. Selon Durant et Weil (1997 : 117), les partenaires d'un locuteur ont des pouvoirs différents dans une situation donnée et peuvent chercher à lui imposer un comportement correspondant à leur attente. Le soutien mutuel des élèves disposant du même statut leur permet d'harmoniser leurs rôles. Il subsiste alors un conflit résiduel dans tout ensemble de rôles, que l'intéressé doit gérer. Lorsque l'enseignant ne se comporte pas comme attendu, les élèves réagissent et le ramènent à la stricte exécution de son rôle. Comment réagissent les élèves contre la démarche qui ne correspond pas à leur culture d'apprentissage ? Les élèves ne montrent pas leur déception seulement de manière verbale mais aussi, à travers des comportements non verbaux. La plupart évite le regard de l'enseignant et en faisant autres chose. La réaction de l'enseignant se manifeste dans la suite du cours. Le dernier tour de parole (Turn 98) est constitué de vingt-six énoncés. Nous remarquons que les énoncés en

français sont plus courts, et au nombre de six. Les énoncés en anglais sont plus longs et plus nombreux.

Nous avons observé que mêmes les élèves qui occupaient les premiers bancs ne suivaient pas l'enseignant (Turn 98). C'est probablement la raison pour laquelle l'enseignant faisait le va-et-vient du tableau vers les élèves. Il faut noter aussi d'autres comportements non verbaux tels que le silence qui constitue un refus de coopération des élèves. Lorsque l'enseignant a posé la question aux élèves pour savoir s'ils comprenaient ce qu'il disait, personne n'a répondu (Turn 98). Le refus de cette coopération pourrait être interprété de différentes manières. Soit, les élèves n'ont pas compris le début du discours de l'enseignant dit en français, soit la méthode de transmission ne les intéresse pas. Le regard des élèves pourrait être un comportement révélateur de l'intérêt qu'ils portent au cours.

La réaction de l'élève E4 face à la terminaison du participe passé du verbe partir montre que le code français ne lui semble pas assez logique. « *Yes , I thought it should be* » (Turn 93). La remarque de l'élève E4 renforce l'idée que le temps est un phénomène culturel, c'est un produit collectif d'un groupe social. Précisément, les membres d'un groupe social ont une connaissance collective du temps. Comme phénomène social, le temps est un objet de représentation sociale. La répartition du temps en différentes durées est alors influencée par les activités d'un groupe donné et les phénomènes naturels du milieu. Selon Zheng (2003 : 38), la conception du temps est avant tout le reflet du temps naturel. En d'autres termes, le temps est une réalité du monde dans l'esprit de l'individu. Cependant, le temps n'est pas un reflet automatique comme d'un miroir mais d'un effet qui suit un processus dynamique, passant par la perception humaine. Chaque société a ses propres modes de perception, conditionnés eux-mêmes par l'histoire de la société. Le monde n'est pas ainsi perçu de la même manière du point de vue culturel. La notion de temps est alors construite dans l'histoire des pratiques sociales et évolue graduellement au fur et à mesure que la société évolue.

Les raisons du passage du français vers l'anglais de la part de l'enseignant sont différentes de celles rencontrées chez l'élève. Ce n'est plus le cas des élèves qui font face à une insécurité linguistique devant un enseignant qui a, en français, un capital culturel et linguistique plus riche qu'eux. Le professeur choisit de passer du français à l'anglais pour s'assurer que les élèves comprennent mieux le sens des notions qu'il juge plus difficiles. Cependant, l'alternance ne semble pas remplir sa fonction dans une cette situation. Le comportement non-verbal des élèves pourrait mieux expliquer l'obstacle.

Nous sommes là dans dans la perspective communicative de Hymes (1984) selon laquelle les moyens de la communication sont la composante fondamentale de toute

interaction. Il s'agit ici, de l'importance des canaux et les codes mis en place dans cette séquence. Le discours oral de l'enseignant en langue étrangère, qui est moins familière aux élèves, manque de support écrits et de démonstrations. Ce que le professeur enseigne, ce sont des notions abstraites transmises aux élèves qui sont issus d'une culture à tradition orale. Ils ont déjà appris une ou deux langues ghanéennes outre leur langue maternelle, de façon naturelle. Dans la culture de tradition orale, l'acquisition des connaissances se fait de manière pratique grâce à l'observation et l'imitation (Erny 1987 : 131).

L'apprentissage de l'anglais, langue d'instruction suit le même modèle. Autrement dit, les élèves n'ont pas appris les autres langues à partir des règles grammaticales. Pour exposer de tels élèves à une langue étrangère, l'enseignant aurait besoin d'avoir recours à l'anglais. Le professeur ayant conscience de cette réalité culturelle, mélange l'anglais et le français. L'alternance codique assure donc la construction des savoirs. Il en résulte que la majeure partie de ces alternances relèvent de la fonction métalinguistique. Elles visent donc à intégrer l'élève dans la langue étrangère. Toutefois, la compétence linguistique des élèves en anglais semble moins élevée. L'anglais ne pourrait pas donc jouer effectivement la fonction métalinguistique en classe de français en tant que langue étrangère dans les lycées ghanéens.

Contrairement à ce qui se passe dans le lycée Kakum, la fonction métalinguistique de l'alternance prend une forme tout à fait différente dans le lycée Ridge. La séquence suivante explicite la différence.

FIGURE 12 : Exemple 4 d'alternance codique

(YIBOE-RIDGE-TUGBE-ARTICLE DEFINI-EXPL-2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
62	P	*Ok, now I want you to look at the text very well. Someone to come to the board and underline the articles. Underline all the articles.*	Rythme normal	Les élèves regardent au tableau. Le professeur désigne du doigt droit E3 Le professeur tend la craie à E3 qui le reçoit avec la main droite.	Le professeur se dépêche au tableau. Il marche dans la dernière colonne. E3 marche vers le tableau. Le professeur marche devant E11 en lui donnant la

					consigne.
63	E3			E3 souligne les articles : C'est <u>un</u> village ghanéen. Dans le village, il y a <u>une</u> église, <u>une</u> école et un marché. L'église est magnifique. E3 recule et regarde le tableau.	
64	P	*I said all. All is all.*	Rythme très lent	E3 regarde toujours le tableau. Elle couvre la bouche avec la main gauche et la craie dans la main droite.	
65	E3	C'est fini.	Ton timide	E3 s'approche du tableau et continue : C'est <u>un</u> village ghanéen. Dans <u>le</u> village, il y a <u>une</u> église, <u>une</u> école et <u>un</u> marché. L'église est magnifique. <u>Les</u> femmes portent <u>des</u> pagnes.	
66	P	Ok, très bien ! Est-ce qu'elle a tout souligné ?	Ton doux Ton interrogatif		E3 marche vers sa place.
67	GC		Silence absolu		
68	P	*Has she underlined everything* ?	Ton interrogatif		
69	GC	*No*	Ton élevé en chœur		
70	P	Bedown (nom de E11)	Ton doux		
71	E11			E11 souligne l' de l'église. C'est <u>un</u> village ghanéen. Dans <u>le</u> village, il y a <u>une</u> église, <u>une</u> école et <u>un</u> marché. L'église est magnifique. <u>Les</u> femmes portent <u>des</u> pagnes.	E11 marche vers le tableau. E11 marche vers sa place.
72	P	Très bien, très bien ! Donc maintenant nous avons : un, une, l', les, des (les élèves prononcent en chœur) *Now someone to mark out the indefinite articles. You cross them out or you thick* ***it.***	Ton doux Rythme lent Ton très bas	E11 donne la craie au professeur. Le professeur écrit les articles au tableau : un une l' les des Le professeur donne la craie à E12.	Le professeur marche vers le tableau. Le professeur marche vers E12.
73	E12			E12 coche les articles indéfinis au tableau. **un**	E12 marche vers le tableau.

				une l' les **des**	E12 retourne à sa place.
74	P	Très bien. *So now, we have* le, l', les *which are the definite articles.* *The definite articles* *Just as there is one more we don't have there,* *what is it?*	Ton doux Pause courte Ton interrogatif Pause courte	E12 donne la craie au professeur. Le professeur tourne vers les élèves.	Le professeur va au tableau. Le professeur marche dans la troisième colonne.
75	GC	la	Ton de certitude		Le professeur marche très vite au tableau.
76	P	*Now, let's look at the definite articles.* *Let us look at them well and see how they have been used in the text.* *And tell me how we use them.* *When we take the definite article, how do we use them?* *The first one here we have* le village. (le est pronounce /lo/ Comment on emploi les articles définis ? Par exemple le Yes (à E13)	Ton très bas Ton interrogatif Pause courte Ton interrogatif	Le professeur montre la première phrase au tableau. Les élèves lèvent la main.	Le professeur fait des va et vient dans la troisième colonne. Le professeur retourne au tableau
77	E13	**The noun of the le** *is a masculine noun so it will go with a masculine name.*	Ton timide	E13 se lève.	

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur l'article défini. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Le professeur demande à l'élève E3 de souligner les articles dans le texte. « *Ok, now I want you to look at the text very well. Someone to come to the board and underline the articles. Underline all the articles.* » (Turn 62). L'élève ne peut qu'identifier les articles **un** et **une**. Il intervient pour lui signaler qu'il y a d'autres articles non soulignés. E3 souligne à nouveau **le**, **les** et **des** mais ne souligne pas **l'**. Le professeur change de l'anglais en français pour évaluer la performance de l'élève E3. La contribution de l'élève E3 a reçu l'approbation

de l'enseignant, mais sa nouvelle question vise à perturber l'interaction et se heurte à un blocage, voire un refus de coopération. L'enseignant pose la question : «ok, très bien ! Est-ce qu'elle a tout souligné ? » (Turn 66). Comme pour les élèves de Kakum, personne n'a répondu à la question. Le professeur se rend compte de la situation, traduit la question en anglais. « Has she underlined everything ? » (Turn 68). Les élèves répondent par la négative en chœur (Turn 69). L'enseignant choisit un autre élève pour finir l'exercice. L'élève E11 souligne **l'** de l'église que son camarade n'arrive pas à reconnaitre.

Nous avons observé que la suite de la leçon se déroulait en anglais avec la participation active des élèves. Leur rôle est d'aller au tableau pour cocher les différents types d'article, mais cette tâche n'est pas réalisée sans difficultés. L'enseignant n'oblige pas les élèves à parler, ainsi ils vont au tableau, soulignent les articles et reviennent à leur place sans parler. Après cela, nous avons observé que l'interaction qui s'installe dans la classe entre l'enseignant et les élèves était en anglais. Ce changement de la langue révèle que les enseignants ne respectent pas toujours les règles pédagogiques qu'ils fixent eux-mêmes aux apprenants. S'il est normal qu'ils emploient volontairement l'anglais pour mener avec leurs élèves des activités métalangagières ou reformuler certaines expressions délicates, on pourrait penser que leur compétence est relativement équilibrée dans les deux codes. C'est ce qui les conduit à un choix prudent de l'emploi d'une langue, de l'autre ou d'une acceptation justifiée de l'alternance.

La partie de la séquence que nous avons analysée contient seize tours de paroles dont huit sont prononcés par l'enseignant et huit par les élèves. Ceux de l'enseignant sont constitués de long discours faits d'explications et de questions. Ils ne contiennent que trois phrases en français mais toutes sont traduites en anglais. En ce qui concerne les discours des élèves, quatre sont constitués de non verbaux, deux énoncés en français et deux énoncés en anglais. Nous observons deux énoncés monosyllabiques en anglais et en français : « *No* » (Turn 69) et « la » (Turn 75), tous produits en chœur. A la réaction de l'enseignant : « *I said all. All is all* » (Turn 64), l'élève répond : « c'est fini. » (Turn 65). C'est la seule phrase complète construite par l'élève dans la séquence. Toutefois, il est à noter que l'alternance de l'élève est utilisée de manière naturelle. On constate souvent ce type d'alternance dans les discours des élèves. C'est déjà une indication que les élèves peuvent communiquer en alternant les langues. Les alternances observées dans la séquence facilitent la communication en assurant une liberté de passage à l'anglais. L'alternance codique pourrait donc constituer un réel soutien pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère dans les lycées ghanéens quand elle est bien gérée.

L'enseignement du français que nous avons observé dans la séquence se situe dans un contexte où un énorme poids favorise l'anglais comme capital linguistique. Cependant, cela n'est pas perçu par le professeur comme un fait qui pourrait ralentir l'acquisition du français. Le passage important en anglais accepté et sollicité par l'enseignant est considéré comme une norme implicite de la méthode d'enseignement. Les élèves en sont conscients et l'adoptent comme un moyen de fonctionnement métalangagier. La méthode pourrait avoir un aspect positif qui contribuerait à l'acquisition du français. Toutefois, elle pourrait engendrer aussi des obstacles à l'acquisition de la langue étrangère. Quelles pourraient être les implications pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE étant donné que les approches communicatives revendiquent une exposition plus grande à la langue étrangère ? Comment l'enseignant peut-il transmettre le savoir et le savoir-faire au moyen d'une langue mal maîtrisée par les élèves ? C'est la situation paradoxale dans laquelle se situe l'enseignement/apprentissage du FLE dans les lycées ghanéens.

Nous distinguons avec Cambra et Nussbaum (1997 : 428), qu'il existe deux types de discours en classe de langue étrangère. Le premier, le discours régulatif procure le cadre général des échanges en classe. Il sert à maintenir des rapports sociaux avec les élèves et à organiser, expliquer, contrôler, etc... les activités d'enseignement/apprentissage. Le second, le discours constitutif contient les formes de la langue cible que l'enseignant choisit comme contenus d'apprentissage : mots, phrases ou énoncés présentés comme échantillons de la langue première. Le discours constitutif est dépendant du discours régulatif sauf pour les simulations, les jeux de rôle ou les moments de conversation non-guidée. Le discours régulatif est celui qui fournit le schéma d'interprétation de l'activité en cours de réalisation. Dans la figure 17 à la page précédente, l'enseignant cite les mots à illustrer en français : «*So now, we have* **le**, **l'**, **les** *which are the definite articles. The definite articles, just as there is one more we don't have there, what is it*?" (Turn 74). Le discours constitutif se produit dans l'énoncé en français. Par contre, le discours régulatif, les activités discursives qui accordent du sens à l'activité métalinguistique est construit en anglais. Cette distribution des langues répond à un besoin de faciliter la compréhension d'un phénomène grammatical complexe.

Comparée à l'alternance dans le premier exemple, nous pourrons admettre que le premier enseignant se situe à mi-chemin des deux langues. La différence se situe alors entre le poids que les deux enseignants attribuent à l'anglais et au français. On peut se demander si les habitudes professionnelles et des représentations personnelles des enseignants n'expliquent pas en partie des différences quant à l'importance qu'ils attribuent à la langue matrice.

Nos observations révèlent une situation diglossique en classe de langue étrangère où l'interaction entre les différents enseignants et les élèves pour organiser, négocier et établir le sens se produit dans les deux langues en contact. Selon le cas, l'une des langues joue un rôle plus important que l'autre. Il est alors possible d'avancer l'hypothèse selon laquelle la place de la gestion des deux langues en classe de FLE ainsi que les modalités de leur gestion, pourrait jouer un rôle déterminant dans le modèle d'alternance en classe. C'est le choix du modèle mis en œuvre qui aurait une incidence sur le projet acquisitionnel du français en tant que langue étrangère dans les lycées ghanéens.

9.4. Alternance codique en tant que la mise en relief de l'activité métacognitive

En ce qui concerne la mise en valeur des activités métacognitives, les langues sont alternées pour ancrer les éléments nouveaux sur les connaissances antérieures et situent ainsi un tel apprentissage par rapport à tels autres. L'enseignant et les élèves alternent des langues afin d'enchaîner la nouvelle leçon à celle précédemment apprise.

FIGURE 13: Exemple 5 de l'alternance codique

(YIBOE-RIDGE-TUGBE-ARTICLE DEFINI-METR-OCT 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
21	P	Ok, ok, Bien, très bien ! *So, the other time what did we say about what I've just said:* craie *and* crayon *and all that, what did we say about that?* *What did we say about the definite article*? Yes	Rythme rapide Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif	P prend les deux crayons. P désigne du doigt l'élève 6.	E5 va à sa place. P marche vite dans la dernière colonne mais retourne brusquement pour se placer devant les élèves.
22	E6	Propos inaudible (anglais)	Ton très bas	E6 se lève.	P fait des va et vient dans la colonne trois.
23	P	Plus fort *Loudly*	Ton doux	P fait des gestes avec la main droite.	
24	E6	*The un crayon is a masculine noun and craie* (propos inaudible)	Ton timide	E6 est toujours debout.	P continue à faire des va et vient dans la colonne trois.
25	P	*It's what* ?	Ton interrogatif	Les autres élèves ne regardent pas E6.	

				Ils ont devant eux des cahiers ouverts.	
26	E6	It's feminine	Ton très timide		
27	P	Feminine *Ok, fine !* *Then what about the* crayon, *the* craie ? *Yes*	Ton élevé Ton interrogatif	E6 s'assied. Le professeur désigne E7 du doigt droit.	
28	E7	*They are all plural nouns*	Ton très bas et timide	E7 met les mains sur sa table.	

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur l'article défini. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Dans le corpus de référence, l'enseignant donne ses approbations sur la performance de l'élève en anglais et en français : « O.K, o.k. bien, très bien » (Turn 21). Il continue à la suite en anglais mélangé de français. « *So, the other time what did we say about what I've just said:* craie *and* crayon *and all that, what did we say about that* ? » (Turn 1). L'enseignant donne la parole à l'élève E6, mais ce dernier ne parle pas assez fort (Turn 22), L'enseignant lui demande de reprendre plus fort ce qu'il dit. « Plus fort ! Loudly ! » (Turn 23). L'élève E6 reprend la phrase plus fort qu'auparavant, mais son propos à la fin du tour est inaudible « *The* un crayon *is a masculine noun and* craie » (Turn 24). L'enseignant demande à l'élève E6 « *It's what* ? et il répond « *It's feminine* » (Turn 26). L'enseignant intervient avec une approbation positive suivi d'une question « *Feminine, ok, fine* ! *Then what about the* crayon, *the* craie ? » (Turn 27). L'élève E7 se lève et répond « *They are all plural nouns* » (Turn 28).

Nous constatons que la séquence ne contient aucune phrase complète en français. Le discours est entièrement en anglais sauf deux mots en français « crayon » et « craie » (Turn 21, 24 et 27). Examinons de près comment ces mots sont utilisés. Chez l'enseignant, nous constatons que les noms sont utilisés sans article « Ok, ok, Bien, très bien ! *So, the other time what did we say about what I've just said:* craie *and* crayon *and all that, what did we say about that*? » (Turn 21). Dans son deuxième tour, l'enseignant utilise les deux noms avec l'article défini en anglais « *Feminine, ok, fine* ! *Then what about the* crayon, *the* craie ? » (Turn 27). Chez l'élève E6, l'un des mots est précédé de l'article en français, mais l'autre est employé sans article « *The un crayon is a masculine noun and craie* » (Turn 24).

En ce qui concerne les non verbaux, nous constatons que des gestes accompagnent le discours de l'enseignant. L'enseignant désigne des élèves du doigt en respectant la culture ghanéenne. Il utilise la main droite car la main gauche marque l'impolitesse. Pour l'élève E7,

il met la main sur la table lorsqu'il parle. Certains élèves ne regardent pas l'élève E7, ils regardent l'enseignant et d'autres regardent dans les cahiers ouverts devant eux. Les élèves E6 et E7 parlent avec un ton timide. Le cours est en anglais, nous ne pouvons pas expliquer la raison pour laquelle ils ne parlent pas assez fort. Comme pour toute autre situation de communication, le langage analogue des élèves laissent une plus grande part à l'interprétation personnelle. Le comportement des élèves est moins précis et sa signification reste floue (Marc et Picard 2006 : 45).

Pourquoi le professeur mélange-t-il les deux langues dans sa question à la classe? La « craie » et le « crayon » ne sont pas des mots nouveaux introduits dans la leçon. Ils ne sont non plus repris en anglais au cours de la leçon. Il semble que l'alternance codique dans l'énoncé n'est pas utilisée pour simplifier la compréhension globale de la question. Il se produit plutôt pour mettre l'accent sur des éléments lexicaux précis sur lesquels portent les activités métalinguistiques. Ce n'est plus le sens général qui prime dans le mélange des langues dans la séquence observée mais une nuance du fonctionnement des éléments lexicaux.

Nous avons observé que c'est l'enseignant qui prend l'initiative de l'alternance dans la séquence de référence. « Ok, ok, Bien, très bien ! *So, the other time what did we say about what I've just said:* craie *and* crayon *and all that, what did we say about that*? » (Turn 21). Par conséquent, il pourrait être admis que le changement de code serait une stratégie pour nuancer les éléments importants dans son discours. La stratégie se rapproche de celle évoquée par Gearon (1997 : 468), selon laquelle l'enseignant prend l'initiative, contrôle et règle la structure de l'échange ainsi que le thème et le contenu. C'est ainsi que l'ensemble des droits et des obligations d'une classe de langue vivante étrangère s'établit à travers sa nature institutionnelle.

Quel pourrait être l'objectif général de ce cours ? Dans un cours de FLE dont l'objectif est l'acquisition d'un niveau de compétence appropriée en français, il est supposé que le professeur se serve du français dans les échanges verbaux avec les apprenants. Cela implique que, dans notre corpus, on s'attend à ce que l'emploi du français l'emporte sur l'anglais. Cependant, dans la séquence de référence, l'enseignant utilise l'anglais plus que le français, la langue cible. Nous observons pourtant un travail coopératif de construction de sens bien que le cours ne soit pas en français. Les élèves E6 et E7 manifestent leur compréhension en contribuant au discours didactique. La technique pourrait être nécessitée par d'autres objectifs de l'institution scolaire. Il faut noter que la classe de français est un cadre social inséré dans un système plus large. L'enseignant et les élèves sont confrontés à un système de valeurs contradictoires.

La fréquence d'usage de l'anglais est plus grande pour être un fait de hasard. Nous avons donc observé d'autres séquences chez les autres professeurs.

FIGURE 14 : Exemple 6 d'alternance codique

(YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-EXPL-OCT 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
137	E10	*Please, does that mean that when it is être you can add e to the*?	Ton interrogatif et hésitant	E10 se lève et regarde le professeur. P regarde l'élève qui a la parole.	
138	P	*We are coming to* être. *As for* être *it is compulsory and you must know it.* *As for être, there is no negotiation.* *Is that ok?*	Rythme normal. Ton interrogatif		
139	GC	Oui monsieur (Peu d'élèves répondent à la question).	Ton d'incertitude		
140	P	Une fois, Regardez! *Look at what we have here*. La fille est venue. Ok? *Once you say* la fille, la fille, *she*, genre féminin *; the subject is feminin.* *Then you have the auxiliary être; for that matter, the past participle must agree in gender and then in number with what?* *The subject here*. *And that is why we keep on telling you that when you come to form one and we are teaching you the names of objects around you, we advise that you don't learn the names of the objects in isolation.* Il ne faut pas dire table, il ne faut pas dire stylo, il ne faut pas dire gomme.	Ton interrogatif Ton interrogatif	P montre la phrase au tableau Les élèves regardent P. P souligne la phrase au tableau. P montre le sujet Ama au tableau. Avec les deux mains, P commence par énumérer les objets.	P retourne au tableau P marche vers les élèves. P retourne vers le tableau. P revient vers les élèves mais

		Vous devez commencez par dire : la table, la fenêtre, la porte, le livre, la galette. *So by the time your stock of vocabulary becomes huge, you have learnt each one of them,* *with what?* *The corresponding article*. *And once you know that le is a masculine gender, when it precedes a noun, you know that that noun is in the masculine form.* Mais *when it comes to things like this, you are not going to have any problem.* *Are you ok?*	Pause Ton interrogatif Ton interrogatif	P écrit l'article le au tableau.	tourne brusquement pour faire la démonstration au tableau.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur le genre. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'élève E10 commence son tour en anglais « *Please, does that mean that when it is être you can add* ***e*** *to the* ? » (Turn 137). C'est une demande de clarification à laquelle l'enseignant fournit la réponse « *We are coming to* être. *As for être it is compulsory and you must know it. As for* être*, there is no negotiation. Is that ok*? » (Turn 138). Peu d'élèves répondent par l'affirmative. (Turn 139). L'enseignant continue son explication en anglais. « Une fois, Regardez! Look at what we have here. La fille est venue. Ok? *Once you say* la fille, la fille, *she,* genre féminin ; *the subject is feminin*. […] *And once you know that le is a masculine gender, when it precedes a noun, you know that that noun is in the masculine form*. Mais when *it comes to things like this, you are not going to have any problem. Are you ok* ? » (Turn 140).

Nous observons une atmosphère de détente en classe car la plupart des élèves participent à la co-construction du sens. L'activité est orientée vers l'acquisition métalangagière en français. Comme le cours se déroule en anglais, cela ne pose pas de difficulté de compréhension. L'enseignant se sert du tableau pour faire des démonstrations et ceci constitue un support visuel. Le contexte dans lequel se situe le cours dans cette séquence détermine la participation des élèves. Le contexte n'est pas seulement l'ensemble des informations qui constituent un événement, mais il est plutôt étroitement lié à la signification

de l'événement. Les éléments qui concourent à donner une signification à un événement sont en différentes proportions selon les cultures (Hall 1979 : 73). Les différentes modalités culturelles de recueil d'informations dans cette séquence sont l'usage de l'anglais, la langue mieux maîtrisée, et l'usage du tableau, le support visuel.

Nous remarquons pourtant que le discours de l'enseignant est très long et pourrait être ennuyant. Par rapport à la contribution de l'élève E10, il semble que l'enseignant contrôle la prise de parole en classe. Les questions du professeur sont du type fermé et ne permettent pas l'expression libre aux élèves. « *As for* être*, there is no negotiation. Is that ok*? » (Turn 138), Mais *when it comes to things like this, you are not going to have any problem. Are you ok* ? » (Turn 140). « Une fois, Regardez! *Look at what we have here*. La fille est venue. Ok? » (Turn 140). Le rôle des élèves est de répondre « Oui, monsieur », comme nous l'avons remarqué dans d'autres séquences.

Dans cette séquence, les mots français sont alternés dans le discours délivré en anglais. Les mots français sont ceux sur lesquels le discours se porte ainsi le discours ne vise pas leur interprétation. L'alternance dans le discours de l'apprenant est alors une stratégie de communication. Celle de l'enseignant semble remplir la même fonction d'emphase. Ce type d'alternance se rapproche du concept de langue matrice et de langue enchâssée. Le type d'alternance observé dans les deux exemples pourrait être expliqué par le modèle en question. C'est un modèle d'usage bilingue selon lequel la langue matrice dans un énoncé où le locuteur s'engage en alternance codique est la langue du plus grand nombre de morphèmes. Le locuteur inclut peu de mots empruntés de la langue cible pour s'exprimer sur un sujet (Myers-Scotton (1993b : 220). Dans notre corpus, la langue matrice est l'anglais et la langue enchâssée est le français. Les enseignants et les élèves ont alterné les langues mais n'utilisent le français, la langue cible que pour nuancer les éléments lexicaux sur lesquels se portent les discours. "*Please, does that mean that when it is* **être** *you can add* « e » *to the*?" (Turn 137). "Once you say **la fille**, **la fille**, she, **genre féminin** ; the subject is feminine." (Turn 140).

Dans les deux exemples, nous avons observé que le français, la langue cible, est utilisé comme la langue enchâssée. Les mots français sélectionnés sont entourés par des phrases en anglais, langue d'instruction et langue source. L'anglais est la langue matrice à l'intérieur de laquelle les mots français sont intégrés. Nous sommes là encore dans le concept de discours constitutif et régulatif de Cambra et Nussbaum (1997). Ce type d'alternance ne contribue vraiment pas au développement d'une compétence communicative dans la langue étrangère car le professeur ne fournit pas de vrai *input* dans la langue cible (Maurer 1998 : 470). Au cours d'un entretien avec les anciennes lycéennes qui ont visionné les séances

filmées, elles ont expliqué que ce type d'alternance est normal. Elles affirment que les élèves n'ont besoin que des règles grammaticales pour répondre aux questions à l'examen.

[Turn 197]- P5 : Monsieur Novi vient en France de temps en temps pour la formation lorsqu'il y a une nouvelle approche [Rire] lorsqu'il y a une nouvelle approche, l'Ambassade envoie des professeurs ici en France pour venir apprendre pour enseigner les étudiants et Monsieur Novi il en bénéficie chaque fois. XXX Kakum, leurs professeurs bénéficient de ça.
[Turn 198]- P1 : Je ne comprends pas XXX
[Turn 199]- P2 : Alors il faut être très lent dans sa mise en application. XXX
[Turn 200]- P7 : Donc ce que P8 a dit, le but +++
[Turn 201]- P5 : C'est ça XXX
[Turn 202]- P3 : Le système c'est comme ça XXX
[Turn 203]- P7 : Ce n'est pas pour parler c'est pour l'examen
[Turn 204]- P1 : Même en Europe ça existe comme ça.
[Turn 295]- P8 : Le français c'est comme ça.
[Turn 206]- P1 : Même à côté en Allemagne l'examen c'est très formel et on ne sait pas etc…, mais l'examen n'explique pas tout, l'examen est introduit en classe par le ministère qui croit que c'est la meilleure méthode c'est ça le problème ; moi je crois j'ai cru qu'il est formé avant la guerre donc [Rire] donc c'est pour ça je ne crois pas. Je crois que vous êtes des êtres humains +++ mais je ne crois pas lorsque vous dites j'arrive et je mets progressivement en place l'approche actionnelle, je crois pas que ça fonctionne pas.

(Interview avec les anciennes élèves à IUFM de la Meinau, Strasbourg, le 17 avril 2009).

Les observations des interviewées pourraient être justifiées par rapport à la séquence suivante.

FIGURE 15 : Exemple 7 d'alternance codique

(YIBOE-PLAGE-FADA-LITTERATURE-EXPL-2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
403	P	Alors Fatou reste à la maison seule. Hein, quand elle est à la maison qu'est-ce qu'elle fait ? Elle « **plaint** ». Vous comprenez ?	Ton interrogatif Ton interrogatif	Les élèves regardent P.	P se tient debout devant la classe
404	GC	Oui, monsieur			
405	P	Qu'est-ce que c'est **plaint** en anglais ? *Complaint, are you getting*	Ton interrogatif Silence absolu	Quelques élèves regardent l'élève.	P est toujours

		it ? Un, *the husband left for what?* *Farm, so she is left alone in the house. Are you getting it. Hein, she was complaining*. Qu'est-ce qu'on dit? On dit plaint. Elle parle toute seule devant sa cuisine. Vous comprenez ?	Ton interrogatif Ton interrogatif Rythme rapide Ton interrogatif Ton interrogatif	P lit.	sur place devant la classe.
406	GC	Oui, monsieur			
407	P	Pourquoi elle parle seule ? Pourquoi elle parle seule ? A ton avis ou à vos avis pourquoi elle parle seule ? *Why is she talking alone or complaining*. Oui, Sidismall essayer (à E6).	Ton interrogatif Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif		
408	E6	Elle parle seule parce que il y a personne dans la maison.	Ton timide	E6 se lève.	
409	P	Hein, il n'y a personne, répète il n'y a personne dans la maison.	Ton d'emphase		
410	E6	Il n'y a personne dans la maison.	Ton timide		
411	P	Est-ce que c'est la raison pour laquelle elle parle seule ? *Is it the reason why she is talking alone in the house ?* *Something just **happen**, the husband left and she **is** what?* *She **is** complaining. This is African setting. What is happening now you can liken it to what? About situations in what?* *Even in Ghana here. Are you getting it?* *So why do I* (propos inaudible)*, the woman is what?* *Complaining or talking anyhow?*	Ton interrogatif Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	P explique avec des gestes de la main. P désigne E4 du doigt.	P est toujours sur place devant la classe.
412	E4	Elle parle seule parce **que elle est fâchée** avec son mari.	Rythme lent		
413	P	Elle **est fâchée** avec son mari, applaudissez-le.	Ton élevé		
414	GC			Applaudissement	
415	P	*May be she may be what ? Angry with what?* *The husband because of something. Why is she angry with the husband*? Pourquoi elle **est fâchée** avec son mari? La même personne, oui (à E4).	Ton interrogatif Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif	Beaucoup d'élèves n'ont pas l'air de suivre la leçon. Certains baissent la tête.	P est toujours sur place devant la classe

416	E4	Parce « **que elle »** a une dispute avec son mari.	Ton timide	E4 se lève.	

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de la littérature. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Les élèves lisent un livre de littérature et l'enseignant fait une explication suivie d'une série de questions. « Alors Fatou reste à la maison seule. Hein, quand elle est à la maison qu'est-ce qu'elle fait ? Elle « **plaint** ». Vous comprenez ? » (Turn 403). Les élèves répondent à l'affirmative et l'enseignant leur demande d'expliquer « Elle plaint ». (Turn 405). « Qu'est-ce que c'est « **plaint** » en anglais ? *Complaint, are you getting it ?* Un*, the husband left for what? Farm, so she is left alone in the house. Are you getting it. Hein, she was complaining*. Qu'est-ce qu'on dit? On dit **plaint**. Elle parle toute seule devant sa cuisine. Vous comprenez ? (Turn 405). L'enseignant pose une autre question en français, mais reformule sa question en anglais «A ton avis ou à vos avis pourquoi elle parle seule ? *Why is she talking alone or complaining ?* » (Turn 407). L'élève E6 répond « elle parle seule parce que il y a personne dans la maison » (Turn 408). L'enseignant évalue la production de l'élève E6 et lui demande de répéter la bonne réponse. L'enseignant pose une autre question en français et la reformule à nouveau en anglais. « Est-ce que c'est la raison pour laquelle elle parle seule ? *Is it the reason why she is talking alone in the house ? Something just happened, the husband left and she* ***is*** *what? She* ***is*** *complaining. This is African setting. What is happening now you can liken it to what? About situations in what? Even in Ghana here. Are you getting it? So why do I (propos inaudible), the woman is what? Complaining or talking anyhow?* » (Turn 411). L'élève E4 répond en français. « Elle parle seule parce « **que elle est fâchée »** avec son mari » (Turn 12). La réponse reçoit une approbation positive de l'enseignant et celui-ci pose une autre question, mais cette fois-ci en anglais traduite en français. « *May be she may be what ? Angry with what? The husband because of something. Why is she angry with the husband*? Pourquoi elle « **est fâchée »** avec son mari? » (Turn 415).

Cette séquence présente un autre aspect du poids des deux langues dans les lycées ghanéens. L'enseignant en question utilise le français pour la plupart des négociations en classe. L'importance que l'enseignant attache au français pousse les élèves à répondre aux questions en français. «A ton avis ou à vos avis pourquoi elle parle seule ? *Why is she talking alone or complaining* » (Turn 407). La question est traduite en anglais, mais l'élève répond en

français. L'élève E6 répond « elle parle seule parce que il y a personne dans la maison » (Turn 408). Nous remarquons que toutes les réponses des élèves sont données en français.

Nous observons un modèle d'initiation-réponse-évaluation dans cette séquence dont l'une est négative et l'autre positive. « Hein, il n'y a personne, répète il n'y a personne dans la maison » (Turn 409). L'évaluation positive est accompagnée d'applaudissements « Elle **est fâchée »** avec son mari, applaudissez-le » (Turn 413). L'enseignant répète la phrase de l'élève E4 et demande au groupe classe d'applaudir.

Il semble aussi que beaucoup d'élèves s'ennuient et ne regardent ni l'enseignant, ni les élèves qui prennent la parole. Nous pourrons dire que ceux qui participent moins ont peur de prendre la parole en langue étrangère. L'évaluation pourrait être la cause du silence de ceux qui regardent ailleurs.

Lorsque l'enseignant pose la question au début de la séquence, il donne la réponse lui-même. « Alors Fatou reste à la maison seule. Hein, quand elle est à la maison qu'est-ce qu'elle fait ? Elle « **plaint** ». Vous comprenez ? » (Turn 403). Nous ne comprenons pas pourquoi l'enseignant ne laisse pas les élèves répondre à la question.

La stratégie communicative de l'enseignant dans cette situation correspond à ce que Causa (2002 : 71), appelle la stratégie communicative d'enseignement bilingue. C'est le passage de la langue source à la langue cible, initié par le professeur à des fins pédagogiques. Le passage bilingue peut être soit de nature strictement linguistique, il concerne donc le système, soit être de nature communicative. Dans ce dernier cas, l'alternance des langues déborde du côté du contexte et du social.

Le recours à l'anglais permet à l'enseignant d'attirer l'attention des apprenants sur ce dont ils auront besoin pour contribuer effectivement à la co-construction du sens. La fonction métacognitive se rapproche alors d'une stratégie d'appui laquelle consiste en l'utilisation de la langue que les apprenants et l'enseignant partagent. Lorsque le professeur utilise l'anglais en classe de FLE, c'est avant tout dans le but de préparer les apprenants à des tâches difficiles. Le passage de l'anglais au français, « Vous comprenez? » (Turn 403 et 405), semble ponctuer l'exercice métacognitif. La ponctuation semble être produite dans un but prédictif. Le passage de la langue source à la langue cible remplit alors une fonction communicative.

Quel rôle joue la reformulation du propos de l'enseignant dans le tour de parole « *May be she may be what ? Angry with what? The husband because of something. Why is she angry with the husband ?* Pourquoi elle « **est fâchée »** avec son mari? » (Turn 415). La traduction de la phrase semble jouer un rôle de contrôle imposé par l'enseignant. Il paraît que c'est ce qui

oblige les élèves à répondre en français. Lorsque l'enseignant a recours de temps en temps à la langue cible, cela pourrait constituer une motivation pour les élèves.

Le passage de l'anglais au français pourrait être une stratégie d'exposer les élèves aux expressions françaises. Dans la situation en classe de langue étrangère et plus précisément dans notre corpus, les partenaires de la classe choisissent une langue de base mais celle-ci n'est pas toujours stable. Selon Auer (1996 : 27), lorsqu'un changement de langue de base se produit au cours d'une interaction donnée, l'ancien contexte ne cesse pas dans ce cas d'être pertinent, mais soit il est projeté pour un certain temps à l'arrière-plan, soit il garde sa pertinence en même temps que le contexte présent. C'est précisément le cas du cours que nous analysons. L'enseignant passe du français à l'anglais, mais nous avons constaté que la séance s'est déroulée en français et que l'anglais ne s'utilise que rarement. C'est une stratégie qui semble correspondre mieux aux attentes des acteurs de la classe. L'une des caractéristiques principales de toute interaction interpersonnelle est l'adaptation de la parole du locuteur à son interlocuteur et inversement (Hamers et Blanc 1983 : 183). Il est donc d'autant plus surprenant que les élèves répondent en français aux questions posées en anglais. Cela rejoint l'affirmation de Causa (2002 : 24) selon laquelle dans une situation de contact des langues, la réussite de la communication tient à la capacité qu'ont les locuteurs en présence de saisir et de s'adapter linguistiquement à la situation dans laquelle ils sont engagés. Différentes stratégies sont alors mises en œuvre pour s'adapter à son interlocuteur, pour atteindre un but communicatif commun et, dans certains cas, pour résoudre un problème qui pourrait empêcher l'efficacité de l'échange. Il paraît donc, qu'outre la fonction métacognitive, l'alternance codique dans la séquence joue encore un rôle acquisitionnel.

Nous constatons que le mélange de l'anglais et du français est un choix nécessité par un besoin de transmission des savoirs et savoir-faire. Quant au rôle de l'anglais, nous dirons que son rôle d'appui ou de tremplin vers la langue cible s'inscrit dans un paradoxe qui peut paraître difficilement gérable pour l'observateur extérieur. L'anglais en classe de FLE au Ghana devient un support aussi indispensable qu'indésirable.

Conclusion partielle

L'analyse montre que l'alternance codique est une pratique dans tous les lycées de référence. Certains types d'alternance se rapprochent du mélange de l'anglais et des langues ghanéennes auquel l'enseignant et les élèves sont habitués dans la vie quotidienne. Lorsque le code-switching est initié par l'enseignant, les réponses des élèves en anglais sont acceptées. Cependant, les enseignants n'acceptent pas l'alternance des langues initiée par les élèves. Les

acteurs de la classe utilisent les deux langues sans règle apparente. L'alternance joue plusieurs rôles pouvant faciliter l'acquisition de la langue étrangère dans un milieu où le français n'est parlé qu'en classe de FLE. La pratique contribuerait ainsi à un travail coopératif de construction du sens bien que le cours ne soit pas entièrement en français.

L'usage des deux langues en classe joue des fonctions différentes selon les locuteurs. Les apprenants utilisent l'anglais pour produire des discours qu'ils souhaitent exprimer qui se rapprochent du contenu. La manière d'alterner les langues est très complexe chez l'enseignant. Le début des cours est marqué par la même manière d'alternance chez l'enseignant que chez les élèves. Cependant, au fur et à mesure que le cours progresse, la façon d'alterner les langues devient de plus en plus complexe chez l'enseignant. Les séquences que nous avons analysées montrent que l'alternance codique se présente de manière fréquente dans les discours des acteurs de la classe.

En général, l'alternance codique constitue une source de motivation pour le jeune apprenant à qui les expressions manquent pour s'exprimer dans la langue étrangère. D'ailleurs, l'alternance codique peut constituer une source de sécurité pour l'apprenant. En d'autres termes, c'est l'insécurité linguistique qui nécessite le code mixing. L'apprenant prend la parole en utilisant dans son énoncé deux systèmes linguistiques. Ensuite, comme les professeurs de français au Ghana sont bilingues, il leur est possible de faciliter la communication dans certains cas en se référant à la langue première des apprenants. Certaines expressions figées en langue étrangère peuvent déjà se glisser dans le parler des apprenants. Nous tenons comme acquis que l'alternance codique contribuerait positivement dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans les lycées ghanéens.

Il paraît que la place de la gestion des deux langues en présence et les modalités de leur gestion pourraient jouer un rôle essentiel dans le modèle d'enseignement et d'apprentissage dans les lycées ghanéens. L'analyse démontre que les discours bilingues sont instables, mais pourraient évoluer avec le temps. Cela implique que l'enseignant pourrait tolérer certaines alternances dans des situations spécifiques. Il semble aussi que l'alternance des langues doive être positivée en classe afin que les élèves puissent collaborer dans la co-construction du sens. Cependant, certains types d'alternance ne contribueraient pas vraiment au développement d'une compétence communicative en français car le professeur ne fournit pas de vrai *input* dans la langue cible. Pour ce faire, il s'avère important que les futurs enseignants soient introduits aux techniques d'alternance au cours de leur formation initiale.

CHAPITRE 10

ALTERNANCE AU NIVEAU DES ACTIVITES RELATIONNELLES ET DES ENONCES INACHEVES

En classe de langue étrangère, le non respect des normes sociales pourrait perturber la relation mutuelle entre l'enseignant et les élèves. Dans ce chapitre, nous allons identifier les activités relationnelles et les énoncés inachevés dans les discours des l'enseignants et des élèves. Ensuite, nous essayerons de leur attribuer les fonctions précises qu'ils jouent en classe de langue étrangère.

10.1. Activités relationnelles

Beaucoup de chercheurs ont écrit sur les effets psychologiques des facteurs affectifs en classe de langue étrangère (Yashima 2002, Dörnyei 2001, Arnold et Fonseca 2004). Pour mettre en relief des activités relationnelles et affectives, les langues pourraient être alternées dans les ouvertures d'échanges subordonnés, dans des termes divergeants, des mots expressifs, etc... Dans ce sous-chapitre, nous allons identifier quelques activités relationnelles par rapport à l'alternance des langues.

FIGURE 16 : Exemple 1 d'activité relationnelle

(YIBOE-RIDGE-TUGBE-ARTICLE DEFINI-APPL-OCT 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
146	P	… L'argent ne fait pas le bonheur. *I'm talking about wealth in general*. *And what is the meaning of what I've just said*? L'argent ne fait pas le bonheur. *What is the meaning* ?	Rythme rapide Ton interrogatif Ton interrogatif		P marche dans les rangs.
147	E6	*There is no money in the system*.	Ton timide	E6 ne se lève pas.	
148	P	*There is no money in the system ?* L'argent ne fait pas le bonheur?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
149	E18	Propos inaudible		P tend l'oreille vers l'élève qui parle.	P entre dans les rangs.

150	P	Hein? *Get up and say it.*	Interjection interrogative Ton agacé	E18 ne se lève pas.	P marche vers E18.
151	E18	*Money is hard to come by.*	Ton très bas	E18 se lève.	
152	P	*Money is hard to come by?* *Wealth does not* *Wealth does not give us joy.* *Even most of us think that when I have money now, or wealth then I'm happy.* *But what we are seeing here is that money is not all we need to ask for. So the money we are talking about is wealth in general. We are saying:* L'argent L'argent ne fait pas le bonheur. *Wealth,wealth is not (inaudible) So the le here has a general value. It has a general value.*	Ton interrogatif Ton élevé Pause courte Rythme normal		P est dans le deuxième rang. P va au tableau pour écrire.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur l'article défini. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant demande aux élèves de donner le sens de la phrase. « L'argent ne fait pas le bonheur » (Turn 146). Il explique une partie de la phrase « *I'm talking about wealth in general. And what is the meaning of what I've just said? L'argent ne fait pas le bonheur. What is the meaning* ? » (Turn 146). L'enseignant donne la parole à l'élève E6 qui répond « *There is no money in the system* » (Turn148). L'enseignant passe la question à l'élève E18 qui répond « *money is hard to come by* » (Turn 151). Après les deux tentatives erronées, l'enseignant lui-même traduit la phrase « *Money is hard to come by? Wealth does not Wealth does not give us joy. Even most of us think that when I have money now, or wealth then I'm happy. But what we are seeing here is that money is not all we need to ask for. So the money we are talking about is wealth in general. We are saying*: L'argent, l'argent ne fait pas le bonheur. *Wealth, wealth is not* (inaudible) *So the le here has a general value.It has a general value* » (Turn 152).

Lorsque l'enseignant pose la question, il donne la parole à ceux qui sont prêts à parler. Cependant, l'élève E18 parle à voix basse. Nous observons que l'enseignant tend l'oreille vers l'élève E8 et lui demande de se lever (Turn 149).

Nous pouvons diviser le dernier tour de l'enseignant en quatre grandes parties. La première partie est la mise en question de la réponse de l'élève E18 « *Money is hard to come by?* » (Turn 152). La deuxième partie est la traduction de la phrase «Wealth *does not give us joy » (*Turn 152). La troisième est un discours qui n'ajoute aucune information au discours didactique « Even most of us think that when I have money now, or wealth then I'm happy. But what we are seeing here is that money is not all we need to ask for » (Turn 152). La dernière partie explicite la fonction de « **l'** » dans la phrase « *So the le here has a general value. It has a general value* » (Turn 152).

Les élèves ne comprennent pas le sens de la phrase. Il n'est donc pas possible qu'ils répondent correctement à la question. L'exemple ne correspond pas au niveau culturel et linguistique des apprenants. La deuxième partie du discours de l'enseignant est justifiée «*Wealth does not give us joy* » (Turn 152). L'enseignant donne l'explication de la phrase en anglais, mais dans la troisième partie l'enseignant laisse de côté la leçon et continue à entrer dans le détail (Turn 152). L'usage de l'anglais joue alors un rôle expressif pour exprimer une opinion avec implication.

Il y a aussi une trace d'état affectif dans la séquence. E18 parlait à voix très basse rendant ainsi son propos inaudible. Le professeur a tendu les oreilles vers lui pour écouter ce qu'il disait (Turn 149). L'élève ne s'est pas levé pour répondre à la question. C'est un signe d'impolitesse dans la société ghanéenne. Dans la culture ghanéenne, un enfant se lève quand il parle à un adulte. L'enseignant n'a pas toléré l'impolitesse de l'élève et lui dit de se lever avant de répondre à la question. *« Get up and say it.* » (Turn 150). L'enseignant parle en anglais avec un ton agacé. Souvent, pour résoudre des aspects d'ordre organisationnels en classe, les enseignants parlent dans les langues familières aux élèves. Une telle attitude produit des effets de figuration chez les élèves. L'usage de l'anglais dans de telles situations ne joue pas un rôle didactique mais crée une relation tendue entre l'enseignant et les élèves.

Les recherches sur les effets psychologiques des facteurs affectifs en classe de langue étrangère (Yashima 2002, Dörnyei 2001, Arnold et Fonseca 2004) stipulent que les institutions éducatives se focalisent à tel point sur le cognitif qu'elles n'éduquent que « vers le haut ». Par conséquent, cette focalisation est vouée à entraîner de très graves conséquences sociales sur les systèmes sociaux. Il s'ensuit que, l'un des objectifs de véritables éducateurs est d'aider les apprenants à atteindre leurs potentialités en tant qu'élèves et en tant que personnes (Rogers 1975 : 40). Par contre, les mesures correctives pourraient constituer un refus de coopération en classe de langue comme dans notre corpus. C'est ce qui fait dire à Stevick (1980 : 4), que le succès dans l'apprentissage des langues en situation scolaire dépend

moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les partenaires de la classe. Les émotions ne sont que des compléments. Elles sont au cœur de la vie mentale des êtres humains, font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les événements (Oatley et Jenkins 1996 : 122). Pour Le Doux (1996 : 25), les esprits sans émotions ne sont pas réellement des esprits. La dimension affective atteint tous les aspects de notre existence et de manière directe. C'est la raison pour laquelle il devient difficile de corriger les élèves indisciplinés en classe.

L'alternance des langues pourrait créer non seulement des effets démotivants, mais aussi des effets non déprimants.

FIGURE 17 : Exemple 2 d'activité relationnelle

(YIBOE-RIDGE-TUGBE-ARTICLE DEFINI-APPL-OCT 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
40	P	Très bien *Yes*	Ton élevé Ton bas	P désigne E9 du doigt.	
41	E9	C'est un village ghanéen. (sans liaison entre est et un) Dans le village, il y a une église, une école est un marché. L'église est [magnifik] (pour magnifique). Les femmes portent des [pegn] (pour pagnes).	Ton moins timide	E9 se lève de manière hésitante.	P marche devant la classe.
42	P	Des	Ton interrogatif		
43	E9	Pagnes	Ton de suspense	E9 est toujours debout. Certains élèves ont l'air triste.	
44	P	Ok Profounder, *thank you* ! *Yes*	Rire de soulagement du groupe classe.	Le professeur désigne E10.	P marche au fond de la dernière colonne. Le professeur retourne devant.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur l'article défini. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Dans cette séquence, l'enseignant demande aux apprenants de lire un texte au tableau. L'élève E9 lit le texte avec beaucoup de difficultés. Il lit la première phrase sans faire la liaison entre **est** et **un** dans la phrase « C'est un village ghanéen » (Turn 40). La deuxième phrase est lue de manière incohérente « Il y a une église, une école et un marché » (Turn 40). L'élève E9 n'arrive pas à bien prononcer **magnifique** dans la phrase « L'église est magnifique » (Turn 40). Il n'arrive pas non plus à prononcer « **pagnes** » dans la phrase « Les femmes portent des pagnes » (Turn 40).

Nous remarquons que l'élève E9 réalise les phonèmes de manière anglaise. En anglais, « **g »** et « **n »** ne se combinent pas pour donner le phonème [ɲ] comme en français. Il réalise aussi le mot **« pagnes »** de manière anglaise.

Le comportement non-verbal des élèves pourrait être attribué à l'atmosphère désagréable dans cette classe de langue étrangère. Certains élèves ne sont pas à l'aise, parce que le professeur ne désigne pas que ceux qui lèvent la main. Il donne la parole à ceux qui ne sont pas prêts à parler en classe. Par conséquent, la plupart des élèves vivent dans une peur perpétuelle. Le passage du français à l'anglais dans cette séquence n'assure pas la compréhension. L'introduction de l'anglais dans le tour de l'enseignant serait nécessitée par le comportement des élèves.

Pour faire rire la classe, l'enseignant a changé de français à l'anglais : « ok Profounder, *thank you* !» (Turn 44). Ceci a provoqué un rire de soulagement chez les autres élèves qui avaient peur de prendre la parole et qui évitaient le regard de l'enseignant. Il semblerait que le nom de l'élève soit un surnom. En plus, ce n'est pas une habitude de dire merci à l'élève. C'était une situation comique, un bon moment pour rire. L'alternance des langues en classe de langue étrangère joue un rôle très important dans les relations affectives entre l'enseignant et les élèves. Elle permet de réduire l'anxiété en ce qui concerne l'insécurité linguistique des élèves.

L'interrogation sur la signification et la fonction du rire en situation pédagogique est facilité par des sources théoriques concernant le phénomène non-verbal, dit « propre à l'homme ». La théorie psychanalyste souligne la possibilité d'exprimer à travers la plaisanterie des pulsions sexuelles et agressives interdites et cela d'une façon socialement acceptable. Pour une élucidation du rapport entre situation frustrante de l'apprenant en langue

étrangère et sa recherche souvent observée d'un mode de communication humoristique, la perspective freudienne donne des éléments de réponse. Des sujets frustrés auraient tendance à réagir d'une manière agressive. Tandis qu'à travers une situation humoristique, créée par l'enseignant, par les apprenants ou par les différents supports pédagogiques, les frustrations peuvent être réduites en rire (Foerster 1984 : 37).

L'enseignant qui maîtrise l'humour l'utilise souvent en classe non comme divertissement, mais comme une stratégie de contrôle. Dans cette séquence, le rire permet à l'apprenant de se débarrasser de l'anxiété qui règne en classe de langue étrangère. La communication qui se met en place échappe alors au conflit et à la détresse en classe. Pour le professeur comme pour l'apprenant, le sens du rire est déterminant. C'est un moyen de s'orienter dans la communication et d'opter pour le rapport qui accentue la différence. Ceci libère la singularité, admet la nécessité de se comprendre et d'apprendre dans une atmosphère favorable. Grâce aux blagues, le professeur et l'apprenant peuvent saisir et apprécier le paradoxe d'une communication d'enseignement/apprentissage en classe de langue étrangère (Lethierry 1997 : 140).

L'étude des comportements paraverbaux en classe de langue étrangère représente un vaste champ de recherche à explorer en didactique des langues vivantes. Une meilleure connaissance de la signification du rire de l'apprenant représente pour l'enseignant une des conditions nécessaires pour dynamiser l'évolution de la rénovation pédagogique au niveau méthodologique. Des recherches de cet ordre pourraient fournir de nouveaux éléments dans les interrogations actuelles sur le bien-fondé et les limites d'une approche communicative (Foerster 1984 : 39).

10.2. Enoncés inachevés

Nous avons observé dans notre corpus que les partenaires de la classe de langue étrangère se servent d'autres stratégies discursives dans la co-construction du sens. L'une de ces stratégies est l'énoncé inachevé. Il se présente sous trois formes distinctes. L'enseignant, après une pause, passe à une autre langue sans avoir terminé la phrase commencée dans le premier code. L'élève commence une phrase dans une langue et la termine dans l'autre. Enfin, l'enseignant commence une phrase et l'élève la termine. L'enseignant et les élèves construisent des phrases incomplètes dans l'une des langues et la complètent avec l'autre. Autrement dit, ils commencent la phrase en anglais et la complètent en français, soit l'inverse.

FIGURE 18 : Exemple 1 d'énoncé inachevé

(YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-EXPL-OCT 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
68	P	***Because, if you know the formation of the* passé composé** la formation, comment former le passé composé ? vous prenez le présent de l'indicatif ; *if you take the* verbe être, hein, *And then you know that the verb for instance hein* *the verb* partir, c'est l'un des verbes ; des quinze verbes /la/ qui sont conjugués avec l'auxiliaire être ; *it's one of the fifteen verbs we use the auxiliary…*	Hésitation Ton interrogatif Interjection d'insistaence Interférence de L1 Hésitation	P explique par les phrases écrites au tableau. E1 est toujours debout ; ce n'est pas tout le monde qui regarde P, certaines écrivent et d'autres mettent la main au front. P écrit être et partir au tableau.	
[5 :34] 98	P	*So, yes, it is not that way* ***so* je suis parti** *so you realise that* je suis parti here, c'est le passé, c'est le temps, c'est le temps qu'on appelle le passé composé. **Le passé composé,** *And the formation, you put two things together, that is why we say composé. Something is composed when you put one, two things together.* Hein !	Hésitation Hésitation Interjection d'insistance		P marche vers les élèves.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur le genre. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Dans cet extrait, l'enseignant explique la formation du passé composé aux élèves, mais ces derniers ne comprennent pas. Il mélange les deux langues dans son discours. Il commence

l'explication en anglais, mais ne termine pas la phrase. « Because, if you know the formation of the passé composé » (Turn 68). Il continue son discours « la formation, comment former le passé composé ? Vous prenez le présent de l'indicatif » (Turn 68). L'enseignant traduit ce qu'il vient de dire en anglais « if you take the verbe être, hein, and then you know that the verb for instance, hein the verb partir » (Turn 68). Il continue l'énoncé incomplet en français « c'est l'un des verbes ; des quinze verbes /la/ qui sont conjugués avec l'auxiliaire être » (Turn 68). Il traduit à nouveau son discours « it's one of the fifteen verbs we use the auxiliary» (Turn 68). La suite du cours est en français et en anglais de manière cohérente, mais les énoncés inachevés se produisent encore dans le tour 98. « *So, yes, it is not that way* ***so*** **je suis parti** so you realise that je suis parti here, c'est le passé, c'est le temps, c'est le temps qu'on appelle le passé composé. **Le passé composé,** *And the formation, you put two things together, that is why we say composé. Something is composed when you put one, two things together.* Hein! » (Turn 98).

Nous constatons que le discours de l'enseignant manque de cohérence pour être bien compris des élèves. Les segments d'énoncés inachevés sont constitués autour d'un thème spécifique comme dans « because, if you know the formation of the passé composé » (Turn 68). Les élèves comprennent tout de suite que l'enseignant parle de la forme du passé composé en français.

Nous remarquons aussi l'interférence de la langue éwé dans le discours de l'enseignant «c'est l'un des verbes ; des quinze verbes /la/ qui sont conjugués avec l'auxiliaire être » (Turn 68). L'hésitation et le ton ne nous permet pas d'associer la particule au français. D'habitude, les locuteurs éwés utilisent la particule lorsqu'ils ne se souviennent plus d'un mot.

L'enseignant fait l'explication à partir de ce qu'il écrit au tableau. Certains élèves copient, mais d'autres regardent l'enseignant. L'élève E1 est toujours débout parce que le professeur ne lui a pas demandé de s'asseoir (Turn 68). Souvent, lorsque les élèves n'arrivent pas à répondre correctement, ils restent débout jusqu'à ce que l'enseignant leur demande de s'asseoir.

L'énoncé en anglais « because, if you know the formation of the passé composé » (Turn 68), est inachevé syntaxiquement. Le professeur ne peut pas continuer facilement son explication en anglais. La formation du passé composé ne suit pas le même modèle dans les deux langues. Il semble que le terme « formation » ne convienne pas en anglais, c'est la raison pour laquelle l'enseignant laisse son énoncé inachevé en anglais et le reprend en français.

L'enseignant auto-achève l'énoncé commencé en anglais en français, pour n'emprunter le terme à Causa (1996 : 123).

Le même phénomène se produit à la suite du discours, « so, yes, it is not that way so je suis parti **»** (Turn 98). Là encore, l'enseignant, après une hésitation, reformule l'énoncé qu'il commence en français. Le capital linguistique moins riche en français chez les élèves aaurait donné lieu au phénomène pour surmonter la difficulté de compréhension. L'enseignant procèderait par la technique d'auto-achèvement pour permettre aux élèves de comprendre mieux ses explications. Nous avons observé que les auto-achèvements dans notre corpus sont moins nombreux chez l'enseignant.

Nous relèverons dans cette séquence les énoncés inachevés chez les élèves en classe de langue étrangère.

FIGURE 19 : Exemple 2 d'énoncé inachevé

(YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-EXPL-OCT 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
122	P	Parce que, parce qu'il n'y a pas un **e** ici. Et le numéro deux ? Ama a mangé. *Yes, number two*. Dis-moi ce que vous voyez là *physically*. Qu'est-ce que vous voyez ? Yes (à E10)	Ton interrogatif Ton interrogatif	P explique par le biais des phrases au tableau. Beaucoup d'élèves ne regardent pas P quand il pose la question. E10 lève la main. P désigne l'élève qui lève la main.	
123	E10	*I see that the Ama a mangé*	Ton timide	E10 se lève; fait des gestes avec la main droite.	
124	P	Tu ne peux pas essayer ça en français?	Ton interrogatif Rythme rapide Rire de soulagement du GC		P se place devant la classe.
125	E10	/ɛm/ Je vois que le, hein	Hésitation	E10 est toujours debout.	
126	P	Bien !	Ton d'encouragement		
127	E10	Hein, le ligne Hein, Ama a mangé Hein, *does not have **e** after the*	Hésitation	E10 est toujours debout.	

128	P	*Does not have,* comment est-ce qu'on dit ça en français?	Rire de soulagement du GC		
129	E10	euh], [euh], n'est pas	Hésitation	E10 met les doigts sur la bouche.	
130	P	Ne se termine pas	Ton doux		
131	E10	Ne se termine pas	Ton d'hésitation		
132	P	En e muet ; e muet	Rythme lent		

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur le genre. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant fait des remarques sur la réponse d'un élève et termine son discours avec une question. « Parce que, parce qu'il n'y a pas un « **e »** ici. Et le numéro deux ? Ama a mangé. Yes, number two. Dis-moi ce que vous voyez là physically. Qu'est-ce que vous voyez ? » (Turn 122). L'élève E10 demande la parole, se lève et commence son discours « *I see that the* Ama a mangé » (Turn 123). L'enseignant ne laisse pas l'élève E10 terminer son discours, mais lui demande de répondre en français. L'élève E10 termine son discours avec des hésitations et des reprises du propos de l'enseignant (Turn 131).

Les énoncés inachevés se retrouvent aussi chez les élèves qui commencent des énoncés dans une langue et les terminent dans l'autre. L'énoncé inachevé prend une forme particulière chez les élèves. Les énoncés inachevés que nous avons observés ne comportent pas de marque de clôture de la part du locuteur. Au niveau phonique, l'énoncé est caractérisé par une intonation suspendue et l'absence de courbe mélodique clôturante. La caractéristique principale de ces énoncés inachevés est leur incomplétude syntaxique.

Nous remarquons que l'enseignant parle à un rythme lent et écrit tout ce qu'il dit au tableau. L'élève E10 fait des gestes de main comme pour chercher les mots qui lui manquent (Turn 123). Certains élèves ne regardent pas l'enseignant, tandis que quelques-uns copient ce qui est au tableau, d'autres regardent ailleurs. L'interaction entre l'enseignant et certains élèves dans cette séquence peut être qualifiée de pathologique. Au lieu de remplir une fonction de lien positif entre les acteurs de la classe, la communication contribue au contraire à exclure les élèves qui regardent ailleurs. Ce comportement constitue un rejet ou déni de l'enseignant. Nous pourrons dire que le comportement des élèves est un refus de coopération. Il nous est difficile d'interpréter ces comportements.

La séquence suit le modèle d'initiation-réponse-évaluation. L'apprenant prend initiative pour répondre à la question de l'enseignant. « Qu'est-ce que vous voyez là ? » (Turn 122). L'élève commence sa réponse en anglais « I see that the Ama a mange" (Turn 123), mais l'enseignant l'interrompt, « Tu ne peux pas essayer ça en français? ». Il ne s'agit manifestement pas ici de stratégie acquisitionnelle, mais de demande de respect des règles installées en cours de FLE. On peut toutefois se demander en quoi constituerait la traduction de la réponse de l'élève. Si la traduction ne vise pas à provoquer l'utilisation des actes de paroles, cette intervention ne contribuera pas de manière significative au processus de l'enseignement/apprentissage.

Il semble que la stratégie initiation-réponse-évaluation de l'enseignant pourrait avoir des effets psychologiques sur les élèves. L'évaluation de la production des élèves serait la source du refus de coopération. Si l'élève communique avec l'enseignant, c'est surtout pour le désir de recevoir des compliments motivants. Ces stimulations sont doubles, elles se déroulent apparemment à un niveau social et recèlent un niveaau phychologique caché. Lorsque l'enseignant prive l'élève de signe de reconnaissance, l'interaction en classe de langue étrangère devient une transaction croisée (Watzlawick et al 1972).

Dans la séquence, nous avons observé que le premier énoncé inachevé chez l'élève est provoqué par la réaction de l'enseignant (Turn 124). Le deuxième énoncé inachevé (Turn 125) est aussi incité par l'approbation de l'enseignant (Turn 126). Le troisième « hein, le ligne, hein, Ama a mangé hein, *does not have **e** after the* » (Turn 127), provient d'une panne lexicale. Pour le reste, à la suite d'une panne lexicale de nouveau (Turn 129), l'enseignant réagit à l'énoncé inachevé de l'élève par un autre du même genre. « Ne se termine pas » (Turn 130). La rétroaction dans cette séquence conduit au dépassement d'une conception linéaire de l'interaction en classe de langue étrangère. L'enseignant et les élèves sont pris dans une relation de défi mutuel qui s'est cristalisée sur les activités en classe (Marc et Picard 2006 : 25).

Les énoncés inachevés pourraient avoir de multiples raisons telles que le manque de mots, le manque d'idées, le manque de volonté de poursuivre etc… Il est possible d'avancer l'hypothèse selon laquelle l'énoncé inachevé de l'enseignant, dans le dernier cas, serait une stratégie permettant à l'élève de trouver les mots qui lui manquent. L'interaction entre l'enseignant et l'élève E10 dans cette séquence relève la différence de niveau de compétence des acteurs, nécessitant l'utilisation fréquente de l'énoncé inachevé pour surmonter les obstacles d'appropriation d'un code étranger.

Dans la séquence suivante, nous identifierons d'autres formes d'énoncé inachevé en tant qu'alternance codique.

FIGURE 20: Exemple 3 d'énoncé inachevé

(YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-APPL-OCT 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
78	P	Parti Le participe passé de partir, vous prenez seulement le r, et ça vous donne quoi ? Parti. Maintenant, vous allez venir ici, vous allez ajouter le participe passé ici à ce que vous avez déjà mis ici. Donc, pour la première personne, vous allez dire ; je suis et vous ajoutez ça. Donc, ça vous donne quoi ? Parti. Je suis parti. Tu es parti. Elle est partie. *if you say* : elle est *then* partie, qu'est-ce qui se passe ?	Rythme trop rapide Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	Quelquefois, il montre le doigt au mot sans le prononcer. Les élèves qui ne regardent pas au tableau ne suivent pas. Elles copient ce qui est au tableau ; certaines ont la main sur le front et d'autres sous le menton. P se tourne vers les élèves pour la réponse.	P se place près du tableau.
79	GC	/i/ (Les élèves prononcent la lettre e à l'anglaise. Réponse en chœur).	Ton élevé		
80	P	Bien, **nous sommes**	Rythme lent avec une petite pause		
81	GC	**Parties**	Ton joyeux	Certaines élèves copient et ne regardent pas P	
82	P	Partis (es), ça peut être *is or we'll come to that.* **Vous êtes**	Rythme lent avec une petite pause	P se tourne vers les élèves pour la réponse et l'écrit au tableau	
83	GC	**Partis (es)** Les élèves donnent la réponse en chœur.	Ton joyeux		
84	P	Par, hein	Hésitation	P tourne vers les	

		***also* elles sont**		élèves pour la réponse et écrit « partis (es) » au tableau.	P est proche du tableau.
85	GC	**Parties** (Les élèves répondent en chœur).	Ton joyeux Les élèves répondent en chœur.	P écrit la réponse au tableau.	
86	P	Bien, Oui ?	Ton interrogatif	Un élève lève la main et P lui donne la parole.	

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur le genre. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Le début du premier tour de la séquence est la fin de l'explication de la formation du participe passé. « Parti ! Le participe passé de partir, vous prenez seulement le **r**, et ça vous donne quoi ? Parti » (Turn 78). Le tour termine avec l'application des éléments grammaticaux que les élèves viennent d'apprendre. « Maintenant, vous allez venir ici, vous allez ajouter le participe passé ici à ce que vous avez déjà mis ici. Donc, pour la première personne, vous allez dire ; je suis et vous ajoutez ça. Donc, ça vous donne quoi ? Parti » (Turn 78).
Le professeur commence la conjugaison avec les pronoms personnels et les élèves donnent les réponses :

« Je suis **parti**.
Tu es **parti.**
Elle est **partie.** » (Turn 78).
L'enseignant demande la terminaison de partie et les élèves répondent en chœur [i]. Il continue son discours avec une question « if you say : elle est then partie, qu'est-ce qui se passe ? » (Turn 78). L'enseignant continue la conjugaison avec des élèves :

« Nous sommes **partis** » (Turn 80 et 81).

L'enseignant s'arrête et explique aux élèves que « **parti** » peut être écrit comme parties » (Turn 82). Après il continue :

« Vous êtes **partis** (es) (Turn 82 et 83).
« Elles sont **parties** » (Turn 84 et 85).

Dans cette séquence, l'enseignant commence une phrase en français et les élèves la terminent en anglais « elle est partie then parti qu'est-ce qui se passe » (Turn 78). Les élèves terminent la phrase /i/. Dans les autres exemples, l'enseignant mélange les langues et les

élèves terminent l'énoncé dans la dernière langue utilisée par l'enseignant. Autrement dit, le professeur commence l'énoncé en anglais, l'enchaine avec le français et les élèves complètent l'énoncé en français. « Partis (es) ça peut être or we'll come to that vous êtes » (Turn 82) et les élèves disent « Partis » (Turn 83).

Nous remarquons que beaucoup d'élèves participent activement à cet l'exercice. L'enseignant prend son temps, parle avec un rythme lent et des pauses. Quant aux élèves, ils répètent joyeusement le participe passé du verbe partir. C'est un bon moment pour les élèves de montrer leur compétence en langue étrangère.

L'enseignant sollicite la réponse avec le regard et il l'écrit au tableau. Le non-verbal joue un rôle important dans cette séquence. L'enseignant ne dit pas tout verbalement, mais montre du doigt les mots au tableau.

Cette technique semble évaluer la connaissance antérieure des élèves. Ils ont recours aux compétences mises en œuvre dans la compréhension des énoncés telles qu'elles sont définies par Kerbrat-Orecchioni (1986).

> « D'une manière générale, le travail interprétatif consiste, en combinant les informations extraites de l'énoncé (compétence linguistique) et certaines informations dont on dispose « préalablement » (compétence encyclopédique) et de telle sorte que le résultat se conforme aux lois de discours (compétence rhétorico-pragmatique) et aux principes de la logique naturelle (compétence logique), à construire de l'énoncé une représentation sémantico-pragmatique cohérente et vraisemblable : en dehors de toute contre-indication ou impossibilité patente, A postule que L a produit un énoncé à tous égards bien conformé. » (Kerbrat-Orecchioni 1986 : 299).

La compétence linguistique se réfère du texte. La compétence encyclopédique fait appel aux vastes réservoirs d'informations extra-énoncives portant sur le contexte. La compétence logique est une opération de raisonnement qui permet d'induire des relations. La compétence rhétorico-pragmatique est l'ensemble des savoirs qu'un locuteur possède sur les lois du discours. Interpréter un énoncé, c'est faire un choix dans le paradigme des significations qui sont susceptibles de venir l'investir celles qui apparaissent comme les meilleurs éléments possibles à la cohérence et à la pertinence (Kerbrat-Orecchioni 1986 : 299).

Les élèves ont recours aux compétences mises en œuvre dans la compréhension des énoncés. Leur compétence linguistique correspond à l'exercice. Les élèves ont un vaste réservoir d'informations extra-énoncives portant sur des exercices simples en classe de langue étrangère. Ici, ils appliquent leur compétence logique leur permettant d'induire des relations

entre les pronoms sujets et le verbe : « Je suis parti, Tu es parti, Il est parti, Nous sommes partis, Vous êtes partis, Elles sont parties » (Turn 78-85).

L'énoncé inachevé en classe de langue est, d'une part, un mécanisme mis en place par l'enseignant comme une approche interactionnelle. C'est une activité intentionnelle de l'enseignant qui donne la responsabilité à l'apprenant d'achever l'énoncé commencé par lui. Ce n'est pas une activité aussi simple car il demande beaucoup d'efforts de l'apprenant. A l'oral, l'activité devient plus difficile, marquée ainsi par des hésitations, le silence, les ruptures, etc... Dans certains cas, l'apprenant répond aux questions à l'aide d'énoncés inachevés par manque de capacité d'expression dans la langue étrangère.

En classe de langue étrangère, ce n'est pas seulement l'enseignant qui accomplit le travail de la production du discours. L'élève contribue lui aussi à la construction du discours d'où le concept de la co-construction (Naboulsie et Lhote 1996 : 218). En classe de FLE au Ghana, le phénomène se produit surtout chez les apprenants mais aussi chez l'enseignant. Les énoncés inachevés sont marqués par des ruptures, du silence, des gestes et des sourires de sollicitation. Du point de vue discursif, les énoncés inachevés des locuteurs sont suspendus par manque d'intonation qui marque l'achèvement de l'énoncé. L'analyse des formes et des fonctions de changement de langues dans la classe de FLE se rapproche à une vision globale de ce qui se passe entre les acteurs de la classe.

Nous identifions dans cette séquence d'autres formes d'alternance codique et les rôles qu'ils jouent en classe de FLE au Ghana.

FIGURE 21 : Exemple 4 d'énoncé inachevé

(YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-EXPO-OCT 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
6	E1	Genre. *If I can translate what you said because Genre, the Genre I know in English is the is in literature*	Ton timide	E1 met les deux mains sur la table puis fait des gestes avec la main droite ; elle touche sa jupe ; La fille à côté d'elle lui tourne le dos et regarde le professeur. Deux élèves seulement regardent E1. Les élèves ouvrent leur dictionnaire.	P se place devant la classe.

				P la regarde.	
7	GC	Ah !	Interjection de déception Rire d'embarras	Les élèves regardent leur camarade	
8	E1	Ah ! *It's true*.	Interjection défensive Ton agacé	E1 se met sur la défensive et tourne vers ses camarades. Il change d'expression faciale.	
[0 :11] 11	P	/ãhã/ *So we're also talking about the*	Interjection de contradiction Rire du groupe classe	Certains sourirent et regardent leur camarade.	P marche vers le tableau.
12	E12	/ã/	Interjection de conviction		

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur le genre. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Dans cette séquence, l'enseignant pose une question hors contexte et l'élève E1 l'interprète de manière différente. « Genre ! *If I can translate what you said because* Genre, *the* Genre *I know in English is the is in literature* » (Turn 6). Les autres élèves sont déçus de la réponse de l'élève E1. Ils manifestent leur déception par l'interjection Ah ! (Turn 7). L'élève E1 se met à la défensive, se tourne vers ces camarades en protestant « Ah ! *It's true* » (Turn 8). L'enseignant intervient et dit à l'élève E1 qu'il parle d'autres choses « /ãhã/ So we're also talking about the » (Turn 11). L'élève E1 accepte l'explication de l'enseignant avec une interjection de conviction « /ã/ » Turn 12).

Il semble que les élèves ne veulent pas coopérer avec l'enseignant. Lorsque l'enseignant pose la question, les élèves ne lèvent pas la main. Cela implique pour certains qu'ils ne comprennent pas. Mais lorsque l'élève E1 répond, les autres élèves savent que la réponse n'est pas correcte. La question qui se pose est comment savent-ils que la réponse de l'élève E1 n'est pas correcte ?

Nous constatons que la séquence est chargée d'émotions exprimées sous forme d'interjections. En ce qui concerne les non verbaux, nous pouvons dire que l'élève E1 respecte le code social. Il se lève et fait des gestes avec la main droite. Cependant, le comportement de l'élève E1 envers ces camarades peut être qualifié d'inadéquat. Dans la

culture ghanéenne, les enfants ne se comportent pas de cette manière. C'est un comportement asocial. Les enfants ne manifestent pas ouvertement leur colère en présence d'un adulte.

Dans cet extrait, les interjections sont considérées en tant qu'occurrence de l'alternance codique car elles sont associées aux langues ghanéennes, langues maternelles de l'enseignant et des élèves. La première interjection « **Ah !** » dans l'extrait (Turn 7) fonctionne comme l'expression de mécontentement du premier élève. Ce type d'interjection dans la culture ghanéenne est mis en œuvre par des comportements non verbaux tels qu'ils sont observés chez l'élève E1. L'élève change son expression faciale, tourne vers ses camarades et change le ton de la voix. L'interjection est marquée par un débit plus rapide et un ton élevé.

L'interjection observée chez l'enseignant est associée aussi à la langue ghanéenne dans la mesure où le [h] est prononcé /ãhã/ (Turn 8). Elle a deux fonctions : elle permet d'accepter la proposition d'autrui et elle permet en même temps d'introduire une proposition contraire à celle d'autrui. L'enseignant est conscient du problème relationnel que peut poser la situation entre l'élève E1 et ses camarades. L'emploi de cette interjection permet à l'enseignant de montrer à l'élève que sa réponse n'est pas tout à fait incorrecte. L'interjection « **/ ãhã /** » (Turn 8), permet alors au professeur de faire baisser la tension qui s'est emparée de l'élève E1. Nous pourrons admettre que ce type d'interjection en classe aurait une valeur réparatrice.

La catégorie d'alternance codique relevée dans cette séquence est d'ordre non marqué dans la mesure où elle n'est pas introduite par des marqueurs. Ce sont des interjections/exclamations et des commentaires. Les interjections constituent l'une des formes d'alternance codique et elles peuvent marquer une identité sociale (Gumperz 1989 : 86). Elles constituent une sous-catégorie ; elles sont assez hétérogènes et fréquentes dans notre corpus.

Dans cette séquence, nous allons identifier d'autres formes d'interjections spécifiques à la langue ghanéenne et à l'anglais.

FIGURE 22 : Exemple 5 d'énoncé inachevé

(YIBOE-RIDGE-TUGBE-ARTICLE DEFINI-MISE-OCT 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
9	P	Sept *and not* [sept] Hein ! Ok. J'ai une craie dans mon sac. /ũhũ/ Dans mon sac, j'ai une craie. J'ai des craies dans mon sac. /ũhũ/ Ok, *Now, someone* Comme j'ai fait : J'ai une craie dans mon sac. J'ai des craies dans mon sac. *Now, someone to come and do it.* *Yes*	Ton agacé Interjection d'affirmation Pause longue Interjection Pause longue Interjection d'attention Ton doux Ton doux Interjection d'attention Pause longue Ton doux Ton élevé	P regarde E1 et E2 assises ensemble. P écrit : 07 octobre 2008. P montre un bâton de craie aux élèves. La majorité d'élèves ne le regarde pas. P prend son sac et fait semblant d'y mettre la craie. P fait la démonstration debout P cherche des crayons dans son sac	P marche vers le tableau pour écrire la date P revient aux élèves, marche dans la deuxième colonne. P revient à son bureau. P marche vers les élèves. P marche vers E4 E4 marche vers le professeur pour prendre les crayons.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur l'article défini. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Dans cette séquence, deux élèves ont mal prononcé le mot sept qui vient d'être bien prononcé par un troisième. Le professeur reprend le mot et pour mettre l'emphase sur la prononciation correcte, il utilise l'interjection « Sept *and not* /sept/ Hein !» (Turn 9). Il continue son discours avec une autre interjection « Ok. J'ai une craie dans mon sac » (Turn 9).

Il intervient avec une autre interjection et la répète « /ũhũ/ Dans mon sac, j'ai une craie. J'ai des craies dans mon sac. /ũhũ/ » (Turn 9). Il termine avec une autre interjection « *Ok. Now, someone* Comme j'ai fait : J'ai une craie dans mon sac. J'ai des craies dans mon sac. *Now, someone to come and do it* » (Turn 9).

Comme pour la séquence précédente, le discours de l'enseignant est marqué par la présence des différentes langues en contact. Certaines se manifestent verbalement alors que d'autres ne sont que des interjections. Nous apercevons que chaque segment du discours de l'enseignant commence ou termine par l'une ou l'autre interjection.

La suite de l'analyse démontre que l'enseignant prépare les élèves pour un jeu de rôle. La majorité des élèves évite le regard de l'enseignant. L'enseignant invite les élèves à prendre sa place. *Ok. Now, someone,* comme j'ai fait : J'ai une craie dans mon sac. J'ai des craies dans mon sac. *Now, someone to come and do it* » (Turn 9). Un élève seulement veut prendre la parole, mais l'enseignant en désigne un autre qui n'a pas lève la main.

La première interjection est utilisée pour affirmer ce qui est dit. « Sept *and not* /sept/ Hein !» (Turn 9). L'enseignant l'utilise pour mettre l'accent sur la bonne réalisation de sept. La réalisation erronée du mot pourrait être l'influence de l'anglais, langue de scolarisation des élèves.

La deuxième interjection marque le passage d'une étape à l'autre. L'enseignant utilise l'interjection anglaise « ok » (9), qui marque généralement un accord ou une approbation chez l'interlocuteur. Mais dans cette situation, elle ne joue pas la fonction d'approbation mais sert plutôt à indiquer un changement de thème. Elle joue alors un rôle pédagogique permettant à l'enseignant d'introduire un autre sujet dans le cours. Dans le même tour de parole, l'enseignant utilise la même interjection de la même manière. Toutefois, les deux emplois ne jouent pas les mêmes fonctions. Après une démonstration, l'enseignant demande qu'un élève vienne prendre sa place et imite ce qu'il vient de faire. C'est ce qu'Auer (1984 : 27) appelle la modification de positionnement des interlocuteurs. En situation scolaire, l'enseignant et les élèves n'occupent pas une position permanente. L'enseignant occupe pour la plupart du temps la position haute, mais de temps en temps il occupe une position basse comme les élèves. C'est ce qui se passe surtout dans les activités des jeux de rôles où l'enseignant laisse sa place institutionnelle aux élèves et devient l'un des locuteurs de la classe. L'interjection, dans une telle situation, signale aux élèves que l'enseignant leur abandonne son rôle institutionnel.

La troisième interjection se rapproche à celles identifiées dans le premier exemple. Elle relève de la langue ghanéenne du fait qu'elle porte une caractéristique d'ordre phonétique telle qu'on la remarque chez les autres. Le phonème [h] est prononcé dans la langue

ghanéenne et le ton élevé lui attribue une fonction d'emphase. Elle est donc utilisée par l'enseignant pour solliciter l'attention des élèves sur ce qu'elle faisait. Il y a beaucoup d'autres interjections de ce type qui marque l'identité sociale des locuteurs ghanéens.

La place importante qu'occupent ces interjections dans le discours des ghanéens ne nous permet pas de les laisser sans commentaire. Les interjections associées aux langues ghanéennes font partie intégrante du comportement langagier des acteurs en classe de langue étrangère. Il peut donc être admis que lorsque des locuteurs maîtrisent et emploient régulièrement deux ou plusieurs langues et continuent à le faire pendant une longue durée, chaque mode finira par être associé aux activités ou aux caractères sociaux des locuteurs (Gumperz 1989 : 82). C'est le même phénomène qui se produit dans les discours de l'enseignant en classe de FLE au Ghana. Les interjections constituent une des formes d'alternance codique et peuvent marquer une identité sociale.

Nous allons identifier dans la séquence suivante les formes et les fonctions des interjections chez les élèves en classe de français langue étrangère.

FIGURE 23 : Exemple 6 d'énoncé inachevé

(YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-EXPL-OCT 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
57	P	Attends ! attends ! Oui (à E4)	Ton d'insistance	P désigne E4 par le doigt droit.	
58	E4	Pour venir /ɛm/ pour /ɛm/ il venu because of the /ɛm/ partitive ir ; the ir which ends	Hésitation Hésitation Pause Rire du GC Hésitation	E4 se lève. P le regarde ainsi que certains élèves. E1 est toujours debout.	P se place devant la classe.
59	P	Est-ce que tous les verbes qui se terminent avec ir deviennent prennent u à la fin ? Participe passé ; est-ce que c'est tous, tous, tous, les verbes ? Oui (à E1)	Ton interrogatif Rire du groupe classe Ton interrogatif Ton bas	E1 et E4 sont toujours debout et E1 lève la main	

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur le genre. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Dans cette séquence, l'élève E4 tente de faire une distinction entre le participe passé du verbe « venir » et du verbe « partir ». Comme l'enseignant n'accepte pas de réponses en anglais, E4 construit sa réponse en français mais les expressions lui manquent. Il a recours à l'anglais pour terminer la phrase mais E4 se heurte encore à une lacune lexicale. Il remplace les expressions manquantes par des interjections : « Pour venir /ɛm/ pour /ɛm/ il venu because of the /ɛm/ partitive ir ; the ir which ends » (Turn 58). L'enseignant intervient et lui demande si tous les verbes qui se terminent en ir prennent « **u »** au participe passé « Est-ce que tous les verbes qui se terminent avec **« ir »** deviennent prennent **« u »** à la fin ? Participe passé ; est-ce que c'est tous, tous, tous, les verbes ? » (Turn 59).

Les interjections chez l'élève E4 se présentent sous forme d'hésitation provoquée par manque de vocabulaire approprié. Celles-ci sont sous forme unique et marquent ses hésitations. L'élève E4 ne semble pas être gêné par les hésitations. C'est un bon moment pour les autres de rire, mais il continue jusqu'à ce que l'enseignant intervienne. Dans la vie quotidienne, la communication exolingue s'installe entre le locuteur natif et le locuteur non natif. Pour réussir à se comprendre, les deux mettent en place des stratégies communicatives en relation avec un but de communication spécifique. Le locuteur natif et le locuteur non natif deviennent ainsi les partenaires de l'interaction avec des rôles spécifiques à jouer. Le locuteur natif joue un rôle de coacteur alors que le locuteur non natif joue le rôle d'initiateur. C'est ce phénomène qui se manifeste en situation scolaire dans cette séquence. Toutefois, la communication exolingue ne résulte pas nécessairement d'un apprentissage. C'est la raison pour laquelle il n'est pas prudent de faire une analogie entre ce qui se passe dans la vie quotidienne et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère en situation scolaire. Bien que l'énoncé ne soit pas syntaxiquement cohérent et correct, l'enseignant comprend ce que l'élève E4 voulait exprimer et intervient « Est-ce que tous les verbes qui se terminent avec ir deviennent prennent u à la fin ? Participe passé ; est-ce que c'est tous, tous, tous, les verbes ? » (Turn 59).

Les élèves auraient recours aux interjections en classe de langue étrangère en tant que stratégie discursive. Certains élèves font l'effort en classe et lèvent la main bien qu'ils n'aient pas le vocabulaire approprié. Est-ce qu'on ne peut pas dire que, si les élèves étaient motivés,

ils pourraient prendre l'initiative en classe de FLE ? Nous pouvons répondre par l'affirmative, toutefois certains comportements des autres élèves pourraient être source de démotivation.

Dans la séquence suivante, nous relèverons une autre catégorie d'alternance des langues non marquée et leurs fonctions en classe de langue étrangère.

FIGURE 24 : Exemple 7 d'énoncé inachevé

(YIBOE-PLAGE-FADA- COMPOSITION DE LA FAMILLE-METR-JUIN 2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
213	P	Oui Alors, après on va voir l'homme. Merci (à E19) Question ? Oui (à E15)	Rythme normal Ton interrogatif	P désigne E15 du doigt droit.	
214	E15	Monsieur, what of le bébé?	Ton timide Rire d'embarras de quelques élèves	E15 se lève	P marche vers E15.
215	P	Le bébé Oui, le bébé on va venir ça Bébé, *that one* *When we are talking about what ?* *When we are grading the family*. ***Are you getting me?*** Bébé, *then you go with what?* *Age* *And then you go to* (phrase incomplete) *We are looking for* (phrase incomplete) *At all those things.* *Maintenant, we are going to look at what ?* *The members of what ?* *The nuclear family as we have started with.* **Vous comprenez?**	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Hésitation Hésitation Ton interrogatif Ton interrogatif	P fait des gestes avec les deux mains come pour mettre le bébé sur une échelle.	

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de vocabulaire portant sur la composition de la famille. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Dans cette séquence, l'enseignant répond à une question posée par l'apprenant « Monsieur, what of le bébé? » (Turn 214). La question est en anglais mais l'enseignant répond en français et change de code, « Le bébé Oui, le bébé on va « **venir ça »**, bébé, *that one when we are talking about what ? When we are grading the family. Are you getting me?* Bébé*, then you go with what? Age, and then you go to (phrase incomplète) We are looking for (phrase incomplète) At all those things. Maintenant, we are going to look at what ? The members of what? The nuclear family as we have started with.* «Vous comprenez?" Turn 215).

Les alternances des langues identifiées dans cette séquence sont caractérisées par des commentaires de l'enseignant. Ces mélanges des langues concernent des segments en anglais plus étendus que les interjections. « Le bébé Oui, le bébé on va venir ça, bébé, *that one when we are talking about what ? When we are grading the family.* ***Are you getting me*** ? » (Turn 215).

Le changement de code dans ce discours ne remplit ni fonction métalinguistique ni fonction métacognitive. L'enseignant change de langue pour exprimer, voire pour partager un état d'âme avec l'apprenant. Nous avons remarqué que la question de l'élève provoquait un rire d'embarras chez ses camarades (Turn 214). Le passage du français à l'anglais crée un rapport plus intime entre l'enseignant et l'élève. L'alternance codique semble donc remplir une fonction psychologique chez l'apprenant.

Dans cette séquence, la catégorie d'alternance de langues non marquée est celle élaborée chez Causa (2003 : 245), comme les commentaires personnels. C'est l'ensemble de toutes les alternances qui concernent des segments en anglais plus étendus que les interjections. Ces alternances présentent une réduction remarquable, voire un effacement complet des traces métalinguistiques. Dans notre corpus, elles sont utilisées quand le locuteur souhaite attirer l'attention sur ses propos. Nous avons observé que ce type d'alternance se produisait dans les discours de l'enseignant et pas dans ceux des élèves.

Ce type d'alternance codique est connu chez Gumperz (1989 : 88) comme une commutation de code. Il suggère que la plupart des occurrences de véritable commutation de

code se présentent comme des phrases entières insérées dans un discours exprimé dans l'autre. Ce qui se passe entre l'enseignant et E15 nécessite une commutation motivée pour emprunter le terme à Gumperz. Des commutations motivées sur le plan linguistique se produisent quand l'interaction fait appel aux expressions d'ordre psychologique. Le passage du français à l'anglais, langue familière à l'enseignant et à l'élève, contribuerait à encourager l'apprenant. Nous pouvons retenir à titre d'hypothèse que l'alternance de commentaire se produit dans un langage familier.

Conclusion partielle

Les alternances de langues que nous avons observées ne manifestent pas seulement des lacunes lexicales de la part des élèves. Elles révèlent aussi des mécanismes spécifiques que des sujets plurilingues mettent en œuvre, en situation de communication. Les élèves et les enseignants en classe de français dans les lycées ghanéens sont en situation de communication asymétrique. Deux constats sur l'alternance des langues en classe s'imposent. Tout d'abord, les enseignants ne tolèrent pas le mélange des langues quand il est initié par l'élève d'où les remarques telles que « Tu ne peux pas essayer ça en français » (Figure 19 p. 205). D'autre part, lorsque les enseignants initient l'alternance des codes, la contribution des élèves en anglais n'attire pas de sanction. Les apprenants sont habitués au mélange des langues dans la communication quotidienne. Ils parlent entre eux en langues ghanéennes, alternées avec l'anglais. Il ne s'agit pas de prétendre qu'à l'école ils vont changer. Par conséquent, certains violent consciemment la norme même si l'enseignant insiste sur l'usage du français. Pour ne pas laisser faire les apprenants, les enseignants adoptent des stratégies de retour à la langue cible. C'est un mécanisme de contrôle que les enseignants exercent afin de remplir leur rôle social et pédagogique.

Cependant, les langues premières des apprenants sont complètement exclues dans l'alternance des langues en classe. Le savoir sur la langue première et les mécanismes du langage constituent un préalable à la construction du savoir sur la langue étrangère. Dans le guidage de l'apprentissage du code étranger, il ne faut pas négliger l'importance de la langue de socialisation et, sans doute même, faut-il la prendre pour point de départ. La langue maternelle n'est pas seulement, du moins pour les monolingues, une langue, elle est le langage. Ce n'est pas seulement un système de règles permettant de résoudre des problèmes

de communication. Elle est aussi, avant tout, la forme absolue du monde, le système sémantique pour la compréhension du monde (Bange 2002 : 32).

Ce chapitre révèle de nouveau l'absence de la culture de socialisation de l'élève dans le processus d'acquisition de la langue étrangère. Les élèves sont issus d'un milieu multilingue parlant plus de deux langues. Ils ont construit des stratégies d'alternance des codes linguistiques de manière naturelle. Celles-ci constituent pour eux des ressources à exploiter en classe de français. Il serait paradoxal de ne pas tenir compte des acquis culturels des élèves en situation scolaire. Pour ce faire, les formateurs des enseignants devraient élaborer des programmes visant à intégrer ces ressources culturelles dans la formation initiale des enseignants de français langue étrangère. Par ailleurs, la complexité d'alternance des codes chez l'enseignant montre qu'une description du phénomène doit prendre en compte d'autres formes d'investigation.

La caractéristique principale dans des situations de communication asymétriques est l'adaptation de la parole du locuteur à son interlocuteur. En classe de langue étrangère, ce n'est pas toujours le cas. L'enseignant fait son choix selon l'objectif qu'il se donne ainsi que les objectifs de l'institution. Les normes institutionnelles varient d'une culture à l'autre, suivant l'époque et les enseignants. Les élèves savent les règles qui régissent la communication en classe de français. Ces règles sociales varient suivant l'activité choisie par l'enseignant. Par conséquent, l'enseignant ne respecte pas complètement les principes de communication asymétrique. Le code en classe de langue étrangère devient alors un choix obligé.

CHAPITRE 11

MALENTENDUS EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

En classe de langue étrangère, le comportement communicatif de l'enseignant peut être source de l'incompréhension avec les acteurs de la classe. Ce chapitre se donne pour objectif de présenter les caractéristiques de malentendus observés dans quelques lycées ghanéens.

11.1. Généralisation des règles grammaticales

Comme nous l'avons souligné ailleurs, le but de l'enseignement et l'apprentissage du français en tant que langue étrangère en Europe est l'acquisition de la compétence de communication (Conseil de l'Europe 2000 : 86-96). Toutefois, l'enseignement du français dans les lycées ghanéens est marqué par la grammaire explicite et son application dans des exercices en classe en vue de passer l'épreuve de baccalauréat. La forme que prend l'examen final (le baccalauréat) organisé par le « West African Examination Council » détermine le modèle d'enseignement. Par conséquent, les enseignents s'efforcent de faire comprendre à leurs élèves le sens des mots, puis celui des structures grammaticales. De plus, ils essayent d'animer leurs cours en invitant les apprenants à répéter, à réemployer les mots et les structures que contiennent les textes dans leurs propres phrases. Pour ainsi dire, le résultat n'est pas la communication, mais une stratégie d'entraînement à une permutation d'éléments et d'ensembles d'éléments en vue d'obtenir des phrases grammaticalement correctes. Nous pouvons comprendre que le type de questionnement au baccalauréat détermine l'approche que les professeurs ghanéens adoptent en classe de FLE. Au Ghana, c'est la performance à l'examen qui compte. L'acquisition de la connaissance à l'école est alors largement influencée par les exigences de certification et non pas par les besoins communicatifs. Dans ce sous-chapitre, nous identifierons les effets de l'approche explicite de la grammaire chez les lycéens ghanéens. Nous analyserons deux extraits par rapport à la généralisation des règles grammaticales.

FIGURE 25 : Exemple 1 de malentendu

(YIBOE-RIDGE-TUGBE-ADVERBE-APPL-JUIN-2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
1	P	Dans le dialogue il y a deux filles Ama et	Ton	P. écrit ce texte au	P fait le va

[3 : 45]		Marie. Ama dit : Comment va Paul ? Il ne va pas très bien. Et Marie dit : Qu'est-ce qui se passe ? C'est plutôt Ama et Marie, tu connais Paul, il fait très bien son travail, il fait tout parfaitement mais... Ama : Mais quoi ? Marie : Il va mal. Il ne mange pas bien. Il dort mal. Franchement, je suis inquiète pour lui. Encore, Paul va mal. Et le dialogue est entre deux filles : Ama et Marie. Marie pose la question : comment va- Paul ? Comment va Paul ? Et Marie dit, il ne va pas très bien. Qu'est-ce qui se passe ? Marie, tu connais Paul. Il fait très bien son travail. Il fait tout parfaitement mais... Ama : Mais quoi ? Marie : Il va mal. Il ne mange pas bien. Il dort mal. Franchement, je suis inquiète pour lui. *You are going to take the passage. You wont read it but I want you to understand the passage first. So, Ama, what I said, as I was saying in French was the dialogue is between two students or girls: Ama and Marie. So Ama asked*: Comment vas-tu? Comment vas-tu? Comment va Paul ? Désolé ! Comment va Paul ? *How is Paul* ? *Then Marie*, il ne va pas très bien. Il ne va pas très bien. S'il est malade ou non, on ne sait pas. Mais elle dit, il ne va pas très bien. Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui se passe ? *What does it mean ?* *Yes* (à E1)	doux et rythme normal	tableau : **Paul va mal…** Ama : Comment va Paul ? Marie : Il ne va pas très bien. Ama : Qu'est-ce qui se passe ? Marie : Tu connais Paul, il fait très bien son travail, il fait tout parfaitement mais... Ama : Mais quoi ? Marie : Il va mal. il ne mange pas bien, il dort mal. Franchement, je suis inquiète pour lui. P. explique avec des gestes des deux mains. P. tourne brusquement vers le tableau, lève la main comme pour couvrir la bouche. P. change d'expression faciale comme pour exprimer la douleur.	et vient du tableau vers les élèves.
45	E12	Il va mal. il ne mange pas bien, il dort mal. Franchement (mal prononcé), je suis inquiète (mal prononcé), pour lui	Ton timide	E12 reste debout et regarde au tableau.	
46 [7 : 13]	P	Très bien Inquiète ? tout le monde	Ton d'emphase	P regarde les élèves.	
111	P	[…] Nous allons voir comment former les adverbes en français. Comment former les adverbes en français ? *We will look at the bien and the mal later. But for now, we are going to look at how to form adverbs in French using m, e, n, t* (épelés en anglais) *We wont look at the* mal *and* bien*, we will look at that later. But we are going to look at how to form adverbs using m, e, n, t* (prononcés en anglais*), you know, to really get them. But then, before then in French, before you get the adverbs, you need the adjective of the word, an adjective. Then, you will look for the feminine form of the adjective then you then you add the* /ma/ *to*	Ton d'emphase Pause longue Silence absolu	Les élèves écrivent la phrase dans leur cahier. P écrit **ment** au	P marche vers le tableau, tourne vers le bureau.

		it. *Now, you have* *Now I want you to use your dictionaries look at these new words on the board , first check if they are adjectives then after that look for their feminine forms. Hurry up, take your dictionaries.* Prenez vos dictionnaires, cherchez les mots, les trois mots sur le tableau noir. Cherche les féminins de ces mots d'abord, après nous allons ajouter « ment » pour former les adverbes. *Take your dictionaries, look for these three words on the board: lent, first, check if they are adjectives, after that write their feminine forms down .I will call you to the board to put the feminine form on the board.* *I want to see everybody working, take your dictionaries.* Vous avez fini? *Who has found what, I want someone to write the feminine form of* **lent** *on the board. Yes Vincent* (E21). Trés bien	Rythme normal	tableau**.**	
112		E21		E21écrit **lente** au tableau.	E21 marche vers le tableau. E21 retourne à sa place.
113	P	Ok, très bien. **Parfait** (à Esther E22)	Ton d'encou rageme nt	E22 lève la main.	
114 [0: 32]				E22 écrit **parfaite** au tableau.	E22 marche vers le tableau. E22 retourne à sa place.
117 [1 : 14]	P	Franche, très bien. *So now*, les mots ici sont des adjectifs masculins hm, *here* adjectif féminin. *Now we want the adverb*. Ajoute «**ment »** hm, *add the ment to the feminine adjective, do that into your exercise books. You will come to the board. I mean in your notebook whatever, your jotters*. Ajoute **ment** aux adjectifs au feminin. *Do that*. Ajoute, « **ment »** à l'adjectif féminin. La fille derrière Amada, **lent** *What I am saying is that you are now going to add the* **ment** *(en anglais) to the feminine of the adjective to get the adverb. That is with the adverbs that end in* **ment** (en anglais).	Rythme normal	P fait la démonstration au tableau. Les élèves écrivent dans leur cahier. P donne le feutre à E24.	P marche dans les rangs. E24 marche vers P, prend le feutre et va au tableau.
122	P	Franchement, très bien, *that is it. So you only get the feminine form of the adjective and you add* «***ment »*** *(en anglais) to get*	Rythme lent	P efface le tableau.	P marche dans les rangs.

		the adverb. But we are going to look at thesefew ones and see if you could do justice to them. *Ok, oh sorry*: poli, vrai, *Try it on your own and see if you could get the adverbs. Hurry up.* Poli, vrai, Qui a fini? Nous avons poli, vrai et sur le tableau noir. Maintenant, on veut former les adverbes de ces mots. Ok, poli, qui va nous donner l'adverbe de poli ? *Yes, Gloria* (E5). *Put it on the board*, poli	Silence absolu	Les élèves cherchent dans le dictionnaire.	
123 [0 :22]	E5			E5 écrit « **poliement »** au tableau.	E5 retourne à sa place.
125	E15			E15écrit « **vraiement »** au tableau.	E15 retourne à sa place.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur la formation de l'adverbe. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Le professeur entre en classe, présente ses salutations d'usage aux élèves et écrit ce dialogue au tableau.

« Paul va mal…

Ama : Comment va Paul ?

Marie : Il ne va pas très bien.

Ama : Qu'est-ce qui se passe ?

Marie : Tu connais Paul, il fait très bien son travail, il fait tout parfaitement mais...

Ama : Mais quoi ?

Marie : Il va mal. il ne mange pas bien, il dort mal. Franchement, je suis inquiète pour lui. » (Turn 1).

L'enseignant commence son cours par une explication initiale du dialogue « Dans le dialogue il y a deux filles Ama et Marie. » (Turn 1). Le professeur continue la lecture, mais il se trompe de personnages. « Ama dit : Comment va Paul ? Il ne va pas très bien. Et Marie dit : Qu'est-ce qui se passe ? C'est plutôt Ama et Marie, tu connais Paul, il fait très bien son travail, il fait tout parfaitement mais [...] ». Après la présentation en français, l'enseignant traduit le texte en anglais. « *You are going to take the passage. You wont read it but I want you to understand the passage first. So, Ama, what I said, as I was saying in French was the*

dialogue is between two students or girls: Ama and Marie. » (Turn 1). L'enseignant se trompe de nouveau en présentant ce qui n'est pas au tableau. « *So Ama asked*: Comment vas-tu? Comment vas-tu? Comment va Paul ? Désolé ! » (Turn 1). Le professeur demande aux élèves d'expliquer le dialogue réplique par réplique. « Qu'est-ce qui se passe ? *What does it mean* ? » (Turn 1). Quatre minutes après l'explication, l'enseignant annonce l'objectif de la leçon « […] Nous allons voir comment former les adverbes en français » (Turn 111). Il pose la question, « Comment former l'adverbe en français ? », mais personne ne lève la main. Il change de langue, « *We will look at the* bien *and the* mal *later* » (Turn 111). L'enseignant continue l'explication en anglais « *But we are going to look at how to form adverbs using m, e, n, t you know, to really get them. But then, before then in French, before you get the adverbs, you need the adjective of the word, an adjective. Then, you will look for the feminine form of the adjective then you then you add the* /ma/ *to it* » (Turn 111).

Après avoir donné la règle de formation de l'adverbe, l'enseignant demande aux élèves de chercher dans le dictionnaire la forme féminine de certains mots qu'ils viennent de voir dans le dialogue (**lent**, **parfait, franc, poli et vrai).** « […] *Now you have now I want you to use your dictionaries look at these new words on the board, first check if they are adjectives then after that look for their feminine forms. Hurry up, take your dictionaries*. Prenez vos dictionnaires, cherchez les mots, les trois mots sur le tableau noir. Cherch**e** les féminins de ces mots d'abord après nous allons ajouter **« ment »** pour former les adverbes. *Take your dictionaries, look for these three words on the board: lent, first, check if they are adjectives, after that write their feminine forms down. I will call you to the board to put the feminine form on the board. I want to see everybody working, take your dictionaries* » (Turn 112).

Après quelques minutes, l'enseignant pose la question «Vous avez fini? *Who has found what, I want someone to write the feminine form of* **lent** *on the board*. *Yes*, Vinat (E21) ». L'élève écrit **lente** et l'enseignant donne son approbation « Très bien » (Turn 112).

Les élèves ont réussi à écrire **lente**, **parfaite** et **franche** correctement au tableau. L'enseignant continue son discours et le termine en sollicitant la formation de l'adverbe poliment et vraiment : « […] Nous avons poli, vrai et sur le tableau noir. Maintenant, on veut former les adverbes de ces mots. Ok, poli, qui va nous donner l'adverbe de poli ? Yes, Plori (E5). Put it on the board, poli » (Turn 122). E5 et E15 écrivent « **poliement** » et « **vraiement** » respectivement au tableau.

Nous remarquons que la lecture de l'enseignant est caractérisée par des tâtonnements. « Ama dit : Comment va Paul ? Il ne va pas très bien. Et Marie dit : Qu'est-ce qui se passe ?

C'est plutôt Ama et Marie, tu connais Paul » (Turn 1). « Comment vas-tu? Comment vas-tu? Comment va Paul ? Désolé » (Turn 1). Par ailleurs, le professeur construit son cours sur un support écrit bien que le texte ne vise pas nécessairement un objectif communicatif. Nous remarquons aussi qu'il communique avec des gestes explicatifs (Turn 1 et 117).

Dans cette séquence, l'intercompréhension entre l'enseignant et les élèves pourrait être facilitée par la manière efficace dont le rôle est joué. L'incompréhension est souvent le résultat d'un rôle qui ne prend pas en compte les autres variables du contexte. Le problème de compréhension mutuelle dans cette séquence n'est pas si difficile, car les échanges se font avec des personnes bien connues, partageant les mêmes préoccupations. Il est également important dans une interaction de parvenir à bien définir ce que chaque interlocuteur prend en compte et ce qu'il ignore. C'est ce qui permet aux interlocuteurs de comprendre la relation que la signification entretient avec le contexte. Sans rôle prédéfini, les interprétations sont multiples et très variables d'un individu à l'autre (Hall 1979 : 91) comme on le retrouve chez les élèves E5 et E15 (Turn 123 et 125).

Le professeur procède par une méthode explicite d'enseignement de la grammaire. Il généralise la formation de l'adverbe de manière en français. Les deux élèves déduisent leur réponse à partir de ce que l'enseignant vient d'expliquer. L'élève E5 écrit « **poliement »** (Turn 123) et l'élève E15 écrit « **vraiement »** (Turn 125). Ce qui est intéressant, c'est que les élèves utilisent des dictionnaires et peuvent vérifier l'orthographe de ces mots. Toutefois, ils comptent plutôt sur la règle de l'enseignant et la déduction rend la réponse erronée. Nous observons également que les élèves font un travail individuel. Quelques élèves partagent le dictionnaire avec leur camarade, mais ils travaillent eux aussi individuellement.

Le gros problème de cet exercice réside dans la manière dont l'enseignant joue son rôle en tant qu'informateur. Le rôle désigne l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné. Chez l'enseignant, les rôles englobent les attitudes, les valeurs et les comportements que l'institution scolaire lui assigne en tant que facilitateur de la compréhension en classe de langue étrangère. Ces rôles sont des comportements appris par l'enseignant et correspondent aux attentes des situations dans lesquelles ils sont validés (Durant et Weil 2006 : 133). Il s'ensuit qu'en classe de langue étrangère, l'enseignant joue un rôle essentiel déterminé par son cadre de référence. Le statut des acteurs de la classe renvoie chacun à son rôle spécifique.

Comment expliquer le fait que les élèves n'ont pas vérifié l'orthographe de ces adverbes dans le dictionnaire ? Nous avons observé que les autres élèves n'ont pas levé la

main pour corriger l'erreur de l'élève E5 et E15. Nous pourrons dire que ces complications surgissent lorsqu'on sait que des peuples appartenant à des cultures différentes apprennent à apprendre de manière différente. Certaines apprennent de mémoire et machinalement, sans référence à la logique. D'autres apprennent par la démonstration mais sans que le professeur demande à l'élève de faire quoi que ce soit durant l'apprentissage. Certaines cultures insistent sur le faire en tant que principe d'apprentissage, alors que d'autres ne possèdent aucun sens pragmatique (Hall 1984b : 66-67). Nous ne prétendons pas que les élèves ghanéens ne sont pas capables de faire des déductions. Ce que nous voulons dire c'est que les habitudes d'apprentissage des élèves ghanéens ne vont pas dans ce sens.

Nous observons encore que l'enseignant a donné beaucoup d'informations pour se faire comprendre des élèves (Turn 111, 117 et 122). Nous sommes là dans la perspective de Grice (1979) selon laquelle le message de l'enseignant en classe de français langue étrangère doit, d'une part, contenir autant d'informations qu'il est requis. D'autre part, que la contribution de l'enseignant ne contienne pas plus d'informations qu'il n'est requis (Grice 1979 : 61). Il s'agit ici du principe de culture à contexte riche et de culture à contexte pauvre. Les deux sont diamétralement opposées, elles ne se mélangent pas (Hall 1979 : 105). Le contexte dans lequel se déroule l'interaction dans cette séquence a une influence importante sur le comportement de l'enseignant et les élèves. Le problème d'incompréhension aurait alors son origine de la classe de français en tant que cadre d'apprentissage et de l'interaction.

Les réponses erronées des élèves (Turn 123 et 125) ne résulteraient pas seulement d'une extension abusive de la règle de grammaire, mais aussi des effets culturels. Nous pourrons avancer l'hypothèse selon laquelle l'enseignant et les élèves sont confrontés à un contexte perturbé car l'enseignement de la langue vivante en Europe se situe dans un contexte pauvre au sens des anthropologues (Hall 1979 : 112). Au Ghana, l'enseignement du français en tant que langue étrangère devient un contexte pauvre contre un contexte riche et traditionnel d'acquisition de la langue ghanéenne.

La généralisation des règles grammaticales entraîne des malentendus dans tous les lycées observés.

FIGURE 26 : Exemple 2 de malentendu

(YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-EXPL-OCT 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique

35	P	[…] Vous avez fait des conjugaisons en première année. On vous a enseigné comment conjuguer les verbes du premier groupe, les verbes du deuxième groupe et les verbes du troisième groupe. On vous a aussi enseigné comment déterminer le participe passé des verbes du premier groupe, du deuxième groupe et du troisième groupe. Qui se rappelle de comment retrouver le participe passé du premier groupe ? Qu'est-ce que vous faites pour Hein ? Oui (à E3) Toi, tu te rappelles déjà ? Oui.	Rythme rapide Silence Ton interrogatif Rythme lent Interjection interrogative Ton de surprise Ton bas	P compte les doigts pour montrer 1e 2e, et 3e. Il commence avec le petit doigt. E3 lève le doigt.	P reste sur place devant la classe.
36	E3	Le plé, le premier groupe	Hésitation Ton timide	E3 se lève.	
37	P	Les verbes du premier groupe	Ton bas		P est toujours sur place.
[1 :01] 44	P	Prenons par exemple le verbe aller, et je veux, je cherche le participe passé du verbe aller, elle dit qu'il faut retirer, Hein ! drop, hein qu'il faut retirer le [R] (Le professeur prononce [R] en anglais). Hein ? Et ensuite, on met un accent aigu, accent aigu sur le **e**. Donc, allé devient le participe passé du verbe aller. OK ?	Interjection d'insistance Ton d'interrogatif Ton interrogatif		
45	GC		Silence absolu		
46	P	Allé devient le participe passé du verbe aller. Vous comprenez ça ?	Rythme normal Ton interrogatif	P explique le participe passé avec ce qu'il a écrit au tableau. La plupart écrivent sans faire attention.	P marche vers les élèves en parlant.
47	P	Et les verbes du deuxième groupe, qu'est-ce qu'on fait pour retrouver le participe passé ?	Ton interrogatif	P met les mains sur les hanches.	P se tient tout proche des élèves.

48	E1			E1 lève la main pour solliciter la parole.	
49	P	Oui	Ton doux	P hoche la tête et regarde E1.	
[0 :04] 52	E1	Monsieur	Ton hésitant	E1 fait des gestes avec les deux mains en regardant P ; ses camarades ne la regardent pas.	
53	P	Oui, le participe passé	Ton d'insistance Rire des élèves qui regardent E1	P regarde E1. Plusieurs élèves ne regardent pas E1.	P reste sur place.
54	E1	/ ã /	Interjection d'affirmation	E1 est toujours debout et lève la main de nouveau.	
55	P	Attends ! attends ! Oui (à E4)	Ton d'insistance	P désigne E4 par le doigt droit.	
56	E4	Pour venir /ɛm/ pour /ɛm/ il venu because of the /ɛm/ partitive ir ; the ir which ends	Hésitation Hésitation Pause Rire du GC Hésitation	E4 se lève. P le regarde ainsi que certains élèves. E1 est toujours debout.	P se pace devant la classe.
57	P	Est-ce que tous les verbes qui se terminent avec ir deviennent prennent u à la fin ? Participe passé ; est-ce que c'est tous, tous, tous, les verbes ? Oui (à E1)	Ton interrogatif Rire du groupe classe Ton interrogatif Ton bas	E1 et E4 sont toujours debout et E1 lève la main	
58	E1	Le passé composé, le verbe avoir, avoir et être	Ton timide	E1 fait des gestes avec les deux mains.	P recule vers le tableau.
59	P	Il ne faut pas mélanger tout. Attends, attends, Il ne faut pas mélanger tout. Il ne faut pas	Ton d'insistance	E1 continue avec des gestes et veut continuer à	P marche vers E1.

		faire de salade, de salade	Rire de soulagement du groupe classe	parler. P reprend les gestes d'E1 devant elle et celle-ci se tait. E1 imite le geste du professeur. P reprend le geste sans parler.	
60	GC		Rire		
61	P	Le passé composé est un temps. Et la composition du passé composé c'est le présent, le présent de l'indicatif, soit de l'auxiliaire avoir ou l'auxiliaire être plus le participe passé du verbe en question. OK ? C'est ce qu'on appelle le passé composé et le passé composé, c'est différent du participe passé. Et toi tu parles du passé composé.	Rythme normal Rythme lent Ton interrogatif Ton bas Ton doux Ton interrogatif	E1 et E4 sont toujours debout. E1 et E4 sont toujours debout ; Le professeur montre le participe passé au tableau avec la main gauche.	P revient vers E1. P retourne au tableau pour montrer le participe passé P revient vers la classe

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur le **genre**. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant explique la formation du participe passé en français, mais les élèves ne comprennent pas. Il continue « Vous avez fait des conjugaisons en première année. On vous a enseigné comment conjuguer les verbes du premier groupe, les verbes du deuxième groupe et les verbes du troisième groupe. On vous a aussi enseigné comment déterminer le participe passé des verbes du premier groupe, du deuxième groupe et du troisième groupe. Qui se rappelle de comment retrouver le participe passé du premier groupe ? Qu'est-ce que vous faites pour hein ? » (Turn 35). L'élève E3 lève la main et l'enseignant lui donne la parole. L'élève se lève, mais les mots lui manquent pour s'exprimer, « Le plé, le premier groupe » (Turn 36). L'enseignant vient à son secours « Les verbes du premier groupe » (Turn 37), mais l'élève E3 n'arrive pas à s'exprimer en langue étrangère. L'enseignant reprend la parole et explique la formation à travers un exemple. « Prenons par exemple le verbe aller, et je veux, je cherche le participe passé du verbe aller, elle dit qu'il faut retirer, Hein ! drop, hein qu'il faut retirer le [R] Hein ? Et ensuite, on met un accent aigu, accent aigu sur le e. Donc, allé devient le participe passé du verbe aller. OK ? » (Turn 44). L'enseignant continue « Allé devient le participe passé du verbe aller. Vous comprenez ça ? » (Turn 46). Les élèves

répondent par l'affirmative « Oui, monsieur » (Turn 47). L'enseignant pose encore une autre question « Et les verbes du deuxième groupe, qu'est-ce qu'on fait pour retrouver le participe passé ? » (Turn 48). L'élève E1 lève la main et l'enseignant lui donne la parole, mais l'élève E1 se lève de manière hésitante sans parler (Turn 49). L'enseignant intervient de nouveau et lui dit qu'il s'agit du participe passé « Oui, le participe passé » (Turn 53). L'élève E1 reste toujours debout et lève de nouveau la main, mais l'enseignant lui coupe la parole « Attends ! attends » (Turn 57). Un autre élève lève la main et l'enseignant lui donne la parole (Turn 57). L'élève E4 s'exprime avec beaucoup d'hésitations « Pour venir, /ɛm/ pour/ ɛm /, il venu because of the /ɛm/ partitive ir; the ir which ends » (Turn 58). L'enseignant reprend la parole « Est-ce que tous les verbes qui se terminent avec ir deviennent prennent « **u »** à la fin ? Participe passé ; est-ce que c'est tous, tous, tous, les verbes ? » (Turn 59). L'élève E1 reprend la parole « Le passé composé, le verbe avoir, avoir et être » (Turn 60). L'enseignant coupe la parole à l'élève E1 « Il ne faut pas mélanger tout. Attends, attends, il ne faut pas mélanger tout. Il ne faut pas faire de salade, de salade » (Turn 61).

Nous constatons que le malentendu dans cet extrait se présente sous trois formes. Tout d'abord, l'élève généralise la règle et confond la terminaison de « part**i »** à celle de « ven**u »**. L'enseignant a mentionné « parti » auparavant. « Est-ce que tous les verbes qui se terminent avec « **ir »** deviennent prennent « **u »** à la fin ? Participe passé ; est-ce que c'est tous, tous, tous, les verbes ? » (Turn 59).

En deuxième lieu, les verbes partir et venir se terminent par « **ir »**, mais ces verbes ne sont pas du deuxième groupe. « Et les verbes du deuxième groupe, qu'est-ce qu'on fait pour retrouver le participe passé ? » (Turn 48). Nous avons observé que l'enseignant n'a pas fait de commentaire sur les deux verbes (partir et venir). Il continue avec la formation du passé composé. La remarque qui s'impose est que l'enseignant accepte « partir » et « venir » comme verbes du deuxième groupe alors qu'ils sont du troisième groupe.

Enfin, l'élève E1 mélange tout, il confond le participe passé avec le passé composé. « Le passé composé est un temps. Et la composition du passé composé c'est le présent, le présent de l'indicatif, soit de l'auxiliaire avoir ou l'auxiliaire être plus le participe passé du verbe en question. OK ? C'est ce qu'on appelle le passé composé et le passé composé c'est différent du participe passé. Et toi tu parles du passé composé » (Turn 63). Ici, les élèves et l'enseignant sont confrontés aux problèmes de la culture éducative.

La culture éducative porte l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie les

enseignants et les apprenants. Ainsi, les activités langagières qui se déclinent concrètement en genres d'exercices bien identifiables et marqués par une époque et un lieu, peuvent être incomprises, ou mal comprises, d'un groupe d'élèves non entraînés à tel type de médiation pédagogique. Les solutions apportées par des apprenants d'origines diverses à une tâche de production orale sont largement conditionnées par leur culture d'appartenance (Chis et Cicurel 2005 : 6).

Le malentendu est inévitable parce que les langues sont de part en part marquées de culture et la culture langagière reste parmi les plus doués en classe de langue étrangère. Il faut noter l'hésitation de l'élève E3 (Turn 37) et celle d'élève E4 (Turn 58). Les locuteurs indigènes d'une culture l'acquièrent de l'intérieur, naturellement, par inculcation, souvent sans s'en apercevoir. Les étrangers qui doivent apprendre cette culture, comme c'est toujours le cas dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, sont évidemment contraints de l'apprendre de l'extérieur. Autrement dit, les élèves dans cette séquence doivent situer les différents éléments qu'ils apprennent les uns par rapport aux autres. Ils sont obligés donc de reconstruire les éléments que les natifs acquièrent spontanément.

Dans l'apprentissage, c'est construire et légitimer des distinctions. Il est possible d'acquérir une culture et de l'améliorer comme c'est le cas dans cette séquence. Plus l'élève apprend, plus il est capable d'opérer des distinctions. C'est ici que l'on voit le mieux qu'augmenter un capital culturel et linguistique. C'est aussi, nécessairement, transformer l'organisation de ces capitaux. En d'autres mots, la manière que les élèves ghanéens ont de penser et de sentir est incomparable à toute autre. La capacité d'établir des différences est donc en partie héritée (Cuq 2003 : 63). Les élèves pourraient-ils surmonter ces difficultés si les autres enjeux culturels étaient mis en œuvre en classe de langue étrangère ? La culture peut être considérée comme le contenu essentiel de l'éducation, qui ne se pratique pas sans la culture. Autrement dit, c'est par l'éducation que la culture se transmet et se perpétue. Les deux termes sont réciproques et complémentaires, l'un n'existe sans l'autre.

Outre les malentendus, nous remarquons que certains élèves désirent certes participer dans le cours, mais sont exclus parce qu'ils ne peuvent pas communiquer en français. La plupart ne suit donc pas le cours. Dans une situation de communication, le locuteur ne tient pas seulement compte des caractéristiques physiques de l'information à transmettre, mais tout à la fois de la compétence linguistique du récepteur et de sa capacité à comprendre les énoncés produits. La compétence communicative de l'interlocuteur est également prise en compte. La compétence communicative entre en jeu du fait qu'une bonne communication en classe de FLE ne doit pas être trop éloignée de la compétence linguistique et communicative

de l'élève. La communication devient alors un phénomène bidimensionnel. Lorsque l'enseignant ne fait pas le choix approprié de la langue de communication, l'élève peut se sentir exclu de l'interaction.

Par ailleurs, les élèves éclatent du rire d'embarras chaque fois que leurs camarades ont des difficultés à s'exprimer en français. Nous remarquons cependant que les élèves eux-mêmes rient de leurs erreurs et orientent leur regard vers ceux proches d'eux. Les pratiques de la communication individuelle ou collective sont soumises alors à des contraintes. Elles se plient à des normes qui garantissent la conformité du discours et des actes aux usages et aux conventions (Olivesi 2005 : 18).

L'extrait démontre également que le capital linguistique des apprenants n'est pas exploité en classe de langue. L'enseignant utilise le français pour expliquer un fait abstrait aux élèves alors que dans une situation de communication, chacun cherche à se situer par rapport à l'autre. Notons que l'enseignant n'encourage pas les élèves à utiliser l'anglais en classe de français. Les élèves sont obligés de construire des phrases incompréhensibles telles que celles-ci : « Pour venir, /ɛm/ pour/ ɛm /, il venu because of the /ɛm/ partitive ir; the ir which ends » (Turn 58). « Le passé composé, le verbe avoir, avoir et être » (Turn 60). La communication dans cette classe ne peut pas être considérée comme l'élaboration commune du sens. Il n'y a vraisemblablement pas de collaboration entre l'enseignant et les élèves qui ne peuvent pas prendre la parole. Le rôle de l'enseignant serait d'adapter la communication par rapport au statut des apprenants. Dans cette séquence, la communication est asymétrique car il existe des relations complémentaires dans le couple enseignant-apprenant. C'est l'enseignant qui cherche les moyens de relancer des échanges pour que l'interaction se prolonge harmonieusement. Une bonne ponctuation des séquences aurait tendance à maintenir une continuité des échanges entre les acteurs de la classe.

11.2. Difficulté métalinguistique

En classe de langue étrangère, une autre source de malentendu peut être l'incapacité de l'élève à maîtriser le métalangage français comme dans les figures 27 et 28.

FIGURE 27 : Exemple 3 de malentendu

(YIBOE-PLAGE-FADA-ARTICLE PARTITIF-METR-OCT-2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique

1	P	*This morning, we are going to look at yet another type of what* ? *Articles in French* *another type of articles in French.* *Before we do that, you are going to tell me some of the articles you know already*. Vous comprenez?	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	P sourit.	P marche vers les élèves. P marche dans le premier rang.
2	GC	Oui, monsieur	Ton joyeux		Un élève marche vers le bureau du P pour remettre son devoir.
3	P	Ce matin, nous allons apprendre le quoi ? L'article, les articles D'abord, quels sont les articles que vous connaissez déjà ? *Some of the articles that you know already*. Oui (à E1)	Ton interrogatif Ton interrogatif	P met les deux mains derrière. P prend le marqueur sur la table.	P marche ers son bureau.
4	E1	Un	Ton timide	E1 se lève.	
5	P	Non ! Type d'article	Ton élevé	E2 lève la main et P le désigne du doigt.	P marche vers les élèves.
6	E2	La	Ton timide	E2 se lève.	
7	P	Oui (à E3)	Pause longue	E3 lève la main et le P le désigne du doigt.	
8	E3	Article indéfini	Ton moins timide	E3 se lève.	P est sur place devant la classe.
9	P	Très bien Article indéfini Tout le monde	Ton d'encouragement		P marche vers les élèves.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur l'article partitif. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant commence le cours par la déclaration de l'objectif de la leçon. « *This morning, we are going to look at yet another type of what ? Articles in French another type of articles in French. Before we do that, you are going to tell me some of the articles you know already*. Vous comprenez ? (Turn 1). Le professeur continue son discours en français « Ce matin, nous allons apprendre le quoi ? L'article, les articles. D'abord, quels sont les articles que vous connaissez déjà ? (Turn 3). Pour ponctuer son discours, l'enseignant change de langue « *Some of the articles that you know already* » (Turn 3). Le professeur désigne le

premier élève du doigt: « Oui» (Turn 3). L'élève E1 se lève et répond: « **un »** (Turn 4) mais la réponse n'est pas acceptée « Non, type d'article » (Turn 5). L'élève E2 lève la main et l'enseignant le désigne du doigt (Turn 5). L'élève E2 se lève et répond : « **la »** (Turn 6). L'enseignant désigne le troisième élève sans dire mot à l'élève E2. L'apprenant E3 se lève et répond : « Article indéfini » (Turn 8). L'enseignant donne une approbation positive et demande à la classe de répéter la réponse de l'élève E3 « Très bien, article indéfini, tout le monde » (Turn 9).

Nous retrouvons quelques cas de comportements similaires à ceux discutés auparavant. Tout d'abord, le discours de l'enseignant est marqué par de phrases incomplètes. « *This morning, we are going to look at yet another type of what ? Articles in French another type of articles in French* » (Turn 1), « Non, type d'article » (Turn 5).

Par ailleurs, les élèves ne construisent non plus de phrases complètes « **un »** (Turn 4), « **la »** (Turn 6) et « Article indéfini » (Turn 8).

L'interaction dans cette classe ne vise pas un but communicatif, mais l'acquisition d'éléments grammaticaux. Cela est renforcé par le discours de l'enseignant « Ce matin, nous allons apprendre le quoi ? L'article, les articles. D'abord, quels sont les articles que vous connaissez déjà ? » (Turn 3).

L'anglais et le français sont utilisés dans cette classe, mais les deux occupent de différentes fonctions. L'enseignant utilise l'anglais pour donner des consignes « *This morning, we are going to look at yet another type of what ? Articles in French another type of articles in French* » (Turn 1). Le français est utilisé pour transmettre la connaissance « D'abord, quels sont les articles que vous connaissez déjà ? » (Turn 3). Ici, non seulement l'enseignant reformule l'activité du jour, mais renforce les modalités de réalisation en motivant les élèves.

L'évaluation de l'enseignant prend trois formes, il donne une approbation négative à la réponse de l'élève E1 « Non, type d'article » (Turn 5). Dans le cas de la réponse erronée de l'élève E2, l'enseignant l'ignore et passe la parole à l'élève E3. La réponse correcte de l'élève E3 attire une évaluation positive « Très bien, article indéfini, tout le monde » (Turn 9).

Par rapport à la question de l'enseignant, nous pouvons dire que la réponse de l'élève E1 est correcte. « D'abord, quels sont les articles que vous connaissez déjà ? » (Turn 3). L'élève E1 donne l'exemple d'un article « **un »** (Turn 4). A notre avis, « **un »** est un article. L'élève est un penseur, il n'est pas vraiment ignorant et n'est pas récipient vide, mais c'est quelqu'un qui est capable de raisonner, de donner du sens, par lui-même et au travers de la discussion avec l'enseignant (Bruner 2008 : 77). Pour la réponse de l'élève E3, il semble que

l'enseignant a bien précisé « Type d'article » (Turn 5), mais le propos de l'enseignant nous semble trop vague. Nous observons que les élèves maîtrisent moins le langage métalinguistique, mais leurs réponses ne s'écartent pas des déterminants.

Les comportements communicatifs mis en œuvre par l'enseignant en classe de langue étrangère déterminent les réponses que les élèves fournissent. Pour que la réponse soit acceptable par tous, le professeur et les élèves doivent partager une même interprétation des mécanismes mis en place et doivent faire référence au même cadre. Lorsque cette condition n'est pas remplie par l'enseignant, il devient très difficile pour les élèves d'interpréter correctement le message. La nature vague de la question est sujette à plusieurs interprétations et le premier élève choisit la réponse qui correspond à son niveau linguistique en français (Turn 4). En ce qui concerne l'élève E2, il paraît qu'il maîtrise mal le métalangage du code étranger.

Une des préoccupations majeures des participants d'une classe de langue est de parvenir à la compréhension mutuelle (Marc et Picard 2006 : 44). L'enseignant a pour vocation, entre autres, de rendre transparents les énoncés en langue étrangère et pour ce faire, il explique, commente la langue. De leur côté, les apprenants essaient, dans leur hésitante langue intermédiaire, de se faire comprendre de l'enseignant et du groupe. Nos avons observé que les enseignants n'utilisent pas une langue grammaticale simplifiée pour pouvoir être compris des élèves. Ils introduisent des métalangues en classe et tentent de les définir. « Le passé composé », « le plus-que-parfait », « l'article indéfini », « l'article défini », « l'article partitif » etc…, sont des métalangues aussi nouveaux que complexes pour les jeunes apprenants. Est-ce que nous ne pouvons pas admettre que ceci va à l'encontre de la culture d'apprentissage des élèves ?

Il est intéressant de relever qu'au cours d'une leçon dans un autre lycée, le malentendu s'est développé encore dans un cours de grammaire, mais cette fois-ci dans la formation du passé composé.

FIGURE 28 : Exemple 4 de malentendu

(YIBOE-KAKUM-NOVI-FORMATION DU PASSE COMPOSE ET DU PLUS-QUE-PARFAIT-EXPL-JUIN-2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
7	P	C'est le present. *Present tense*, bien, c'est le	Ton	P écrit tout ce qu'il	P

		present. *So what is important for in the formation of the* passé composé *is that you must make sure that the auxiliary you are using whether* auxiliaire être ou avoir, utilisez le present et intact. *So if it's* être y*ou are using you must use the present tense of* être. *So present tense of être you ask yourself what it is*: je suis, tu es, il est, nous sommes, vous êtes. If it's avoir, j'ai, tu as, il a, nous **sommes,** avoir, nous avons, vous avez, *finally*, ils ont. *So these are the forms that you must have.* Donc pour former, *to get the* règle, *to get the rules*, pour former le passé compose, il faut utiliser le présent de l'auxiliaire approprié plus le participe passé du verbe en question. *So that is, if you get this, pour former* le passé composé, il faut utiliser le présent de l'auxiliaire approprié. Auxiliaire approprié c'est-à-dire quoi ? *If you say auxiliaire approprié, the convenient, the suitable auxiliary*, qu'est-ce que vous comprenez par ça ? *What do you understand by that ?* Yes (à E2).	interrogatif Ton interrogatif	dit au tableau. Certains élèves regardent ce que P écrit, d'autres écrivent dans leur cahier. Il efface sommes et écrit avons. P prend le chiffon efface le tableau et écrit la phrase : pour former le passé compose, il faut utiliser le présent de l'auxiliaire approprié plus le participe passé du verbe en question	marche vers son bureau. P marche vers les élèves mais retourne vers le tableau. P marche vers les élèves.
8	E2	Monsieur, if you are to use être or avoir.	Ton timide	E2 se lève	
9	P	Etre *or* avoir. *You know that the verbs in French are divided in two big groups*. Oui, c'est-à-dire, il y a deux groupes hein, deux groupes de verbes. Il y a un groupe de verbes qui utilise l'auxiliaire avoir. *The group of verbs they use for instance with the auxiliary* avoir. *If you take that as an example, you have the verb* chanter. Verbe chanter *it's one of those verbs that use* auxiliaire avoir *if you want to realise the* passé compose. C'est-à-dire, *if I want to say I sang, you are not going to use auxiliary* être *where you are going to say:* je suis. *If you say*: je **suis chanté** *it means you are saying I am*	Pause longue (P reçoit un appel) Ton de suspense	P écrit de nouveau chanter au tableau. P tourne vers les élèves, met la main gauche sur le tableau.	P sort pour un appel. P marche vers le tableau. P marche vers les élèves.
10	GC	*Sung* (peu d'élèves complètent la phrase du P).			
11	P	*Sung, and we can't just imagine that. But* j'ai chanté*, so you are going to say* j'ai *because you want the form of* passé composé *by trying to interpret the rule that has been propounded here for you. So* j'ai*, this is the present tense, we say the present tense of the auxiliary, the present tense of the verb auxiliary* avoir*. Then we still add the* participle passé *of the verb in question. Now the verb in question here is* verbe chanter*. What is the past participle? Past participle of* chanter *is*	Rythme normal Ton interrogatif Ton de suspense	P écrit toujours des phrases au tableau pour faciliter la compréhension. Certains élèves écrivent dans leur cahier, d'autres écoutent sans écrire tandis que peu font d'autres choses.	P se tient debout proche du tableau.
12	GC	*Chanté*			
13	P	Chanté, c'est-à-dire participe passé. *Now you are adding this to this. So you come and add it and then your* passé composé *now is what?*	Ton interrogatif	P écrit vu.	P est sur place.
14	GC	J'ai chanté. *(2 ou 3 élèves répondent).*			
15	P	J'ai chanté, j'ai chanté. *So* j'ai chanté *is the*	Ton	P écrit passé	P

		thing that we refer to as what? Passé composé*. Do you get the concept up to that point?*	interrogatif Ton interrogatif	composé pour la quatrième fois.	marche vers les élèves.
16	GC	Oui, monsieur			
17	P	Donc pour former le passé composé, qu'est-ce qu'il faut faire ? Il faut chercher tout d'abord l'auxiliaire approprié. *For you are going to talk about verbs of motion, verbs of action ok and we know all the verbs of motion they use which auxiliary?*	Ton interrogatif Ton rapide Ton interrogatif	P tournent vers les élèves.	P marche vers les élèves.
18	GC	Etre (en chœur)		P écrit **être** au tableau.	P retourne vers le tableau.
19	P	Auxiliaire être. *And the verbs of action they use auxiliary* avoir. *So on the basis of that, you can now take just at random, for instance* écouter. *Who can give us the* passé composé *of* écouter? *Yes* (à E3)	Rythme rapide Ton interrogatif	P écrit avoir au tableau.	P retourne vers les élèves.
20	E3	Ecouté *with an accent on it.*	Ton moins timide	E3 se lève.	
21	P	Tu me donnes le passé composé*. Don't describe it.*	Rythme rapide	P et E3 se regardent.	P se place devant les élèves.
22	E3	*Eeh*	Hésitation	E3 regarde dans l'air.	
23	P	*You want to say, I listened. How do you say it in French?*	Ton interrogatif	E3 répond à l'affirmatif avec la tête.	
24	E3	J'ai écouté	Ton de confiance		P retourne au tableau.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur la formation du passé composé et du plus-que-parfait. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant explique les différentes étapes de la formation du passé composé et insiste sur le temps de l'auxiliaire. « C'est le présent. *Present tense*, bien, c'est le present. *So what is important for in the formation of the passé composé is that you must make sure that the auxiliary you are using whether auxiliaire* être ou avoir, utilisez le présent est intact. *So if it's être you are using you must use the present tense of* être […] » (Turn 7). Il pose une question pour vérifier si les élèves comprennent « *If you say auxiliaire approprié, the convenient, the suitable auxiliary,* qu'est-ce que vous comprenez par ça ? *What do you understand by that ?* » (Turn 7). L'élève E2 lève la main, l'enseignant lui donne la parole et l'élève E2 répond « Monsieur, *if you are to use* être *or* avoir » (Turn 8).

Le professeur continue son explication avec un ton de suspense « Etre *or* avoir. *You know that the verbs in French are divided in two big groups.* Oui, c'est-à-dire, il y a deux groupes hein, deux groupes de verbes. Il y a un groupe de verbes qui utilise l'auxiliaire avoir. *The group of verbs they use for instance with the auxiliary* avoir. […]. *If you say*: je **suis chanté** *it means you are saying I am* » (Turn 9). Peu d'élèves complètent la phrase « *Sung* » (Turn 10).

L'enseignant pose encore une question « Donc pour former le passé composé, qu'est-ce qu'il faut faire ? Il faut chercher tout d'abord l'auxiliaire approprié. *For you are going to talk about verbs of motion, verbs of action ok and we know all the verbs of motion they use which auxiliary*?" (Turn 17). Les élèves donnent la réponse en chœur : Etre (Turn 18). L'enseignant continue et termine son explication encore avec une question : « Auxiliaire être. *And the verbs of action they use auxiliary avoir. So on the basis of that, you can now take just at random, for instance écouter. Who can give us the passé compose of* écouter ?" (Turn 19). L'enseignant donne la parole à l'élève E3 et il répond « Ecouté *with an accent on it*." (Turn 20). L'enseignant fait ce commentaire sur le discours de l'élève E3. « Tu me donnes le passé composé. *Don't describe it* » (Turn 21).

La première remarque qui s'impose est la prise de parole de l'enseignant. Le professeur a les prérogatives d'informateur, prend la parole et n'ouvre pas la discussion pour la contribution active des élèves. Pour les dix-huit tours de parole, les élèves n'ont fait que ces contributions « Monsieur, *if you are to use être or avoir* » (Turn 8), « Ecouté *with an accent on it.*" (Turn 20) et « J'ai écouté » (Turn 24). La question que l'on pourrait se poser est de savoir quel est l'objectif du cours. Il paraît que le cours ne vise pas les pratiques communicationnelles, mais l'acquisition d'éléments linguistiques.

Le groupe classe pourrait être divisé en trois groupes. Il y a des élèves qui écoutent le professeur, d'autres ne font que copier ce que l'enseignant écrit tandis que le troisième groupe

fait d'autres choses. Nous remarquons que les élèves qui font attention sont ceux qui lèvent la main pour demander la parole. La prise de parole est marquée par la ritualisation comme chez l'élève E2 « Monsieur, if you are to use être or avoir » (Turn 8).

Nous pouvons relever une hiérarchisation de rôles des acteurs de la classe. L'enseignant joue un rôle très important en tant qu'informateur et évaluateur des réponses de l'élève. La grande responsabilité revient à l'enseignant dans le processus d'acquisition de la langue étrangère. Le rôle de l'élève est minimal alors qu'il devrait être au centre de toute acquisition en classe de langue étrangère. Le rôle de l'enseignant devient alors ce qui permet aux élèves de comprendre la relation que la signification entretient avec le contexte. Si le rôle de l'enseignant n'était pas bien défini, les élèves donneraient plusieurs interprétations aux propos de l'enseignant en classe de langue étrangère.

Remarquons aussi que l'enseignant alterne l'anglais et le français dans son discours, de même que les élèves. Cependant, les deux langues alternées n'ont pas le même poids. Il semble que les acteurs de la classe utilisent le français pour évoquer les éléments métalinguistiques et l'anglais pour expliquer le fonctionnement de ces éléments métalinguistiques. « *The group of verbs they use for instance with the auxiliary* avoir », « Verbe chanter *it's one of those verbs that use auxiliaire* avoir *if you want to realise the* passé composé » (Turn 9). A l'instar de Dabène (1994 : 86), nous pourrons dire que l'enseignant procède plus ou moins consciemment à l'organisation de ses potentialités langagières. Dans cette séquence, le professeur donne à chaque système linguistique un rôle déterminé quel que soit ce système linguistique. Les différentes langues qu'il parle constituent un ensemble linguistique hétérogène. Celui-ci fonde à son tour un système homogène sur une répartition fonctionnelle des codes.

Par ailleurs, le comportement de l'enseignant envers les élèves pourrait être qualifié de collaboration ou refus de collaboration. L'enseignant n'engage dans l'interaction que les élèves qui lèvent la main. Comme les élèves ont peur de prendre la parole, certains sont exclus de la discussion. L'analyse du corpus dans sa totalité révèle que l'enseignant adopte la même attitude du début à la fin. Notons aussi que le refus de participation des élèves pourrait être associé au comportement de l'enseignant. L'enseignant porte un jugement de valeur sur la réponse inadéquate des élèves comme dans « Tu me donnes le passé compose. *Don't describe it* » (Turn 21). Cette évaluation ne pourrait-elle pas avoir un effet psychologique à l'élève et limiter sa coopération en classe ?

Le mélange des langues n'est pas sans importance, vu que les élèves possèdent moins de vocabulaire métalinguistique. Si l'enseignant utilise le français, ses explications ont de

fortes chances de ne pas être comprises. L'enseignant semble s'en soucier peu puisque, dans ce cours, la compréhension l'emporte sur la pratique de la langue. Selon Coste et al (1997 : 26), l'individu plurilingue dispose d'un capital linguistique qu'il gère en fonction des situations et de ses interlocuteurs. Les valeurs s'évaluent de manière différenciée en fonction des réseaux au sein desquels les composantes de ce capital sont activées. Il peut, dans certains cas, dans certains moments de l'échange, choisir d'occulter une partie de son répertoire langagier.

Il semble que les élèves utilisent le passé composé dans leur interaction en classe. Toutefois, ils n'analysent pas leurs discours en éléments linguistiques constitutifs. Les élèves font l'usage de la langue pour structurer l'organisation de leurs comportements sociaux. Nous avons noté plus haut qu'il existe une diversité de conceptions du temps liée pratiquement à chaque société. Le concept de temps est une donnée de l'expérience qui n'est pas exprimé de la même manière par toutes les sociétés. Le temps s'exprime en fonction de la nature de la langue qui préside à sa conception. Autrement dit, la manière dont les élèves ghanéens ressentent les conditions et les contraintes de leur existence, dépend de leur conception du temps, laquelle est adhérente aux configurations du langage. C'est la langue ghanéenne de socialisation qui confère alors une structure temporelle aux phénomènes observables. De la même manière, la construction de la réalité du monde est influencée par les habitudes linguistiques de ces élèves. Chaque société découpe la nature selon des lignes établies par sa langue propre à elle. Il existe des cultures où les verbes n'ont pas de temps. Dans certaines langues, il est impossible d'exprimer une longueur de temps. Ces langues ne permettent donc pas de spatialiser le temps, mais elles disposent seulement des relations temporelles « plus tôt » ou « plus tard », mais non de substantifs de temps. Il est probable que la pensée soit liée à la langue de socialisation puisque l'individu pense à partir du découpage du pensable que la langue inscrit en elle (Chenet 2000 : 138).

Il existe une relation essentielle entre le langage et le temps. C'est par la langue que se manifeste l'expérience humaine du temps, et le temps linguistique nous apparaît également irréductible au temps chronique et au temps physique. Ce que le temps linguistique a de singulier est qu'il est organiquement lié à l'exercice de la parole, qu'il se définit et s'ordonne comme fonction du discours (Benveniste 1966 : 8).

Dans cette séquence, les difficultés de l'acquisition du système temporel français en particulier les temps composés, sont d'ordre culturel. Pour les apprenants ghanéens, il s'agit non seulement de maîtriser la conjugaison des verbes, mais aussi de s'adapter à un autre système de représentation du temps. Ils doivent savoir que le verbe change de forme en

français. Ils doivent savoir également qu'une action se situe par rapport à d'autres sur l'axe temporel et que l'intention de communiquer en français oblige le choix du temps approprié. Toutefois, ce n'est pas le cas pour les élèves ghanéens.

Le long discours de l'enseignant permet la prise de conscience de la formation du passé composé et du plus-que-parfait. Il vise à intégrer les auxiliaires dans la formation des deux temps composés. L'enseignant n'a pas atteint son objectif malgré ses longs discours explicatifs. Examinons ce tour de parole. « Auxiliaire être. *And the verbs of action they use auxiliary* avoir. *So on the basis of that, you can now take just at random, for instance* écouter. *Who can give us the passé compose of* écouter ? » (Turn 19). La réponse de l'élève E3 ne correspond pas à l'attente de l'enseignant « Ecouté *with an accent on it*." (Turn 20). L'on pourrait interroger l'importance des efforts de clarification faits par l'enseignant. E3 donne le participe passé du verbe **écouter** et non pas le passé compose. Le malentendu est pourtant rectifié quand l'enseignant procède par l'approche de traduction. « *You want to say, I listened. How do you say it in French*? » (Turn 23). L'élève traduit correctement la phrase. «J'ai écouté » (Turn 24).

La réponse déviante de l'élève E3 met l'accent sur l'inadéquation de certaines approches d'acquisition de la langue étrangère en situation scolaire. Nous recensons que les élèves ghanéens parlent beaucoup de langues. La question qui se pose est de savoir pourquoi les élèves ghanéens ont de difficultés en classe de français langue étrangère. Si nous arrivions à trouver des réponses satisfaisantes, il serait moins difficile de trouver des solutions aux malentendus en classe de langue étrangère.

11.3. Ambigüité des questions

Dans ce sous-chapitre, nous allons présenter d'autres sources de malentendu entre l'enseignant et les élèves en classe de FLE dans quelques lycées ghanéens.

Figure 29 : Exemple 5 de malentendu

(YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-EXPO-OCT-2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
1	P	Genre, qu'est-ce que vous comprenez par le mot genre ? Genre ! Genre ! Qu'est-ce que vous comprenez par le mot genre ? Qui peut me donner des	Ton interrogatif Ton	Le professeur efface le tableau et écrit Genre. Les élèves ouvrent leurs cahiers et sont prêtes à prendre des notes Le professeur dépose le chiffon sur la table.	P marche vers les élèves.

		exemples ? Vous ne voulez pas me donner des exemples ?	interrogatif Ton interrogatif	Les élèves cherchent dans le dictionnaire ; elles ne regardent pas le professeur.	
2	E1	Monsieur	Ton timide et hésitant	E1 lève la main en hésitant et se lève ; les autres regardent dans le dictionnaire ; peu font attention à E1 et sourient.	
3	P	Oui	Ton doux	Le professeur regarde l'élève	
4	E1	Genre	Ton timide	E1 se lève.	
5	P	Oui	Ton doux		
6	E1	Genre. *If I can translate what you said because* Genre, *the* Genre *I know in English is the is in literature*	Ton timide	E1 met les deux mains sur la table puis fait des gestes avec la main droite ; elle touche sa jupe ; L'élève à côté de lui tourne le dos et regarde le professeur. Deux élèves seulement regardent E1. Les élèves ouvrent leur dictionnaire. Le professeur le regarde.	
7	GC	Ah !	Interjection de déception Rire d'embarras	Les élèves regardent leur camarade.	
8	E1	Ah ! *It's true*	Ton agacé	E1 se met sur la défensive et se tourne vers ses camarades.	
9	P	*And in literature what does it mean*?	Ton interrogatif		
10	E1	*It's like the two the types of a the literature like prose, drama, what is the last*?	Ton timide Ton interrogatif	E1 change d'expression faciale. Il met la main gauche sur la table; fait des gestes avec la main droite. Les camarades ne le regardent pas; celui proche de lui tourne toujours le dos et regarde le professeur la main sous la mâchoire. Deux élèves qui regardent E1 sourient. Certains cherchent toujours dans le dictionnaire	
11	P	/ahan/ *So we're also talking about the types of something in French.*	Ton doux Rire du GC	Certains sourirent et regardent leur camarade.	
12	E1	[An]	Ton doux		
13	P	*You hear in French*; on dit le genre: le genre masculin, le genre féminin,		Le professeur tourne les deux mains. E1 hoche la tête.	P marche vers les élèves. Il fait un demi-tour pour écrire

		Hein ? Genre masculin, Genre féminin ; on peut continuer : masculin singulier, féminin singulier, masculin pluriel et féminin pluriel. Donc, quand nous parlons de participe passé en français, ce sont des choses que vous devez connaître. Est-ce que le sujet est au masculin ? Si c'est oui, est-ce que c'est masculin singulier ou masculin pluriel ? Est-ce que le sujet est au féminin ? Si c'est oui, est-ce que c'est féminin singulier ou pluriel ? Ainsi de suite. Bien ! Donc prenons maintenant des exemples. /An/ Je veux mettre quelques exemples au tableau et vous allez me dire ce que vous notez des exemples. C'est compris ?	Ton interrogatif Rythme lent Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	Certains élèves regardent le professeur ; d'autres écrivent et ne le regardent pas. Le professeur met la main sur le bord du tableau; Le professeur s'incline vers le tableau en parlant avec la craie à la main	au tableau en parlant. P marche de nouveau vers les élèves mais n'entre pas dans les colonnes. P retourne vers le tableau.
14	GC	Oui / Non monsieur	Ton timide, d'incertitude et d'hésitation	Quelques élèves regardent le professeur. Certains écrivent dans le cahier ; d'autres ont l'air triste.	

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur le **genre**. Nous nous sommes déjà servi d'une partie de cet extrait pour illustrer l'énoncé inachevé (figure 21). Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Nous nous situons au début de l'échange entre l'enseignant et les élèves. Le professeur entre en classe, présente ses salutations d'usage aux élèves. Il écrit le mot « genre » au tableau et pose la question suivante. « Genre, qu'est-ce que vous comprenez par le mot genre ? Genre ! Genre ! Qu'est-ce que vous comprenez par le mot genre ? Qui peut me donner des exemples ? Vous ne voulez pas me donner des exemples » ? (Turn 1). Après quelques secondes de silence, l'élève E1 lève la main en hésitant, se lève tandis que les autres

cherchent dans le dictionnaire. Il interpelle l'enseignant en disant « Monsieur » (Turn 2). Peu d'élèves font attention à leur camarade E1 ; ils sourient (Turn 2). Le professeur se tourne vers l'élève E1 et répond « Oui » (Turn 3). L'élève E1 dit « Genre » de manière hésitante (Turn 4). L'enseignant répond à nouveau en disant « oui » pour lui dire qu'il est à son écoute (Turn 5). L'élève E1 demande au professeur s'il peut traduire ce qu'il vient de dire. « Genre *if I can translate what you said because genre, the genre I know in English is the is in literature* » (Turn 6). Le groupe classe éclate de rire d'embarras (Turn 7). L'élève E1 se tourne vers ses camarades et proteste d'un ton agacé. « Ah ! It's true. » (Turn 8). L'enseignant demande à l'élève E1 de donner l'explication du mot « **genre »** qu'il connaît en anglais (Turn 9). Celui-ci mentionne les genres littéraires « *prose, drama* » (Turn 10). Le professeur intervient en lui signifiant qu'il s'agit d'autre chose en français. « *Ahan. So we're also talking about the types of something in French.*» (Turn 11). D'un ton doux, l'élève E1 accepte ce que dit le professeur par un marqueur verbal d'acquiescement « /ã/ » (Turn 12). L'enseignant intervient à nouveau pour expliquer ce qu'il appelle « **genre »** par un long discours (Turn 13). A la question « C'est compris ? » (Turn 13), certains élèves disent « oui » d'autres disent « non » (Turn 14). Comment expliquer le comportement communicationnel de l'enseignant et de l'élève E1 dans cet extrait ?

Le début du cours est marqué par un refus de coopération de certains élèves, mais pour qu'il y ait l'interaction en classe de langue étrangère, il faut que s'instaure une coopération entre l'enseignant et les élèves. Nous remarquons que l'élève E1 occupe une place devant la classe, mais lorsque l'élève E1 prend la parole, les autres élèves ne le regardent pas. Nous observons que l'effectif de cette classe est de quarante et un élèves, mais deux seulement regardent l'élève E1. Il est difficile d'interpréter ce comportement des élèves.

Un élève très proche de l'élève E1 lui tourne le dos quand l'élève E1 prend la parole. Du point de vue culturel, ce comportement est une indication de l'évitement. En classe de langue étrangère, la présence de tous les élèves a une influence sur l'interaction qui s'y installe. Il semble que l'interaction dans cette classe de langue ne corresponde pas à celle connue dans la culture ghanéenne.

Nous constatons la présence de l'anglais et du français en classe. L'anglais est introduit par l'élève E1 alors que l'enseignant débute le cours en français. L'intervention de l'élève E1 oblige l'enseignant de parler l'anglais, langue mieux maîtrisée par les élèves. Pourquoi l'enseignant utilise le français alors qu'il sait que les élèves ont un niveau moins élevé en français ? Lorsque nous avons examiné la totalité du cours, nous avons réalisé que le cours ne visait pas l'acquisition de stratégies communicatives, mais l'acquisition d'éléments

linguistiques. Introduire ce cours en français, langue moins maîtrisée par les élèves, semble moins important pour les élèves. Le malentendu pourrait-il être évité si l'enseignant utilisait les deux langues pour introduire la leçon ?

Nous observons que l'enseignant vise à établir une communication entre lui est les élèves par le biais d'une séquence interactive d'élicitation selon le schéma « initiative de l'enseignant – réplique de l'élève – évaluation de l'adéquation de la réplique par l'enseignant » (IRE) - Sinclair et Coulthard (1975) et Meham (1979). L'élève E1 manifeste sa coopération. Avant de développer son propos, il demande d'abord l'autorisation de prendre la parole « Monsieur » (Turn 2), répète le concept dont l'enseignant souhaite l'explication (Turn 4). C'est seulement à son troisième tour de parole (Turn 6) qu'il aborde le sujet même. Il demande à nouveau, certes de façon rhétorique, la permission de pouvoir traduire la question de l'enseignant en anglais : « Genre *if I can translate what you said*." (Turn 6). Puis, il explique la notion telle qu'il le connaît dans le contexte anglais : « *because genre, the genre I know in English is the is in literature.* » (Turn 6). La participation de l'élève E1 suscite une nouvelle question de la part de l'enseignant : « And in literature what does it mean ? » (Turn 9).

Nous constatons une interaction déséquilibrée résultant d'un malentendu entre l'élève E1 et l'enseignant. La réponse de l'élève E1 (Turn 6) permet à l'enseignant d'entrer dans son rôle de facilitateur de la compréhension (Turn 9). Il amorce une séquence latérale en suspendant la focalisation sur le sujet principal, le genre grammatical en français. Cette suspension lui permet de partir du savoir de l'élève E1 et de valoriser sa réplique bien qu'elle soit hors sujet.

Toute l'interaction est constituée par un discours métalinguistique. Celle-ci implique plusieurs opérations d'inférence. La notion de **genre** est polyvalente (trait grammatical et critère de classement des œuvres littéraires) ce qui peut engendrer des difficultés pour les apprenants.

Nous sommes face à au moins trois opérations d'inférence :

a) par le biais de la culture scolaire dominante – l'anglais : l'élève E1 se réfère à ses connaissances et acquis scolaires ;

b) par le mode de transmission formelle d'héritage colonial : l'enseignant – dans sa démarche déductive – explique le concept « genre » afin de montrer aux élèves la répartition de la classe lexicale des noms en un nombre limités de catégories en langue française ;

c) propre à la culture ghanéenne : le respect devant celui « qui sait » : l'élève E1 demande, par trois fois, la permission de parler.

Ces trois opérations d'inférence se « télescopent » parce que chaque acteur infère à partir de son savoir, ancré une fois dans la culture scolaire et son apprentissage formel pour l'élève E1, une autre fois, pour l'enseignant, dans son savoir formel lié à ses apprentissages universitaires. Ces deux acteurs interfèrent en même temps à partir de la culture ghanéenne. L'interaction, dans cet extrait, semble être « surchargé » de formalisme. Il nous semble presque inévitable que la démarche de l'enseignant s'enclenche difficilement. Mais celui-ci est assez souple dans ses procédés et intègre le propos de l'élève E1 dans sa démonstration (Turn 9).

Nous pouvons dire qu'il est normal d'inférer des réponses en situation d'apprentissage. Ces élèves parlent et comprennent d'autres langues notamment l'anglais. En situation d'apprentissage du français langue étrangère, les connaissances antérieures permettent aux élèves de tirer une conclusion. Le comportement des élèves est un processus de déduction qui fait appel à la logique, laquelle s'efforce de dégager et de formuler des schémas d'inférence. Nous avons observé que les enseignants utilisaient l'approche déductive pour faire réagir les apprenants. Cependant, certains schémas d'inférence sont capables de produire la réalité alors que d'autres n'y arrivent pas. Les réponses des élèves constituent pour eux la réalité se rapportant à des phénomènes qu'ils reconnaissent et qu'ils mettent en œuvre en classe de langue.

Il apparaît que les élèves comprennent des choses qui ne leur sont pas dites, ou alors ne les comprennent pas telles qu'elles sont dites. Ce cas se présente sous au moins trois perceptions différentes. La première est formée des indications que l'enseignant a l'intention de transmettre d'une manière non explicite, mais que tous les élèves ne décryptent pas. La deuxième est le cas où l'élève attribue à l'énoncé perçu du sens non-dit qu'il croit intentionnel, mais auquel l'enseignant n'a jamais pensé. Ceci relève du dysfonctionnement de la communication. La dernière catégorie comporte les renseignements, souvent exacts, que l'élève tire de l'énoncé, mais que l'enseignant ne veut pas lui donner. Le comportement des élèves se rattache alors à l'ellipse, à la présupposition ou au sous-entendu. Les malentendus que nous avons relevés sont des résultats des conclusions déductives, que l'élève en classe de langue étrangère tire en fonction de ses compétences logiques et de ses connaissances antérieures.

D'une culture à l'autre, le même phénomène peut prendre un sens tout à fait opposé du fait d'une vision différente du monde (De Salins 1992 : 22). La transmission de la

connaissance ne s'effectue pas par le biais d'une même approche dans les différentes cultures. Les cultures ne se trouvent pas toujours sur le même niveau de capacité. Les unes préfèrent l'abstraction tandis que les autres procèdent de manière pratique. Par conséquent, les malentendus sont inévitables lors de la prise de parole.

Nous pouvons dire que l'enseignant a délégué sa fonction d'informateur aux élèves pour l'explication sémantique. « Genre, qu'est-ce que vous comprenez par le mot genre ? Genre ! Genre ! Qu'est-ce que vous comprenez par le mot genre ? Qui peut me donner des exemples ? Vous ne voulez pas me donner des exemples » ? (Turn 1). La séquence montre de quelle manière la clarification du sens en classe de langue étrangère est une activité collective. Le malentendu pourrait-il être évité si l'approche de l'enseignant mettait en œuvre des démarches de la co-construction du sens en classe de FLE ? Il nous semble que les individus en situation de communication développent des systèmes d'attentes réciproques, déterminés par la personnalité, le statut, le rôle, les motivations, les besoins et les enjeux personnels de chaque interlocuteur. Toutes ces variables rendent les phénomènes de communication infiniment complexes (Raynal et Rieunier 2001 : 332).

11.4. Procédures de traduction

En classe de langue étrangère, l'enseignant propose aux élèves des phrases à traduire. La traduction du français vers l'anglais est influencée par des traits culturels alors que les élèves ont un capital culturel et linguistique moins élevé en français et en anglais. Nous proposons dans ce sous-chapitre de relever le malentendu résultant de cette tâche.

FIGURE 30 : Exemple 6 de malentendu

(YIBOE-RIDGE-TUGBE-ARTICLE DEFINI-APPL-OCT. 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
33	P	*I'll put a passage on the board, you look at the passage carefully, you read it, I'll call you to read, ok* *Then you will tell me, ok after that you know what to do.* Taisez-vous. Lis le texte (à E4) Lis le texte.	Rythme rapide Rythme rapide Pause longue Bruit du groupe classe Silence	Le professeur écrit le texte au tableau : C'est un village ghanéen. Dans le village, il y a une église, une école et un marché. L'église est magnifique. Les femmes portent des pagnes. Les élèves copient le texte dans leur cahier. E4 se lève.	

[6 :02] 76	P	*Now, let's look at the definite articles.* *Let us look at them well and see how they have been used in the text.* *And tell me how we use them.* *When we take the definite article, how do we use them?* *The first one here we have* le village. (le est pronouncé / lo / Comment on emploi les articles définis ? Par exemple le *Yes*	Ton très bas Ton interrogatif Pause courte Ton interrogatif	 P montre la première phrase au tableau. Les élèves lèvent la main.	P fait des va et vient dans la troisième colonne. P retourne au tableau
77	E13	*The noun of the le is a masculine noun so it will go with a masculine name*.	Ton timide	E13 se lève.	
[2 :00] 102	P	*So let's take our note.* *The indefinite article* *is used* *for a person* *or a thing* *The indefinite article is used for a person or a thing that is already talked about or already known.* *The indefinite, the definite article, the le, the la is used for a person or a thing that has already been talked about.* *Ok* *Exemple in the texte:* *The first time in the first sentence we have* un village. *The second one we have what?* Le village. *You can put the examples there.*	 Pause longue Pause longue Pause longue Ton interrogatif	P fait le geste avec la tête et le bras. Tous les élèves écrivent la note dans leur cahier. La plupart ne regardent pas P.	P retourne vers les élèves. P fait toujours des va et vient dans la quatrième colonne.
[2 :31] 127	P	Des femmes, les femmes portent des pagnes. Très bien *Now also, what do you see about this ?* *The* les *here.* *Women put on cloth.* *They are talking about a particular women.* *They are saying that women in that village, they put on cloth.* *They don't like dress.* *They say they don't put on trousers.* *But they put on cloth in the village.* *Ok* *So what will you say about this definite article?* *Glacia you want to talk.*	Ton interrogatif Pause Ton interrogatif Silence	souligne **les** au tableau : **Les** femmes portent des pagnes. Certains élèves regardent ailleurs. Peu font attention au professeur. E15 lève la main	 P marche vers E15.
128	E15	Les *is the plural form of le*.	Ton très timide	E15 se lève. Certains élèves regardent E15 d'autres font d'autres choses et deux élèves baissent la tête.	P sort des rangs.
[2 :08] 147	P	[…] Le nom femme, hein dans ce texte a une valeur générale. *When you look at the women we are using here, referring to here, we are*	Rythme rapide	 P pointe du doigt à	P entre dans les rangs.

		talking about all the women in the village. So for what? *The women here has a general whatever, value.* *We are talking about every woman there.* *So we say that, the women, the women put on cloth.* *So the definite article here, is used for things that have a general meaning or a general value.* *Example,* L'argent ne fait pas le bonheur. L'argent ne fait pas le bonheur. *I'm talking about wealth in general.* *And what is the meaning of what I've just said*? L'argent ne fait pas le bonheur. *What is the meaning* ?	Ton interrogatif Ton interrogatif	femme au tableau. Beaucoup d'élèves ne regardent pas P. P parle avec beaucoup de gestes de main.	P marche au fond de la classe. P marche au fond de la classe. P sort des rangs et se place devant la classe.
148	E6	*There is no money in the system.*	Ton timide	E6 ne se lève pas.	
149	P	*There is no money in the system* ? L'argent ne fait pas le bonheur?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
150	E18	Propos inaudible		P tend l'oreille vers l'élève qui parle.	
[0 :04] 154	E18	*Money is hard to come by*.	Ton très bas	E18 se lève.	
155	P	*Money is hard to come by?* *Wealth does not* *Wealth does not give us joy.* *Even most of us think that when I have money now, or wealth then I'm happy.* *But what we are seeing here is that money is not all we need to ask for.* *So the money we are talking about is wealth in general.*	Ton interrogatif Ton élevé Pause courte Rythme normal		

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur l'article défini. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves âgés de 16 à 18 ans étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée).

L'enseignant fait la révision de la leçon précédente et écrit ce texte au tableau : « C'est un village ghanéen. Dans le village, il y a une église, une école et un marché. L'église est magnifique. Les femmes portent des pagnes » (Turn 33). Le professeur fait une lecture expressive du texte et désigne quelques élèves de lire à haute voix. L'enseignant annonce l'objectif de la leçon et pose une question « *Now, let's look at the definite articles. Let us look*

at them well and see how they have been used in the text. And tell me how we use them. When we take the definite article, how do we use them? The first one here we have le village. Comment on emploi les articles définis ? Par exemple le, *Yes* » (Turn 76). L'élève E13 répond « *The noun of the le is a masculine noun so it will go with a masculine name* » (Turn 77). L'enseignant a posé d'autres questions, mais les réponses sont inadéquates. Après deux minutes, le professeur demande aux élèves de noter ces points dans leur cahier. « *So let's take our note. The indefinite article is used for a person or a thing. The indefinite article is used for a person or a thing that is already talked about or already known. The indefinite, the definite article, the le, the la is used for a person or a thing that has already been talked about* » (Turn 102). Après deux minutes, les élèves font des exercices oraux après l'intervention de l'enseignant « Des femmes, les femmes portent des pagnes. Très bien! *Now also, what do you see about this ? The les here. Women put on cloth. They are talking about a particular women. They are saying that women in that village, they put on cloth. They don't like dress. They say they don't put on trousers. But they put on cloth in the village. Ok! So what will you say about this definite article? Glacia, you want to talk?* » (Turn 127). Cette étape de l'exercice est assez satisfaisante. Le professeur propose une autre phrase et demande aux élèves d'identifier le type d'article qu'est **l'** dans la phrase « L'argent ne fait pas le bonheur. » (Turn 146). L'enseignant leur demande tout d'abord de donner le sens de la phrase. « L'argent ne fait pas le bonheur. L'argent ne fait pas le bonheur. *I'm talking about wealth in general. And what is the meaning of what I've just said*? L'argent ne fait pas le bonheur. *What is the meaning* ? » (Turn 147). Les élèves donnent différentes interprétations à la phrase : « *There is no money in the system* » (Turn148). « *Money is hard to come by* » (Turn 151). (Turn 147, Turn 151). L'enseignant donne l'équivalent de la phrase. « *Wealth does not give us joy* » (Turn 152).

La tâche initiée par l'enseignant consiste pour les élèves à identifier et à souligner les articles du texte. Les élèves identifient également les différents types de déterminants dans d'autres phrases. Nous remarquons que les efforts de l'enseignant ont peu d'influence sur la tâche des élèves. Examinons deux questions de l'enseignant et les réponses des élèves. « *Now, let's look at the definite articles. Let us look at them well and see how they have been used in the text. And tell me how we use them. When we take the definite article, how do we use them? The first one here we have* le village. Comment on emploi les articles définis ? (Turn 76). Il semble que l'enseignant voudrait l'usage du déterminant défini et du déterminant indéfini dans un texte. L'élève E13 parle du genre des déterminants, « *The noun of the le is a masculine noun so it will go with a masculine name.* » (Turn 77). Ayant compris la difficulté

de l'élève E13, l'enseignant procède par la règle explicite. « *So let's take our note. The indefinite article is used for a person or a thing. The indefinite article is used for a person or a thing that is already talked about or already known. The indefinite, the definite article, the* le, *the* la *is used for a person or a thing that has already been talked about* » (Turn 102). Il paraît que l'enseignant généralise la règle.

Dans le deuxième exemple, l'enseignant voudrait savoir pourquoi le déterminant défini est utilisé au lieu du déterminant indéfini. « Des femmes, les femmes portent des pagnes. Très bien! *Now also, what do you see about this ? The* les *here. Women put on cloth. They are talking about a particular women. They are saying that women in that village, they put on cloth. They don't like dress. They say they don't put on trousers. But they put on cloth in the village. Ok! So what will you say about this definite article* ? » (Turn 127). L'élève E15 parle du nombre du déterminant, et non pas de l'usage qu'on fait du déterminant défini. Comment justifier les notes que l'enseignant vient de donner aux élèves ? La tâche est codée de manière explicite et paraît facile, mais les élèves situent leurs réponses par rapport à leurs connaissances antérieures.

La plus grande difficulté que le cours pose aux élèves, c'est la question de traduire une phrase de français en anglais. « L'argent ne fait pas le bonheur. L'argent ne fait pas le bonheur. *I'm talking about wealth in general. And what is the meaning of what I've just said*? L'argent ne fait pas le bonheur. *What is the meaning* ? » (Turn 147). En fin de compte, il ne s'agit pas d'une banale invitation à une traduction d'un mot isolé. Il y aurait ici une double opération puisque non seulement les élèves doivent affronter la traduction avec ses difficultés et ses spécificités, mais il s'agit également d'une langue mal maîtrisée. La traduction est un transfert entre cultures et le transfert culturel n'est pas déterminé principalement par un souci d'exportation. Au contraire, c'est la conjoncture du contexte d'accueil qui définit largement ce qui est peut être exporté. Dans cette situation, les traductions sont considérées comme particulièrement significatives, étant donné qu'elles sont des instruments de premier ordre de la communication interculturelle. Aschenberg (2007 : 25) souligne que la conception de la traduction comme transfert culturel s'inscrit dans le cadre théorique de la pragmatique. Selon cette approche, le processus de traduction n'est pas un simple transcodage de mots et de phrases. La traduction est considérée comme un acte complexe, au cours duquel le traducteur reformule le message original en l'adaptant aux besoins de la culture cible.

A l'instar d'Ashenberg, les traductions des élèves « *There is no money in the system* » (Turn148). « *Money is hard to come by* » (Turn 151) ne s'adaptent pas aux besoins de la culture cible. Il est probable que les élèves soient influencés plutôt par leurs expériences

socio-économiques. Les élèves font appel à une espèce d'inconscient collectif, c'est un fait de représentation socio-culturel stéréotypé marquant la société ghanéenne. La traduction comme transfert culturel dans cette séquence, représente donc un processus d'assimilation ou d'appropriation qui rend possible la présentation de l'étranger conformément à la structure de la société française.

Le cours en question se déroule dans une bonne atmosphère permettant à certains élèves de participer activement en classe. Quelques élèves demandent volontiers la parole, mais parlent sur un ton timide. Toutefois, d'autres regardent ailleurs ou font autre chose. Il est difficile d'interpréter l'attitude de ceux qui participent moins du fait de l'ambiance cordiale en classe. Cependant, toutes les émotions que l'élève a l'habitude d'exprimer en classe de langue étrangère ne sont pas spontanées, contrairement à ce que l'on pourrait croire. Ces comportements communicatifs, l'élève les a appris et il exprime seulement les comportements culturellement admis (Hall 1984b). L'attitude de retrait des élèves signale souvent une difficulté et, si l'élève choisit fréquemment cette technique comme on l'observe dans notre corpus, cela pourrait être dû à une volonté de se surprotéger, à une peur devant le risque de prendre la parole en langue étrangère.

L'enseignant alterne l'anglais et le français en classe, mais le français est moins utilisé alors que nous sommes en cours de FLE. « *So let's take our note. The indefinite article is used for a person or a thing. The indefinite article is used for a person or a thing that is already talked about or already known. The indefinite, the definite article, the* le, *the* la *is used for a person or a thing that has already been talked about* » (Turn 102). Les élèves utilisent volontiers l'anglais, la langue mieux maîtrisée. L'usage qu'ils font des langues démontre le bilinguisme naturel. L'anglais est toléré dans cette classe, c'est la raison pour laquelle le comportement des élèves qui participent peu est difficile à expliquer. Les discours dans ce cours ne visent pas des stratégies communicatives car l'enseignant ne met pas en œuvre de mécanismes discursifs.

Il y a une bonne ponctuation des séquences car l'enseignant utilise beaucoup de gestes explicatifs. Le comportement communicatif de l'enseignant se rapproche du concept de l'Ecole de Palo Alto selon lequel la communication est un processus social intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, le mimique, entre autres. Il ne s'agit pas de faire une opposition entre la communication verbale et la communication non-verbale. La communication est un tout intégré (Winkin 1981 : 24).

Le professeur se déplace également entre les rangs en parlant. Nous pourrions dire qu'il voudrait faire participer tous les élèves. Cependant, certains élèves pourraient penser

qu'ils sont exclus de l'interaction. Il est inutile ici d'insister sur l'occupation que l'enseignant fait de l'espace dans cette séquence. Il importe en revanche pour notre recherche de souligner le fait que le déplacement de l'enseignant constitue un rejet de quelques élèves. C'est culturellement mal vu de tourner le dos aux locuteurs, mais l'enseignant y est contraint par l'organisation de la classe.

Nous constatons que le traitement sémantique du discours en français langue étrangère constitue une difficulté pour les élèves. Le capital culturel et linguistique des élèves est moins riche et peu étendu pour la déduction en langue étrangère. En situation scolaire, l'élève ghanéen et l'enseignant se situent entre la culture ghanéenne et culture européenne. Ils doivent réconcilier l'acquisition naturelle de la langue et l'enseignement explicite du système linguistique. Cependant, l'institution scolaire impose à l'enseignant une approche qui est adaptée à l'école de type européen. Souvent, pour répondre aux questions, l'élève déduit la réponse grâce à son capital culturel et linguistique. Mais comme la culture d'origine ne correspond pas à celle de la langue étrangère, l'élève interprète mal les propos de l'enseignant. Ce phénomène peut être qualifié de dysfonctionnement culturel de la part de l'élève.

Nous observons une fois encore que les enseignants en classe de FLE prennent beaucoup de temps pour expliquer des notions abstraites aux élèves. Nous pouvons avancer l'hypothèse que les modèles de communication dans les lycées ghanéens se situent entre deux cultures différentes. La classe de français en tant que langue étrangère est caractérisée par un contexte pauvre, face à un contexte riche traditionnel d'acquisition de la langue ghanéenne. L'enseignant et les élèves ont le même cadre de référence secondaire en français en tant que langue étrangère, une langue vivante européenne. Cependant, ce sont pour les différents participants de la classe des cadres appris. Les élèves E13 et E15 aussi bien que leurs camarades les maîtrisent moins parfaitement.

Conclusion partielle

Dans notre corpus, quatre types de causes sont identifiées comme origines des malentendus entre l'enseignant et les élèves. En premier lieu, nous remarquons que les enseignants procèdent par la généralisation des règles grammaticales. Deuxièmement, il semble que les élèves ne maîtrisent pas bien les concepts métalinguistiques. Par ailleurs, certaines questions des enseignants sont ambiguës au niveau du contenu (« Qu'est-ce que

vous comprenez par le mot genre »). Enfin, les élèves traduisent les phrases du français en anglais à travers leurs filtres culturels.

L'analyse des malentendus sur laquelle a porté ce chapitre permet de mettre en évidence que l'apprentissage en tant qu'activité socio-cognitive, est intrinsèquement lié à la construction de sens, de contextes sociaux et de rapports interpersonnels. Ce processus n'est pas un contexte ni un simple résultat de l'apprentissage, mais en est une dimension constitutive. L'analyse déclenche l'interrogation sur les modes de participation de l'apprenant ghanéen aux pratiques sociales en classe de langue étrangère. Elle permet également de s'interroger sur le type de collaboration interactive dans lequel l'élève ghanéen se trouve impliqué. Cette participation entraîne des modalités particulières de régulation socio-cognitive chez l'élève ghanéen en classe de français langue étrangère.

L'analyse renforce nos interrogations et nos hypothèses sur le fossé entre les modes de transmission des connaissances linguistiques et culturelles de l'enfant ghanéen dans son milieu social, et ceux du monde de l'école. En classe de français, ce que l'élève perçoit en réalité est important pour comprendre la nature du contexte. Sa perception est influencée par cinq facteurs : son statut social, son activité, son milieu, son expérience et sa culture (Hall 1984). Par conséquent, il y a lieu de mettre en place des activités permettant aux élèves de s'appuyer sur leurs expériences acquises dans leur milieu social et culturel pour structurer les connaissances en classe de français.

L'analyse révèle également le rôle important que l'enseignant devrait jouer de façon à permettre aux élèves de construire les stratégies communicatives acquises en classe de français sur celles antérieurement acquises dans la vie quotidienne. Pour ce faire, les programmes de formation des enseignants de français pourraient être réorientés afin que les objectifs de l'enseignement du français au Ghana soient atteints.

Par ailleurs, le chapitre met l'accent sur la façon d'organiser les activités d'apprentissage en classe de langue étrangère afin d'augmenter la participation active des apprenants. Pour cela, la formation des enseignants de français est un domaine décisif.

CHAPITRE 12

OCCUPATION DE L'ESPACE ET REGARD EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

L'interaction en classe de langue étrangère se présente sous deux aspects, le verbal et le non-verbal. Cependant, le domaine du non-verbal dans la communication interpersonnelle étant très vaste, nous ne présenterons que les aspects qui semblent avoir des implications sur la communication en classe. Nous identifierons, en particulier, ceux qui correspondent aux comportements facilement analysables chez l'enseignant et l'élève. Nous retiendrons donc certains aspects de la proxémie et de la kinésie.

12.1. Occupation de l'espace en classe de français langue étrangère

L'enseignant et les élèves occupent un espace clos déterminé par l'institution scolaire. Il semble que l'organisation fixe de la classe de FLE et le déplacement de l'enseignant influencent le type d'interaction qui existe entre les acteurs de la classe.

Notre objectif principal dans ce sous-chapitre est de répondre aux questions suivantes :
- Quelles sont les caractéristiques de l'espace de la classe dans les lycées ghanéens ?
- L'usage de l'espace tel qu'on l'observe dans la classe de FLE des lycées ghanéens se vérifie-t-il par ailleurs dans la culture ghanéenne ?
- L'organisation de l'espace dans la classe de FLE des lycées ghanéens est-elle sociopète ou sociofuge, en fonction des activités que les acteurs entreprennent dans la co-construction du savoir et du savoir-faire ?

FIGURE 31 : Exemple 1 de l'occupation de l'espace

(YIBOE-PLAGE-FADA-LA LITTERATURE-EXPO-JUIN 2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
6	E1	Chaque chose en son temps Les causes de la dispute entre Amadou et sa femme.	Ton timide	E1 se lève et fait la lecture au tableau. Certains élèves baissent la tête et font semblant de chercher quelque chose dans leur cahier.	P marche dans le premier rang.

7	P	Plus fort	Ton élevé		
8		Les causes de la dispute entre Amadou et sa femme.	Ton timide	Certains élèves baissent toujours la tête et font semblant de chercher quelque chose dans leur cahier.	
9	P	Encore			
10		Les causes de la dispute entre Amadou et sa femme.			
11	P	Très bien! Saka, répète (à E2).	Ton élevé		
12	E2	Les causes de la dispute entre Amadou et sa femme.	Ton timide	E2 se lève.	
13	P	Encore	Ton élevé		
14		Les causes de la dispute entre Amadou et sa femme.			E2 est sur place.
15	P	Très bien; tout le monde	Ton élevé		
16	GC	Les causes de la dispute entre Amadou et sa femme.			P se déplace dans les rangs.
17	P	Encore	Ton élevé		
18	GC	Les causes de la dispute entre Amadou et sa femme.	Ton élevé		
19	P	Très bien! Nous allons commencer déjà, nous allons faire une petite révision ; Vous comprenez?	Ton interrogatif		P se déplace dans les rangs.
20	GC	Oui monsieur		Certains élèves baissent toujours la tête et font semblant de chercher quelque chose dans leur cahier.	
21	P	Une petite révision, et nous allons essayer de répondre aux questions, nous allons commencer, Amadou a combien d'enfants ? Amadou a combien d'enfants ? Oui, (à E3)	Ton normal Ton hésitant	P désigne l'élève du doit.	P se déplace dans les rangs P se déplace devant la classe
22	E3	Amadou a cinq enfants.	Ton timide	E3 se lève.	P marche vers E3.
23	P	Plus fort	Ton élevé		
24	E3	Amadou a cinq enfants.	Ton moins timide		
25	P	Très bien, applaudissez-le.	Ton d'encouragement		
26	GC			Applaudissement	
27	P	Combien de fils ? De fils. Il a combien de fils ? Oui, (à E4)	Ton interrogatif Ton interrogatif		
28	E4	Il a quatre fils.	Ton timide	E4 se lève.	

29	P	Plus fort	Ton élevé		
30	E4	Il a quatre fils.	Ton timide		
31	P	Est-ce que c'est correct ?	Ton interrogatif		P marche vers les élèves.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours portant sur la littérature. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Dans cette séquence, l'enseignant demande à l'élève E1 de lire le titre du texte au tableau. « Chaque chose en son temps. Les causes de la dispute entre Amadou et sa femme » (Turn 6). L'enseignant demande à l'élève E1 de reprendre la lecture à deux reprises (Turn 7 et 9). Le professeur donne son approbation et fait répéter le titre par l'élève E2 deux fois avant de demander au groupe classe de répéter le titre deux fois (Turn 16 et 18). Après, l'enseignant annonce la démarche du cours « Très bien! Nous allons commencer déjà, nous allons faire une petite révision. Vous comprenez ? » (Turn 19). Il continue son discours et le termine avec une question « Une petite révision, et nous allons essayer de répondre aux questions, nous allons commencer, Amadou a combien d'enfants ? Amadou a combien d'enfants ? » (Turn 21). L'élève E3 répond « Amadou a cinq enfants » (Turn 24). La question suivante est « combien de fils ? De fils. Il a combien de fils ? » (Turn 27). L'enseignant donne la parole à l'élève E4 qui répond « Il a quatre fils » (Turn 28). Le professeur demande à l'élève E4 de répéter sa réponse et il demande au groupe classe si la réponse de l'élève E4 est correcte. « Est-ce que c'est correct ? » (Turn 31).

Le cours se déroule en français et les élèves répondent en français. Chaque fois que les élèves répondent, l'enseignant leur fait répéter la réponse. « Plus fort » (Turn 23 et 29). La bonne réponse de l'élève E3 suscite une réaction positive de l'enseignant. « Très bien ! Applaudissez-le » (Turn 25). L'enseignant n'invite pas les élèves à donner plus de précisions sur leurs réponses. Les questions sont fermées ne permettant pas aux élèves de sortir du cadre délimité par l'enseignant.

Quelquefois, l'enseignant marche devant la classe sans entrer entre les rangs. Quant aux élèves, ils sont assis les uns derrière les autres et ne se lèvent que pour répondre aux questions. Dans cette classe, les tables sont disposées en rangs et colonnes, permettant ainsi le déplacement de l'enseignant entre les élèves. L'enseignant se déplace dans les rangs, mais lorsqu'il désigne l'élève E3, l'enseignant marche vers lui (Turn 22).

Est-ce qu'on ne peut pas admettre que l'enseignant ne prend pas en considération le territoire personnel de l'apprenant alors que la question de proxémie joue un rôle important dans la culture ghanéenne ? Lorsque l'enseignant interroge les élèves, ceux-ci parlent à voix basse, à peine assez fort pour être entendu par les autres. Le comportement proxémique de l'enseignant pourrait être l'obstacle à la prise de parole des élèves puisqu'il marche vers les apprenants chaque fois qu'il leur pose une question (Turn 22). L'occupation du territoire des élèves pourrait être une menace (Dabène et al 1990 : 80). Sa manifestation en classe de FLE est une contrainte qui empêche la participation active de l'élève. L'enseignant demande à l'apprenant de parler, mais il le menace en marchant vers lui. Souvent, les élèves pris dans une telle situation gardent le silence pour signifier leur refus de coopération.

La communication est donc un phénomène circulaire qui ne se limite pas seulement aux faits linguistiques. Tout comportement humain a une valeur communicative, déterminée par le contexte dans lequel il s'inscrit, le rapport entre les interlocuteurs, les cadres de l'interaction, etc… Chaque message comporte deux niveaux de signification qui sont la transmission d'un contenu informatif et l'expression d'une relation entre les interlocuteurs. Dans cette séquence, la relation se présente sous forme complémentaire ou contrastée. La relation entre l'enseignant et les élèves est complémentaire du fait que les élèves ne peuvent pas se plaindre, en dépit de la violation de leur territoire par l'enseignant (Watzlawick et al 1972).

Le professeur occupe une place assez vaste par rapport à celle des élèves. Il a son bureau composé d'une table et d'une chaise placé dans un coin devant la classe. Une telle disposition permet aux apprenants de voir toute partie du tableau collé sur le mur de devant. L'enseignant se tient debout tout au long du cours. Il dépose pourtant ses affaires sur la table du bureau. L'organisation de l'espace de la classe dans cette séquence peut être qualifiée de sociopète (Hall 1984) du fait que l'enseignant et les élèves sont en position de face à face. Les élèves peuvent regarder l'enseignant et celui-ci peut voir tout ce qui se passe dans chaque coin de la classe.

La fixité de l'emplacement du tableau et du bureau de l'enseignant permet de spatialiser clairement l'ordre de la hiérarchie de la classe de FLE. Les objets de la salle de classe constituent l'espace scénique de l'enseignant et ses élèves, un espace d'activités pédagogiques. Ils sont placés dans cet espace bien délimité où chacun joue son rôle. L'espace qu'occupe chacun est déterminé par l'institution et dans de rares cas, par l'enseignant. La partition de l'espace semble expliquer le pouvoir qu'a l'institution ou qu'a l'enseignant de rendre la classe sociopète ou sociofuge. Autrement dit, la disposition « sociopète » renvoie à

la manière d'organiser l'espace de la classe afin de faciliter la communication entre les partenaires. La disposition « sociofuge », c'est de renforcer l'isolement de l'élève dans une pseudo-communication d'ordre vertical (Foerster 1990 : 76).

Comme les tables sont mises les unes derrière les autres, les élèves qui parlent ne regardent que le dos de leurs camarades. Cette disposition ne semble pas correspondre à l'occupation de l'espace dans la culture d'origine des élèves.

Certaines sollicitations telles que des répétitions de mots isolés accompagnées de comportements proxémiques peuvent avoir des conséquences néfastes pour les élèves en classe de langue étrangère comme dans la séquence suivante.

FIGURE 32: Exemple 2 de l'occupation de l'espace

(YIBOE-PLAGE-FADA-COMPOSITION DE LA FAMILLE-EXPO-OCT 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
1	P	Très bien, maintenant nous allons dire quelques mots concernant quoi ? La famille Vous comprenez ?	Rythme lent Ton interrogatif Ton interrogatif		P marche devant la classe sans entrer dans les colonnes.
2	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
3	P	Oui, un peu vite ;je vais commencer. Le père N'est-ce pas ?	 Rythme normal Ton interrogatif		
4	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
5	P	Oui, et un peu vite Je vais commencer. Le père N'est-ce pas ?	Ton élevé Ton interrogatif	Le professeur lève un doigt.	
6	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
7	P	Le père Tout le monde	Rythme rapide		
8	GC	Le père	Ton élevé	Certains élèves ne regardent pas le professeur. Deux élèves font autre chose.	
9	P	Encore	Ton doux		
10	GC	Le père	Ton élevé		
11	P	Répète (à E7)	Ton doux	Le professeur désigne E7 du doigt droit.	
12	E7	Le [pel] (pour père)	Ton timide		
13	P	Non Lève-toi. (à E7) Le père	Ton élevé	E7 se lève.	
14	GC	Le [peuR] (pour père)	Ton timide	E7 est toujours debout.	

		(peu d'élèves répètent)			
15	P	Le père	Ton élevé		
16	GC	Le père	Ton timide		
17	P	Oui, répète (à E8)	Ton doux	Le professeur désigne E8 du doigt droit.	P s'approche d'E8.
18	E8	Le [pel] (pour le père)	Ton timide	E8 se lève.	
19	P	Non C'est le père	Rire d'embarras du GC Pause longue Rythme lent		P recule d'E8.
20	GC	Le père, le [pel]	Ton timide		
21	P	Ecoutez bien ! Ecoutez bien avant de faire quoi ? De répéter Vous comprenez ?	Rythme normal Ton interrogatif Ton interrogatif	P lève la main droite pour arrêter les élèves. P met du doigt droit à l'oreille.	P entre la première colonne.
22	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
23	P	On dit, le, le Tout le monde	Ton doux		P sort du premier rang.
24	GC	Le	Ton élevé		
25	P	Encore	Ton doux		
26	GC	Le	Ton élevé		
27	P	Plus fort	Ton élevé		
28	GC	Le	Ton élevé		
29	P	Très bien Oui, répète (à E9)	Ton doux	Le professeur désigne E9 du doigt droit.	

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de vocabulaire portant sur la composition de la famille. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

C'est le début de la séance, l'enseignant donne les consignes à un rythme lent et ponctue son discours. « Très bien, maintenant nous allons dire quelques mots concernant quoi ? La famille ! Vous comprenez ? » (Turn 1). L'enseignant met en place la structure du discours « Oui, un peu vite, je vais commencer. Le père. N'est-ce pas ? » (Turn 3) La structure est renforcée après l'assertion des élèves « Oui, et un peu vite ; je vais commencer. Le père. N'est-ce pas ? » (Turn 5). Le père est mal réalisé par les élèves E7 et E8 » (Turn 13 et 18). L'enseignant reprend le mot après la mise en garde « Ecoutez bien ! Ecoutez bien avant de faire quoi ? De répéter. Vous comprenez ? » (Turn 21). A la suite, les élèves répètent **« le père »**, mais l'enseignant évalue chaque fois que les élèves répètent.

La répétition du déterminant « le » et le nom « père » continue à la suite de la séquence. Nous avons observé que l'enseignant fait répéter « le » 4 fois par le groupe classe, et il fait répéter « le père » 15 fois. La structure du cours est contrôlée par des répétions suivies d'approbations de l'enseignant.

En ce qui concerne le comportement non-verbal, nous avons observé que la stratégie de répétition obligeait l'enseignant à se déplacer dans l'espace classe. Le professeur marche devant la classe (Turn 1). L'enseignant s'approche d'E8 pour bien écouter ce qu'il dit car la plupart des élèves n'arrivent pas à prononcer le phonème [R] (Turn 17). La réaction non-verbale du professeur est à noter après la répétition erronée d'E8. Nous avons observé que l'enseignant reculait du territoire d'E8 après l'avoir violé. Nous pourrions admettre que le professeur ait été conscient de la violation de l'espace de l'élève du fait que celui-ci répétait à voix basse. Le comportement paraverbal qui marque le tour de parole de l'élève E8 est indicatif de l'organisation spatiale de l'enseignant. L'élève E8 parle à voix basse avec un ton timide.

Même si les punitions corporelles sont moins fréquentes dans les lycées ghanéens, la violence n'est pas totalement éliminée. Les élèves continuent à ressentir une peur provoquée par la distance qui les sépare de l'enseignant porteur du pouvoir conféré par l'institution scolaire. Le comportement proxémique de l'enseignant peut être alors considéré comme une contrainte imposée et conditionnée par la fonction pédagogique. Ce rôle pédagogique dérivant d'une approche qui fait abstraction de la culture d'apprentissage des enfants ghanéens s'impose comme obstacle à la co-construction de la connaissance dans les lycées ghanéens.

Il faut rappeler que l'élève est un être social caractérisé par sa culture d'origine. Dans la culture ghanéenne, le déplacement se fait celui qui occupe la position basse et non pas celui qui occupe la position haute. Lorsque le déplacement se fait dans le sens contraire, cela provoque un sentiment d'insécurité chez les élèves. Dans cette séquence, le déplacement se fait dans le sens contraire, c'est l'enseignant en position haute qui se déplace vers les élèves. Il croit transmettre la connaissance aux élèves, mais il oublie que son comportement proxémique est marqué par la violence non-verbale. La force corporelle de l'enseignant apparaît plus menaçante, alors que la force de la parole provoque moins d'insécurité chez les élèves. La répétition pourrait alors conduire l'enseignant à une gestion inappropriée de l'espace en classe de FLE.

La communication est un système de coadaptation grâce auquel la société se maintient et qui, à son tour, rend la relation humaine possible. Elle permet l'élaboration de prévisions constituant la condition *sine qua non* de l'instabilité mentale des individus (Birdwhistell 1970 : 14). Le système de communication en classe de langue étrangère devrait alors assurer une relation intime entre l'enseignant et les élèves. Lorsque les élèves sont privés de cette cohésion, il en résulte une dégradation des rapports intimes.

Le système d'interaction dans cette séquence ne pourrait pas assurer une relation intime entre l'enseignant et les élèves. Lorsque les élèves sont privés de cette cohésion, il en résulte une dégradation des rapports intimes. Il s'ensuit que l'enseignant doit apprendre à se comporter d'une façon appropriée permettant aux apprenants de reconnaître et d'anticiper son comportement. Le rapprochement de l'enseignant peut avoir un effet négatif sur la quantité et la qualité d'informations que l'élève reçoit. La proxémique est, dès lors, fonction des canaux sensoriels utilisés et de la somme d'informations que l'élève peut supporter. Tout dépend donc de la prise en compte de la culture d'appartenance des élèves. C'est ce qui permet de réduire le stress perpétuel en classe de langue étrangère au Ghana.

Le déplacement de l'enseignant est nécessité par d'autres rôles qu'il joue en classe de langue. Les situations les plus fréquentes concernent les questions d'informations comme dans la séquence suivante.

FIGURE 33 : Exemple 3 de l'occupation de l'espace

(YIBOE-PLAGE-FADA- LITTERATURE-EXPL-JUIN 2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
257	P	Ok, maintenant nous allons aussi essayer de répondre à cette question. Comment appellent-elles, les femmes « **musulmans »** leur mari? Les femmes musulmans comment appellent-elles leur mari ? La réponse se trouve dans le livre. Comment appellent-elles, les femmes « **musulmans »** leur mari? Oui (à E10).	Rythme lent Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif	Quelques élèves regardent P, d'autres regardent ailleurs.	P marche devant son bureau et s'assoie sur la table.
258	E10	Elle est « **parfait »**.	Ton timide	E10 se lève.	P se lève et marche vers E10
259	P	Ei, elle est « **parfait »** est-ce que c'est vrai ?.	Ton interrogatif		
260	GC	Non, monsieur (deux ou trois élèves répondent).	Hésitation		
261	P	*How do Muslim women call their husband* ? Edismall (à E6)	Ton interrogatif	Quelques élèves lèvent la main.	P marche vers les élèves.
262	E6	Mallam	Ton moins timide	E6 se lève.	
263	P	C'est Mallam, mallam, tout le monde.	Ton élevé		P marche vers la direction

					d'E6.
264	GC	Mallam	Ton élévé		
265	P	Encore			
266	GC	Mallam	Ton élevé		
267	P	Où se trouve la réponse dans le livre ?	Ton interrogatif	Certains élèves cherchent la réponse, d'autres regardent en l'air.	P se place devant les premiers bancs.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours portant sur la littérature. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Après deux séances de lecture à haute voix, l'enseignant demande aux élèves de faire une lecture silencieuse. A la fin de cette étape, il pose des questions de compréhension. « Ok, maintenant nous allons aussi essayer de répondre à cette question. Comment appellent-elles, les femmes « **musulmans »** leur mari? Les femmes « **musulmans** » comment appellent-elles leur mari ? La réponse se trouve dans le livre. Comment appellent-elles, les femmes « **musulmans »** leur mari?» (Turn 257). Après quelques instants, l'élève E10 lève la main et répond « Elle est **parfait** » (Turn 258). Sa réponse n'est pas correcte. Il semble que les élèves ne comprennent pas la question. L'enseignant traduit la question en anglais, « *How do Muslim women call their husband* ? (Turn 261). L'élève E6 se lève et donne la bonne réponse « Mallam » (Turn 262). A la suite, le professeur continue à poser d'autres questions « Où se trouve la réponse dans le livre » (Turn 267).

Comme pour les séquences précédentes, le cours est bien structuré. Les questions sont de type fermé et l'élève E6 fournit un mot isolé « Mallam » (Turn 262). La séquence est marquée également par des répétitions en chœur (Turn 264 et 266). Les mots en gras manquent d'accord grammatical.

Chaque fois que l'enseignant pose la question, il marche vers les élèves. Toutefois, il est difficile de comprendre pourquoi il le fait. Il semblerait que l'enseignant n'entende pas bien la réponse des élèves car ils parlent à voix très basse. La plupart du temps, il se tient proche de ceux qui occupent les premiers bancs. Ces rapprochements physiques constituent une violation du territoire des élèves. Cependant, son rôle en tant qu'animateur l'oblige d'aller au-delà de sa frontière. Par conséquent, les élèves ne se sentraient pas en sécurité en classe de FLE.

Du point de vue de la sollicitation sous forme de questions/réponses, nous nous situons dans la perspective de Soulé-Susbielles (1984 : 26) selon laquelle la question est un moyen

par lequel le professeur établit une communication en classe de langue étrangère. Dans la vie quotidienne, le but principal d'une question est de nous procurer une information que nous ne possédons pas encore et que, croyons-nous, notre interlocuteur est en mesure de nous fournir. En classe de langue étrangère, les élèves posent des questions dans ce but mais les questions de l'enseignant visent à intégrer l'élève dans la communication. Toutefois, il semble que les enseignants ignorent les effets de cet outil dont ils se servent largement et qui devient si familier qu'ils ne remarquent pas ses méfaits. La forme d'enseignement par questions et réponses en classe de langue étrangère doit alors jouer des rôles spécifiques dans la transmission de la connaissance.

Alors qu'il a pour but de faciliter la compréhension en classe de langue étrangère, l'enseignant viole encore inconsciemment le territoire des élèves. Au cours du déroulement des séances, les élèves occupent des places fixes. Contrairement à ce que nous avons observé chez les élèves, l'enseignant se déplace dans la classe. Il s'approche volontiers de l'élève dans le but d'apporter plus d'informations aux explications des notions dans la langue étrangère. C'est pendant ces moments que l'enseignant viole inconsciemment le territoire de l'élève.

Les rapprochements peuvent être orientés vers la compréhension puisque les mouvements s'accompagnent de ponctuations et de gestes illustratifs sous différentes formes comme dans les figures 34 et 35.

FIGURE 34 : Exemple 4 de l'occupation de l'espace

(YIBOE-RIDGE-TUGBE-ARTICLE DEFINI-EXPL- OCT 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
123	P	Ok, Who again has something differerent, something different ? What is terre? What is the meaning? Land, our earth, ok. Here we are not talking about that land. But the earth is what? Round. And how many earths do we have? One	Ton bas Ton interrogatif Ton interrogatif Pause Ton interrogatif Ton d'emphase	P fait le geste avec les deux mains. P regarde, tourne vers quatre élèves dans le coin. P tourne vers tous les élèves et fait des gestes avec la main droite, la craie dans la main droite.	P entre le deuxième rang. P marche vers le fond.

		For it's because what we are talking about here is unique. We only have one of them. So if I say the, the earth, you know what I'm talking about. You wouldn't tell me, you wouldn't ask me which, which earth? Will you ask that?	Rythme très vite Ton d'emphase Ton interrogatif Ton interrogatif		P marche devant.
124	GC	No	Ton élevé		
125	P	Gloria, *you won't. So the definite article is used for eeh how do you call it, things that are unique. Write that down and put this* […]	Ton d'emphase.	Les élèves écrivent la phrase dans leur cahier.	P fait les va et vient dans le dernier rang.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur l'article défini. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant enseigne à partir d'un support écrit qu'il demande aux élèves de lire. Après la lecture, le professeur demande aux élèves de souligner les articles. C'est après cette étape qu'il prend les articles l'un après l'autre. Il implique les élèves dans l'analyse du fonctionnement des déterminants. Cependant, les élèves n'arrivent pas à déterminer la nature de « la » dans la phrase « la terre est ronde ». Le professeur quitte son territoire, entre dans les rangs, sort et occupe volontiers l'espace des élèves en expliquant la nature du déterminant. « *Ok, Who again has something differerent, something different ? What is terre? What is the meaning? Land, our earth, ok. Here we are not talking about that land. But the earth is what? Round. And how many earths do we have? One For it's because what we are talking about here is unique. We only have one of them. So if I say the, the earth, you know what I'm talking about. You wouldn't tell me, you wouldn't ask me which, which earth? Will you ask that?* » (Turn 123). Le groupe classe répond par la négative « No » (Turn 124). L'enseignant continue son discours « *Gloria, you won't. So the definite article is used for eeh how do you call it, things that are unique. Write that down and put this* […] » (Turn 125).

Dans cette classe, une place assez vaste est réservée à l'enseignant. Il a son bureau composé d'une table et d'une chaise proche de la porte devant la classe. L'enseignant n'utilise pas son bureau bien qu'il y ait une chaise. Il préfère se tenir debout pendant toute la séance.

Un tel comportement permettrait à l'enseignant de s'assurer que tous les élèves puissent le voir.

Nous avons vu que l'enseignant entre volontiers dans les rangs en parlant. Il se promène dans les rangs et fait beaucoup de gestes quand il parle. Quant aux élèves, ils copient ce qui est au tableau. Bien que les tables des élèves soient placées les unes derrière les autres, il y ait assez d'espace pour que chacun voie ce que fait l'autre.

Dans cette séquence, la tâche principale de l'enseignant est de faire comprendre le texte aux élèves. La fonction de l'enseignant en tant que facilitateur de la compréhension l'oblige à menacer inconsciemment l'élève. L'enseignant entre dans les rangs et marche jusqu'au fond de la classe. Il s'approche des élèves pour attirer leur attention sur les difficultés et leurs solutions. Il apparaît que les bonnes intentions de l'enseignant se manifestent en classe de langue étrangère sous la forme d'une menace.

Parmi les facteurs négatifs de la territorialité, celui auquel on pense d'abord est l'anxiété de l'apprenant. Celui-ci éprouverait des sentiments tels que la peur, la frustration, la tension et l'insécurité. Admettons que les élèves qui apprennent une langue étrangère ressentent souvent de la peur et ceci peut conditionner de manière significative les objectifs d'enseignement/apprentissage. Mais l'élève en tant qu'acteur social en classe de langue étrangère aurait besoin de se sentir en sécurité pour pouvoir acquérir la langue cible.

FIGURE 35 : Exemple 5 de l'occupation de l'espace

(YIBOE-RIDGE-TUGBE-ADVERBE-EXPL- JUIN 2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
103	P	*It's throwing more light on the verb*. Donc, il dit que le verbe modifie le, ce mot bien modifie le verbe va. Ok ? *He's saying that bien here is throwing more light on va.* *Who will explain what he is saying? How do you, how, how, what does it mean by throwing more light on the verb?* *How do you know ? Who can explain that?* *Yes, he is saying that bien is throwing more light on the verb. What is the verb in the sentence*? Yes Vicria (à E10)	Ton doux Ton interrogatif Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Silence absolu Pause longue Ton interrogatif	P fait des gestes avec les deux mains. P désigne E10 du doit.	P marche vers les élèves. P marche devant les élèves.
104	E10	Va	Ton moins		P sort du rang et

			timide	E10 se lève.	marche devant les élèves.
105	P	Va, et maintenant il dit que bien modifie le verbe va. Quelqu'un pour m'expliquer ce qu'il dit. *How do you know that really bien is throwing more light on va ?* *How do you know?* *Yes Akua* (à E8)	 Ton interrogatif	 P regarde la phrase au tableau.	P est sur place proche des élèves qui occupent les tables devant.
106	E8	*It's showing how the verb was carried up.*	Ton moins timide	E8 se lève.	
107	P	*Was carried up, so if we say, you can sat that* euh Il ne va pas très bien. *Ok, so it's like, it's not throwing, well, so what you are saying is that, he's not doing how ?* *He's not doing well. Ok, now before we go, I know you know what a verb is?* *What is a verb?* *Yes* (à E20)	Hésitation Ton interrogatif Ton interrogatif	 La plupart des élèves regardent P. P pointe du doigt à E20.	 P marche vers les élèves
108	E20	*Please, a verb is a doing word or an action word.*	Ton moins timide	E20 se lève.	P marche vers E20.
109	P	*Or an action word, very good. I know you know these things in English already. So now, let's get to English. In English, what's a verb?* *She has now told us what a verb is, fine, what a verb is. But when a word in a sentence throws more light on the verb, how do we call that?* *Yes Saka* (à E15)	 Ton interrogatif Ton interrogatif	P explique avec les deux mains. P désigne Saka avec le doigt.	
110	E15	*An adverb*	Ton bas	E15 se lève de manière hésitante.	P marche vers E15.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur l'adverbe. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

La formation de l'adverbe est expliquée à partir d'un dialogue utilisé en tant que texte de départ. Après avoir expliqué le dialogue réplique par réplique, l'enseignant pose des questions sur la fonction de l'adverbe « bien » dans la phrase « il ne va pas très bien. ». L'enseignant reprend la réponse de l'élève et demande aux autres d'expliquer en détail. « *Who will explain what he is saying? How do you, how, how, what does it mean by throwing more light on the verb? How do you know ? Who can explain that*?» (Turn 103). Après un moment de silence, il pose une autre question : « *What is the verb in the sentence*? ». L'élève E10 répond **« va »** (Turn 104). L'enseignant reprend la réponse de l'élève E10 et termine avec

d'autres questions. « Va, et maintenant il dit que bien modifie le verbe va. Quelqu'un pour m'expliquer ce qu'il dit. *How do you know that really bien is throwing more light on va ? How do you know?* » (Turn 105). L'élève E8 répond « *it's showing how the verb was carried up* » (Turn 106). L'enseignant poursuit avec d'autres questions. « *Was carried up, so if we say, you can sat that euh! Il ne va pas très bien. Ok, so it's like, it's not throwing, well, so what you are saying is that, he's not doing how ? He's not doing well. Ok, now before we go, I know you know what a verb is? What is a verb?*» (Turn 107). L'élève E20 répond « *please, a verb is a doing word or an action word* » (Turn 108). L'enseignant pose d'autres questions « *Or an action word, very good. I know you know these things in English already. So now, let's get to English. In English, what's a verb? She has now told us what a verb is, fine, what a verb is. But when a word in a sentence throws more light on the verb, how do we call that*? » (Turn 109). En tant qu'évaluateur de la compréhension, l'enseignant pose d'autres questions.

Les questions de l'enseignant sont de type ouvert, permettant aux élèves de présenter leurs points de vue. « Va, et maintenant il dit que bien modifie le verbe va. Quelqu'un pour m'expliquer ce qu'il dit. How do you know that really bien is throwing more light on va ? How do you know? » (Turn 105). Les deux langues sont utilisées par l'enseignant, mais les élèves utilisent l'anglais, sauf l'élève qui répond en français **« va »** (Turn 104). L'enseignant dépend dans la plupart du temps des gestes explicatifs pour se faire comprendre. Nous pouvons dire aussi que les élèves sont coopératifs et respectent les codes sociaux de comportement dans la prise de parole. Ils se lèvent avant de répondre aux questions.

Nous remarquons que le professeur n'interroge pas les élèves qui ne lèvent pas la main. En outre, il distribue les questions entre ceux qui lèvent la main. E10 et E8 sont au milieu de la classe, E20 est au fond et E15 occupe une table de devant. Cependant, il marche vers l'élève qui prend la parole. Dans d'autres séances, quand les élèves font un exercice écrit, il se promène dans les rangs pour vérifier le travail des élèves. Le même phénomène se trouve dans d'autres séances de classe.

L'usage que l'enseignant et les élèves font de l'organisation de l'espace classe détermine le type de relation qui s'installe dans la classe. La façon dont l'enseignant occupe l'espace en présence des élèves est un facteur qui marque sa relation avec eux. La surface invisible autour de l'élève est une zone émotionnellement forte. Elle constitue une haie de sécurité autour de lui. C'est une distance que Hall (1971 : 25) appelle « une bulle » et celle-ci entoure l'enseignant et les élèves. De ce point de vue, il paraît que l'organisation fixe de la

classe de FLE et le déplacement de l'enseignant pourraient influencer le processus de transmission de la connaissance en classe de FLE au Ghana.

La communication non-verbale fait partie intégrante de tout processus de communication qui peut être observé, planifié, vécu ou subi par l'enseignant et l'élève. Les échanges verbaux et non verbaux sont constamment imbriqués. Leurs signaux respectifs se complètent ou se contredisent, apparaissent simultanément ou successivement et même quand les interlocuteurs se taisent, le non-verbal continue à parler. Il porte en lui une multitude de codes et de clés qui permettent à l'enseignant d'accéder à une meilleure approche et compréhension d'un certain nombre d'aspects qui déterminent la relation pédagogique. Il permet aussi la réception et la production langagière tant au plan de la forme qu'à celui du fond (Foerster 1990 : 72). Elle pourrait avoir alors des implications incontournables pour la classe de langue étrangère.

12.2. Regard en classe de français langue étrangère

La communication humaine est complexe mettant en jeu les mots et les gestes. La communication devient plus efficace quand les différents modes sont entremêlés. Dans ce sous-chapitre nous identifions les différentes fonctions du regard en classe de langue étrangère.

12.2.1. Regard de l'élève vers l'enseignant

En classe de langue étrangère, c'est l'enseignant qui contrôle toute activité. Quel effet le regard pourrait avoir sur l'interaction entre lui et les élèves ? Nous donnons comme objectif dans ce sous chapitre de relever l'apport du regard de l'élève vers l'enseignant en classe de FLE dans les lycées ghanéens.

FIGURE 36 : Exemple 1 de kinésique

(YIBOE-RIDGE-TUGBE-ADVERBE-EXPO- JUIN-2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
55	E13	Qu'est-ce qui, qu'est-ce qui se passe ?	Ton timide	E13 regarde toujours au tableau.	
56	E14	Tu connais Paul, il fait très bien son travail, il fait tout parfaitement	Ton timide	E14 est toujours debout et lit au	

		mais...		tableau.	
57	E13	/mas/ quoi (mais mal prononcé)	Ton timide	E13 met les mains sur la table les yeux fixés sur le tableau.	
58	P	Hein ?	Ton agacé	P regarde E13.	
59	E13	/mas/	Rire d'embarras du GC	E13 tourne vers P Les autres élèves regardent E13.	
60	P	Mais quoi ?	Ton élevé		
61	E13	Mais, mais quoi ?	Hésitation	E13 couvre la bouche avec la main	

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur l'adverbe. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant fait un cours de grammaire à partir d'un texte écrit au tableau. Le dialogue a été lu par le professeur et ensuite il est traduit, réplique par réplique par les élèves. L'enseignant désigne les élèves pour lire le dialogue à tour de rôle et cet extrait est composé de la lecture du deuxième groupe :

E13 : « Qu'est-ce qui, qu'est-ce qui se passe ? » (Turn 55)

E14 : « Tu connais Paul, il fait très bien son travail, il fait tout parfaitement mais... » (Turn 56).

E13 : « /mas/ quoi » (Turn 57).

E13 : « /mas/ » (Turn 59).

E13 : « Mais, mais quoi ? (Turn 61).

Dans la séquence de référence, les deux élèves (E13 et E14) lisent le texte au tableau (Turn 55 et 56). Toutefois, l'élève E13 n'arrive pas à prononcer correctement « mais » (Turn 57). L'enseignant intervient avec une interjection interrogative de manière moins affective (Turn 58). L'élève E13 répète le mot toujours de façon erronée et le groupe classe éclate d'un rire embarrassant (Turn 59). L'élève E13 oriente alors son regard vers l'enseignant (Turn 59). Le professeur reprend la prononciation correcte du mot (Turn 60). L'élève E13 répète le dialogue et prononce correctement le mot « mais », mais de manière hésitante (Turn 61).

Remarquons que les répliques ont été déjà lues trois fois. La première fois par l'enseignant lui-même, ensuite par un élève au cours de la traduction et enfin par le premier groupe. L'élève E13 semble être la quatrième personne à lire la même réplique. Il semble que l'élève E13 est moins attentif quand les autres lisent.

Signalons aussi que les élèves qui ne lisent pas regardent au tableau, mais d'autres évitent le regard de l'enseignant. Le rire dans cette classe est embarrassant du fait que le mot est déjà bien lu par d'autres élèves.

Ici, nous constatons que l'enseignant délègue la fonction d'évaluateur à l'élève en encourageant l'auto-correction « hein ? » (Turn 58). Toutefois, ce rôle n'est que provisoire car c'est l'enseignant à qui la dernière remarque revient. Etant le représentant de la norme en classe de langue étrangère, l'enseignant ne pourra pas échapper à la fonction d'évaluateur.

Dans toute situation de communication verbale, le canal visuel représente un support essentiel aux autres signaux qui véhiculent le message. Le regard y occupe une place privilégiée, jouant ainsi des rôles incontournables. Orienter le regard vers quelqu'un signifie d'une façon générale qu'on désire attirer son attention vers l'échange verbal (Foerster 1990 : 82). Il s'ensuit qu'en classe de langue étrangère, le regard des interlocuteurs remplit des fonctions discursives. Quels sont alors les rôles joués par le regard de l'enseignant et l'élève dans la classe de français en tant que langue étrangère ?

Les regards entre l'élève et l'enseignant dans cette séquence jouent un rôle très important. Le professeur interprète le regard comme un handicap qui pourrait bloquer la communication. Par conséquent, il ne s'attarde pas et intervient avec la bonne prononciation du mot. Nous pourrons alors avancer l'hypothèse selon laquelle le regard peut jouer une fonction de sollicitation en classe de langue étrangère. Ce phénomène se produit dans les deux sens dans notre corpus. Autrement dit, les élèves interprètent, eux aussi, le regard de l'enseignant en tant que sollicitation d'une réponse comme dans la séquence suivante.

FIGURE 37 : Exemple 2 de regard

(YIBOE-RIDGE-TUGBE-ADVERBE-EXPO- JUIN-2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
45	E12	Il va mal. il ne mange pas bien, il dort mal. Franchement (mal prononcé), je suis inquiète (mal prononcé), pour lui.	Ton timide	E12 reste debout et regarde au tableau.	
46	P	Très bien Inquiète ? tout le monde	Ton d'emphase	P regarde les élèves.	
47	GC	Inquiète	Ton élevé		
48	P	It is not pronounced /inket/ Inquiète /ein/ Franchement	Ton d'emphase	P regarde les élèves.	

		Tout le monde, franchement			
49	GC	Franchement	Ton élevé		
50	P	Franchement	Ton élevé	P regarde les élèves.	
51	GC	Franchement	Ton élevé		

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur l'adverbe. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Les élèves lisent un texte écrit au tableau à tour de rôle. Nous sommes au cours de la première lecture par les élèves (E11 et E12). E12 prononce mal « franchement » et « inquiète » (Turn 45). L'enseignant intervient pour faire la correction et demande aux élèves de répéter « inquiète » (Turn 46). Le groupe classe fait la répétition en chœur (Turn 47). L'enseignant intervient avec la mauvaise prononciation du mot et la réalisation correcte du mot (Turn 48). Il continue avec le mot « franchement » (Turn 48), que les élèves reprennent de nouveau en chœur (Turn 49). L'enseignant n'étant pas satisfait, répète encore « franchement » (Turn 50) et le groupe classe le répète après lui (Turn 51).

Nous remarquons que le modèle d'enseignement dans la séquence de référence se présente sous la forme : initiative-réponse-évaluation (Turn 46 et 48). L'enseignant porte un jugement de valeur positif sur la lecture de l'élève E12 bien que l'apprenant prononce mal « inquiète » (Turn 45). L'enseignant met l'accent sur le mot mal prononcé, oriente son regard vers les élèves leur demande de répéter alors que certains regardent ailleurs. Remarquons aussi que les élèves restent debout lorsqu'ils prennent la parole comme pour E12 (Turn 45).

Nous observons également que la première répétition des élèves est sollicitée verbalement par le professeur tandis que la deuxième n'est provoquée que par le non-verbal. Les élèves comprennent le message du regard de l'enseignant et répètent après lui sans une intervention verbale de la part de l'enseignant. Il est probable qu'en classe de langue étrangère l'enseignant oriente son regard vers les élèves pour solliciter des activités auprès des apprenants. Quant aux élèves, ils orientent leur regard vers l'enseignant pour demander l'aide ou pour provoquer une réaction de l'enseignant.

Nous sommes ici dans la perspective de Ferrao Tavares (1999), Foerster (1990) selon laquelle le regard est étroitement coordonné à la prise de parole et à l'attitude d'écoute, au processus de rétroaction et de régulation. Le regard participe également à l'organisation des tours de parole entre les acteurs de la classe. Il joue aussi une fonction affective dans l'interaction. C'est par l'échange du regard entre l'enseignant et l'élève E12 que se manifeste

la fonction d'évaluateur de l'enseignant sur le plan de la communication non-verbale. C'est une composante essentielle de l'interaction en classe de langue étrangère car sans le regard, les propos non-dits ne seront pas saisis.

L'organisation de l'espace dans cette séquence permet à tout élève de regarder le professeur qui reste debout la plupart du temps. Cependant, les élèves font autres chose et ne regardent pas toujours l'enseignant. Ceux qui orientent leur regard vers l'enseignant adoptent une telle stratégie communicative pour des raisons spécifiques. Dans cette séquence, l'élève sollicite l'aide auprès de l'enseignant au moyen du regard.

En classe de langue vivante, une grande charge pèse sur l'enseignant aussi bien que sur les élèves. L'enseignant est aussi responsable, en plus du contenu du message, de sa forme, des conditions de son émission et des modalités de sa réception. Les élèves de leur côté doivent être attentifs afin de bien interpréter le message de l'enseignant. La communication en classe de langue devient donc un processus circulaire où tous les acteurs sont actifs. Les rôles des différents acteurs sont interchangeables mais ne sont pas prédéterminés. L'interaction en classe de français langue étrangère, c'est principalement faire passer le message linguistique verbal en tenant compte des autres canaux. Le regard constitue l'un de ces modes de transmission des messages dont se servent l'enseignant et les élèves dans cette séquence.

12.2.2. Regard de l'élève vers le tableau

L'enseignant ne mentionne pas verbalement les points essentiels du cours. Il mélange le code verbal et le code non-verbal pour communiquer avec les élèves. Quelles pourraient être des implications pour la classe de langue étrangère ?

FIGURE 38 : Exemple 3 de regard

(YIBOE-KAKUM-NOVI-COMPOSITION DU PASSE COMPOSE ET DU PLUS-QUE-PARFAIT-EXPL- JUIN-2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
3	P	Voir, *so* ***verbe voir****. So when you are talking about* **passé composé**, *anytime you say you are using passé composé, these two things should be present. Most importantly*, **l'auxiliaire**, *the auxiliary must be*			P est sur place au

		present in your sentence as you find here. The next step that you have to follow is this: having got all this piece of information, the next step that you follow is to make sure that the auxiliary now, **l'auxiliaire avoir**, *this auxiliary avoir in this sentence, you must make sure, or what you can see here,* *Who can tell us what you can see here? Who can tell us these things, the* **ai** *here what tense is it*? Oui Adjoa (E1).	Rythme un peu rapide	P écrit tout ce qu'il dit au tableau et fait l'explication à partir de ces phrases. P souligne, soit encadre ou encercle les mots au tableau.	tableau.
4	E1	*It's the present tense*.	Ton timide	E1 se lève.	
5	P	C'est?	Ton interrogatif		P toujours sur place au tableau.
6	E1	It's the present tense.	Ton timide		
7	P	C'est le présent. *Present tense*, bien, c'est le present. *So what is important for in the formation of the* passé composé *is that you must make sure that the auxiliary you are using whether* **auxiliaire être ou avoir**, utilisez le present et intact. *So if it's* **être** *you are using you must use the present tense of* **être**. *So present tense of* ***être*** *you ask yourself what it is:* je suis, tu es, il est, nous sommes, vous êtes. If it's avoir, **j'ai, tu as, il a, nous sommes,** avoir, **nous avons, vous avez**, *finally*, **ils ont**. *So these are the forms that you must have.* Donc pour former, *to get the* règle, *to get the rules*, **pour former le passé compose, il faut utiliser le présent de l'auxiliaire approprié plus le participe passé du verbe en question**. *So that is, if you get this*, pour former le passé composé, il faut utiliser le présent de **l'auxiliaire approprié**. Auxiliaire approprié c'est-à-dire quoi ? *If you say auxiliaire approprié, the convenient, the suitable auxiliary*, qu'est-ce que vous comprenez par ça ? *What do you understand by that ?* Yes (à E2).	Ton timide Ton interrogatif	P écrit tout ce qu'il dit au tableau. Certains élèves regardent ce que P écrit, d'autres écrivent dans leur cahier. Il efface sommes et écrit avons. P prend le chiffon efface le tableau et écrit la phrase : pour former le passé compose, il faut utiliser le présent de l'auxiliaire approprié plus le participe passé du verbe en question.	P toujours sur place au tableau.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur la composition du passé composé et du plus-que-parfait. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant explique l'importance de l'auxiliaire dans la formation des verbes au passé composé et pose une question à la fin de son discours. « Voir, so **verbe voir**. *So when you are talking about* **passé composé**, *anytime you say you are using* **passé composé**, *these two things should be present. Most importantly,* **l'auxiliaire**, *the auxiliary must be present in your sentence as you find here. […], the next step that you follow is to make sure that the auxiliary now,* **l'auxiliaire avoir**, *this auxiliary avoir in this sentence*, […]. *Who can tell us these things, the* **ai** *here what tense is it*? Oui » (Turn 3). L'élève E1 répond « *it's the present tense* » (Turn 4). L'enseignant ne veut pas la réponse en anglais et intervient « c'est » (Turn 5). L'élève E1 reprend sa réponse toujours en anglais. « *It's the present tense* » (Turn 6). L'enseignant reformule la réponse de l'élève E1 en français et continue son explication. « **C'est le présent**. *Present tense*, bien, **c'est le présent**. […], *the auxiliary you are using whether* **auxiliaire être ou avoir**, utilisez le present et intact. *So if it's* **être** *you are using you must use the present tense of* **être**. *So present tense of* **être** *you ask yourself what it is*: **je suis, tu es, il est, nous sommes, vous êtes.** If it's avoir, **j'ai, tu as, il a, nous sommes,** avoir, **nous avons, vous avez**, *finally*, **ils ont**. *So these are the forms that you must have. So that is, if you get this,* […], **l'auxiliaire approprié**. » (Turn 7).

Remarquons que l'enseignant écrit tous les points essentiels du discours au tableau. Certains élèves copient ce qu'il écrit, tandis que d'autres écoutent et regardent seulement l'enseignant. L'enseignant souhaite que les élèves utilisent le français en classe, mais l'élève E1 viole la norme scolaire et a recours à l'anglais, la langue mieux maîtrisée. D'ailleurs, l'enseignant lui-même fait l'explication en anglais. L'enseignant écrit une règle grammaticale au tableau et les élèves ne peuvent pas l'ignorer. Il encadre les mots, les encercle ou les souligne quand il fait l'explication. Les mots en gras sont ceux qu'il a écrits. Ensuite, il les souligne, les encadre ou les encercle quand il revient sur leur explication. Par conséquent, les élèves sont obligés d'orienter leur regard vers le tableau pour pouvoir mieux comprendre l'explication de l'enseignant.

Le regard des élèves se porte sur des mots qui ne sont pas prononcés. Le regard permet aux apprenants de localiser les mots. Dans cette séquence, le regard peut être pris comme principe organisateur du discours en classe de langue étrangère. Il est bien codifié et, de ce fait, joue l'équivalent du code verbal. Le tableau est un support pédagogique essentiel dans le processus de l'enseignement et l'apprentissage en général. Dans les disciplines non linguistiques aussi bien qu'en classe de langue étrangère, l'enseignant note les points importants au tableau. Bien que les projecteurs pour des présentations « power point » soient utilisés en classe de langue, le tableau demeure le support pédagogique incontournable dans

les écoles ghanéennes. La plupart du temps, l'enseignant reste au tableau pour expliquer les notions du cours à travers ce qu'il écrit. Par conséquent, les élèves orientent leur regard vers le tableau.

Le regard est un moyen de communication qui parle plus que les mots. Il existerait une série de comportements corporels moteurs liés à la structure linguistique. Lorsque les interlocuteurs échangent leurs informations, ils bougent les différentes parties du corps en parlant (Birdwhistell 1970 : 131). Toutefois, les gestes corporels ne sont pas des faits universels, mais ils se manifestent différemment selon les cultures. Le regard en classe de langue étrangère serait alors un résultat de la socialisation dans la culture d'origine des élèves. Par conséquent, il est possible de distinguer des élèves ghanéens à partir de l'observation de leurs comportements kinésiques.

12.2.3. Regard de l'enseignant vers le groupe classe

L'apprenant est au centre de l'enseignement et l'apprentissage, mais la plus grande responsabilité revient à l'enseignant. Nous identifions dans cette séquence, la manière dont l'enseignant gère le regard en classe de langue étrangère.

FIGURE 39: Exemple 4 de regard

(YIBOE-KAKUM-NOVI-COMPOSITION DU PASSE COMPOSE ET DU PLUS-QUE-PARFAIT-EXPL- JUIN-2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
8	E2	Monsieur, *if you are to use* être *or* avoir.	Ton timide	E2 se lève.	
9	P	Etre *or* avoir. *You know that the verbs in French are divided in two big groups.* Oui, c'est-à-dire, il y a deux groupes hein, deux groupes de verbes. Il y a un groupe de verbes qui utilise l'auxiliaire avoir. *The group of verbs they use for instance with the auxiliary* avoir. *If you take that as an example, you have the verb* chanter. Verbe chanter *it's one of those verbs that use* auxiliaire avoir *if you want to realise the* passé composé. C'est-à-dire*, if I want to say I sang, you are not going to use auxiliary* être *where you are going to say*: je suis. *If you*	Pause longue (reçoit un appel)	P écrit de nouveau chanter au tableau. P tourne vers les élèves, met la main gauche sur le tableau.	P sort pour un appel. P marche vers le tableau. P marche

		say: je **suis chanté** *it means you are saying I am*			vers les élèves.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur la littérature. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Dans cette séquence, l'élève E2 pose une question à l'enseignant sur l'usage de l'auxiliaire être « Monsieur, *if you are to use être or avoir*. » (Turn 8). L'enseignant explique : « être or avoir. *You know that the verbs in French are divided in two big groups*. Oui, c'est-à-dire, il y a deux groupes hein, deux groupes de verbes. Il y a un groupe de verbes qui utilise l'auxiliaire avoir. *The group of verbs they use for instance with the auxiliary* avoir. *If you take that as an example, you have the verb* chanter. Verbe chanter *it's one of those verbs that use* auxiliaire avoir *if you want to realise the* passé compose. C'est-à-dire, *if I want to say I sang, you are not going to use auxiliary* être *where you are going to say*: je suis. *If you say* : je « **suis chanté »** *it means you are saying I am* » (Turn 9).

Nous recensons l'usage des deux langues dans le discours de l'enseignant. Quant à l'élève E2, il pose la question en anglais. L'enseignant fait la démonstration au tableau, mais se tourne vers les lèves.

La position qu'occupe l'enseignant en classe de langue étrangère lui permet d'orienter son regard vers le groupe classe. Il se met devant la classe la plupart du temps et regarde tout ce qui se passe dans la classe. Dans cette séquence, il semble que l'enseignant attire l'attention des élèves sur ce qu'il dit. Ce regard pourrait être qualifié de mutuel puisque l'enseignant tourne le dos aux élèves quand il écrit au tableau. Le fait de jeter son regard sur les élèves équivaut à un renforcement positif. Quand l'enseignant privilégie cette attitude, le contact visuel réciproque des élèves est un déclencheur de relation cordiale entre les acteurs de la classe.

Les élèves ont besoin du regard qui très souvent les blesse, mais qui les manque. La communication verbale sans le non-verbal ne transmet pas toujours les messages tels qu'ils doivent être interprétés. Quand l'enseignant parle sans regarder les élèves, son message semble ne pas être pris au sérieux. Il en est de même pour les élèves qui regardent ailleurs quand l'enseignant parle. L'enseignant se sentirait moins important en présence des élèves si ceux-ci ne lui portaient pas attention au moyen du regard. Ce non-verbal joue alors une fonction réciproque en classe. Les élèves en ont besoin, ainsi que l'enseignant. C'est un code

d'étayage, d'ancrage visuel dans la demande des élèves. Le regard pourrait donc favoriser ou freiner l'échange dans la relation pédagogique.

En classe, certains regards sont vécus comme une intrusion par des élèves avec la désagréable impression que leurs pensées sont lues. Ils effacent alors tout espace intime. Par ailleurs, le regard fuyant se détourne les yeux qu'il rencontre. On peut le retrouver chez l'enseignant ayant plutôt une vision globale de la classe. Il perçoit cette dernière comme une entité au détriment de l'existence de l'élève alors ignoré en tant que personne.

En outre, le regard direct est attentif et vivant. Si le regard est présent, il laisse la place, il invite à s'affirmer. L'élève va oser dire, donc s'exprimer plus librement. En plus, le regard inconditionnel est habité supposant une présence à soi-même. L'enseignant dans cette séquence touche les élèves par le regard. Le regard que l'enseignant pose sur l'élève signifie, dans ce cas, que celui-ci existe et que l'enseignant s'intéresse à lui. Ce type de regard sert à établir une relation intime. Il permet à l'apprenant de sentir considéré comme une personne entière, sans projection des désirs de l'adulte. Par conséquent, ce regard sans *a priori* l'autorise à être pleinement lui-même.

12.2.4. Regard de l'enseignant vers un élève spécifique

Dans la société ghanéenne, il n'est pas permis aux enfants de regarder les locuteurs dans une conversation qui ne les concerne pas. En classe de langue étrangère, que pourraient être les effets de ce comportement culturel sur l'enseignement et l'apprentissage ?

FIGURE 40 : Exemple 5 de regard

(YIBOE-RIDGE-TUGBE-ADVERBE-APPL- JUIN-2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
203	P	Libre par exemple, *there are words such as, the masculine form is just the same as the feminine. Example libre, so he is asking if you just have to add the* « ment » *to it. And the answer is what?* *Yes*. Libre *masculine feminine* c'est la même chose. Donc dans ce cas, on ajoute seulement au féminin ou au masculin. C'est la même chose pour former l'adverbe. Très bien. *Any other question ? Yes* Victoria (E10).	Rythme rapide Ton interrogatif	Les élèves ne regardent pas P.	P marche vers E30. P sort du rang.
204	E10	*There are some words that take double* m (mm)	Hésitation	E10 se lève. P tourne vers E10.	
205	P	Double « m » (mment), *very good,*			

		we are going to look at that. There are some words like recent some will end, the last word ends with either ent or ant. Next time, the next class, we will look at how to form those ones. Because if it ends in ***ant*** *or* ***ent*** *then there we will only have to take the ent away and bring in the* ***emment.*** *We will look at that one next time but before that go and read on those words that end in* « amment » and « emment » Bonne journée.	Rythme rapide	P fait des gestes avec les deux mains. Certains élèves ne le regardent pas.	

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur la formation de l'adverbe. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant explique la formation de l'adverbe avec des exemples au tableau. Il invite les élèves à poser des questions. « Libre par exemple, *there are words such as, the masculine form is just the same as the feminine. Example* libre, *so he is asking if you just have to add the ment to it. And the answer is what? Yes.* Libre *masculine feminine* c'est la meme chose. Donc dans ce cas, on ajoute seulement au féminin ou au masculin. C'est la même chose pour former l'adverbe. Très bien. *Any other question* ?» (Turn 203). L'élève E10 lève la main et l'enseignant lui donne la parole « *There are some words that take double m* (mm) » (Turn 204). L'enseignant intervient « *Double* (mment), *very good, we are going to look at that. There are some words like recent some will end, the last word ends with either ent or ant. Next time, the next class, we will look at how to form those ones. Because if it ends in* « **ant** » *or* « **ent** » *then there we will only have to take the ent away and bring in the* «***emment.*** *We will look at that one next time but before that go and read on those words that end in* « **amment** » *and* « **emment** ». Bonne journée. » (Turn 205. « : »

Il apparaît que l'enseignant utilise l'anglais pour amener les élèves à comprendre les règles de grammaire. C'est ce qui permet à l'élève E10 de poser la question. Toutefois, il semble que l'enseignant fasse trop de discours en classe. Nous constatons aussi que l'enseignant généralise les règles de grammaire. C'est souvent une source de malentendus.

Lorsque l'enseignant pose la question, il oriente son regard vers E10. L'explication est valable pour tous les élèves, mais le regard de l'enseignant est fixé sur l'élève E10. Souvent, l'interaction en classe de FLE est initiée par l'enseignant. Elle prend la forme d'initiation-réponse-évaluation (IRE). Dans cette situation, l'enseignant oriente son regard vers un élève

spécifique. Autrement dit, le professeur oriente son regard vers l'apprenant qui prend la parole.

La forme que prend l'interaction en classe de langue étrangère peut façonner la manière dont les élèves orientent leur regard. L'enseignant, joueur et arbitre de la communication en classe de langue étrangère, désigne ceux qui doivent parler. Souvent, les enseignants désignent l'élève qui doit prendre la parole avant de poser la question. Les autres élèves pensent alors que la question ne les concerne pas. Comme certains élèves ont peur de prendre la parole, ils s'excluent de la discussion. Ils baissent la tête et regardent vers le bas.

Porter le regard sur son interlocuteur peut signifier qu'on souhaite attirer son attention sur le discours. Il peut signifier ainsi que son partenaire est attentif et que son canal visuel n'est pas fermé. Lorsque l'enseignant porte le regard sur un élève spécifique, sa vigilance devient plus active. Les autres élèves regardent ailleurs comme dans cette séquence (Turn 203 et 205). Quand le discours est clair et intéressant, l'interlocuteur augmente son regard, mais il diminue son regard quand le discours est moins intéressant et ambigu. En classe de langue, le fait que les interlocuteurs se jettent des regards constitue un renforcement positif. Il pourrait être des significations contraires du regard : le rapprochement et l'évitement. Le rapprochement exprime le besoin d'affiliation, de contact, de renforcement positif et l'évitement exprime la peur d'être vu. Celui qui parle regarde moins son interlocuteur que lorsqu'il écoute. Le regard est alerte quand il est mobile et se pose sans mouvements brusques d'une personne ou d'un objet à l'autre Ferrao Tavares (1999 : 166).

12.2.5. Regard de l'enseignant vers ce que fait l'élève

L'enseignant gère surtout les éléments linguistiques en classe de langue étrangère. Nous relevons dans cette séquence les effets du regard de l'enseignant sur les activités écrites des élèves.

FIGURE 41 : Exemple 6 de regard

(YIBOE-PLAGE-FADA-COMPOSITION DE LA FAMILLE-APPL- OCT-2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
394	P	*So*, fais ça, fais ça maintenant. *Do that now.* *Draw your* *Members of your what?*	 Pause courte Hésitation Ton	La main du P est toujours sur le schéma. Tous les élèves font	

		nuclear family *And do what?* *And we shall do what?* *We shall discuss them next time.* *Before that, if you have any questions on what we have just learnt, you can ask before we finish.* Vous avez des questions ? Soyez sérieux. *I hope you know the members of your family. Isn't it?* *We are talking about nuclear.* *Hein* *Your father, your mother, your brothers and your what?* *And when you go home you try to do what?* *You try to discuss what we are doing over here.* *Isn't it?* *So that when you come next time* Toi, tu as combien de frères ?	interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif (silence absolu) Pause longue Ton interrogatif Interjection d'emphase Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Pause longue Ton interrogatif	le schéma dans leur cahier et ne font pas attention au professeur. Quelques élèves se regardent tandis que d'autre continuent à faire leur arbre généalogique dans le cahier. Les élèves ne font pas attention au professeur. Le professeur regarde l'arbre généalogique d'E20.	P revient près des élèves en parlant. P s'approche d'E20.
395	E20	Deux	Ton très bas	E20 lève la tête et regarde le professeur.	
396	P	Deux frères Plus fort (à E20)			
397	E20	Deux frères	Ton timide		
398	P	J'ai deux frères.	Ton élevé		
399	E20	J'ai deux frères	Ton timide		
400	P	Très bien ! Deux frères seulement Toi, tu as plus de deux frères. (à E3) N'est-ce pas ? Tu as combien de sœurs ?	Ton doux Pause longue Ton interrogatif	Le professeur regarde le schéma d'E3.	P sort de la première colonne et entre dans la deuxième en parlant.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de vocabulaire portant sur la composition de la famille. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant demande aux élèves de dessiner leur arbre généalogique. Il s'approche d'un élève et lui pose des questions. « *So, fait ça, fait ça maintenant. Do that now. Draw your Members of your what? nuclear family And do what? And we shall do what? We shall discuss them next time. Before that, if you have any questions on what we have just learnt, you can ask before we finish.*Vous avez des questions ? Soyez sérieux. *I hope you know the members of your family. Isn't it? We are talking about nuclear. Hein! Your father, your mother, your brothers and your what? And when you go home you try to do what? You try to discuss what we are doing over here. Isn't it? So that when you come next time* Toi, tu as combien de frères ?» (Turn 394). Il s'approche d'un élève et lui dit: « très bien ! Deux frères seulement ? Toi, tu as plus de deux frères. N'est-ce pas ? Tu as combien de sœurs ? » (Turn 400).

Le cours se déroule en français et en anglais, mais l'enseignant voudrait que les réponses des élèves soient en français. L'enseignant demande à l'élève E20 : « Tu as combien de frères ? » (Turn 394). Une question en français, donc une réponse en français. L'élève E20 répond « Deux frères » (Turn 295). L'enseignant voudrait que l'élève E20 forme une phrase complète « J'ai deux frères » (Turn 398). Il semble que l'enseignant ne soit pas satisfait de la réponse de l'élève E20 c'est la raison pour laquelle il lui demande de parler plus fort « Plus fort » (Turn 396).

Tout enseignant en situation scolaire suit le rituel de la classe même si sa manière de procéder varie selon le public, les règles de l'institution et la formation qu'il a eue. Poutant, la situation socio-culturelle des élèves et le contexte dans lequel l'enseignement se fait ont une influence sur les activités de la classe de langue étrangère. Nous constatons que l'élève E20 s'est mis volontairement en communication ordinaire où l'on a la possibilité de répondre deux frères quand l'on lui pose pareille question (Turn 397).

Le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas uniquement à la communication orale. L'enseignant engage également les élèves dans d'autres activités communicatives. Au cours de ces activités, l'enseignant oriente son regard sur ce que fait l'apprenant.

Le regard permet à l'enseignant de maintenir la structure des activités écrites en classe de langue étrangère. Toutefois, lorsque l'enseignant oriente son regard sur ce que l'élève fait,

cela peut provoquer des effets psychologiques sur le comportement communicatif de l'apprenant.

Nous avons observé qu'en général, lorsque l'enseignant oriente son regard vers ce que fait l'élève, ce dernier est gêné. Le regard devient un indice d'agression en classe de langue étrangère. La plupart du temps, l'enseignant se déplace dans les rangs pour vérifier les exercices écrits des élèves. Nous observons que certains élèves couvrent ce qu'ils écrivent avec la main ou le bras. Bien que le regard puisse jouer une fonction négative en classe de langue étrangère, il reste l'un des moyens efficaces de communication entre l'enseignant et les élèves.

L'expressivité du regard en classe de FLE est variable et l'échange visuel entre enseignant et les élèves incontournable. La manière de regarder a un impact important sur la communication relationnelle dans l'acte éducatif. On peut distinguer, le regard peureux qui n'ose pas faire face aux regards des élèves et qui a recours à des stratégies d'évitement comme se plonger dans ses notes, fixer un point de la classe, regarder par terre, etc… D'ailleurs, le regard humiliant, c'est celui de la condescendance, qui toise, qui se rassure sur lui-même en écrasant l'autre. Enfin, le regard agressif, c'est celui du défi qui cherche à faire baisser les yeux de l'autre. Nous sommes là dans une relation de dominant/dominé.

12.2.6. Regard de l'élève vers un autre l'élève

En classe de langue étrangère, chaque élève participe à l'interaction même s'il ne parle pas. La présence des élèves devient un facteur qui peut freiner ou contribuer au succès de l'interaction. Quel pourrait être l'effet du regard d'un élève sur un autre ?

FIGURE 42 : Exemple 7 de regard

(YIBOE-RIDGE-TUGBE-ADVERBE-EXPO- JUIN-2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
167	P	Poliment, très bien. *Now*, maintenant on peut poser la question : Marie parle comment ? Poliment. So you see that ici, l'adverbe modifie le verbe parle. *So you can ask the question : How does Marie talk ? Politely.* Marie parle comment? Poliment. *So* poliment *is an adverb.*	Rythme lent	P lit au tableau.	

		Very good, that's just by the way. Now take your exercise books. Prenez vos cahiers, il y a des exercices au tableau. *There is an exercise on the board. Someone to read the instruction. Hurry up! Take the exercise, you read the instruction and then you start doing it. Someone to read the instruction. Read the instruction on the board.*			
168	E31	Donnez le féminin des adjectifs suivants puis formez l'adverbe.	Ton timide	E31 se lève.	P marche vers 31.
169	P	Donnez le féminin des adjectifs suivants puis formez l'adverbe. *And what is the meaning of this ? What is the meaning of what you've just read?* Donnez, donnez le féminin des adjectifs suivants puis former l'adverbe. Yes (E6)	Silence absolu	La plupart des élèves copient la consigne au tableau.	P marche devant la classe.
170	E6	*Give the feminine of the following adjectives then form adverbs from them.*	Ton timide	E6 se lève.	
171	P	Très bien, très bien, *clap for him*	Ton doux	Les élèves regardent leur camarade.	

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur la formation de l'adverbe. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant donne un exercice et demande un élève de lire la consigne : « Poliment, très bien. Now, maintenant on peut poser la question : Marie parle comment ? Poliment. *So you see that* ici, l'adverbe modifie le verbe parle. *So you can ask the question : How does Marie talk ? Politely.* Marie parle comment? Poliment. *So* poliment *is an adverb*. *Very good, that's just by the way. Now take your exercise books.* Prenez vos cahiers, il y a des exercices au tableau. *There is an exercise on the board. Someone to read the instruction. Hurry up! Take the exercise, you read the instruction and then you start doing it. Someone to read the instruction. Read the instruction on the board* » (Turn 167). L'élève E31 lit la consigne « Donnez le féminin des adjectifs suivants puis formez l'adverbe. » (Turn 168). L'enseignant reprend la consigne en français et demande aux élèves de la traduire : « Donnez le féminin des adjectifs suivants puis formez l'adverbe. *And what is the meaning of this ? What is the meaning of what you've just read?* Donnez, donnez le féminin des adjectifs suivants puis former l'adverbe.» (Turn 169). L'élève traduit correctement la consigne et l'enseignant demande aux élèves d'applaudir l'élève E6. « Très, très bien, *clap for him* » (Turn 171).

Les élèves semblent comprendre le français, mais ils ont des difficultés quand il s'agit de s'exprimer en classe. L'élève E6 traduit bien du français en anglais, comme nous l'avons vu dans d'autres séances. Le choix de langue en classe devient décisif pour la participation active des élèves.

L'enseignement métalinguistique se réalise de façon diverse, empruntant différentes techniques afin d'obliger les élèves à déduire eux-mêmes les règles de fonctionnement des éléments linguistiques. La prise de parole des élèves en présence de l'enseignant détenteur de la connaissance est largement caractérisée par le silence et des hésitations (Turn 169).

L'organisation de l'espace dans la classe de FLE des lycées ghanéens, nous l'avons dit, est sociofuge (Hall 1984b) en fonction des activités que les acteurs entreprennent dans la co-construction du savoir et du savoir-faire. Cependant, la disposition des tables permet à certains élèves d'orienter leur regard vers d'autres élèves. Dans la prise de parole, les élèves se tiennent debout, ainsi il est possible que certains regardent celui qui parle.

Nous avons remarqué que lorsque l'enseignant donnait une approbation sur la réponse de l'élève E6, les autres élèves orientaient leur regard vers lui. Ce comportement se produit aussi quand l'enseignant fait des remarques négatives sur la production des élèves. L'évaluation que l'enseignant porte sur les activités en classe attire le regard. C'est un phénomène qui prend toute sa signification lors des rituels de la classe, qu'il serve à apprécier l'effort de l'élève ou au contraire à se moquer de lui.

Ce rituel est un modèle d'interaction fait de transactions simples qui entretiennent une relation entre les participants de la classe. Le regard dans cette séquence a une portée symbolique transmettant des messages pratiquement significatifs. Sa fonction essentielle est de reconnaissance et de confirmation de la relation entre l'enseignant et l'élève E6 d'une part, une relation entre les autres élèves et l'élève E6 d'autre part. Le regard sert ainsi à renforcer la cohésion entre les acteurs de la classe. Par ailleurs, nous pouvons dire que le regard joue ici un rôle de sécurisation et d'entretien de l'interaction en classe de FLE. Le regard a donc une valeur métacommunicative dans cette séquence. Les regards peuvent se retrouver dans de diverses situations avec différentes interprétations. Toutefois, dans cette séquence on aborde le domaine de la rétroaction positive qui conduit à accentuer un phénomène.

12.2.7. Regard de l'élève vers un objet

La plupart du temps, les élèves orientent leur regard vers d'autres choses quand l'enseignant parle. Nous identifions dans cette séquence la raison pour laquelle l'élève évite le regard de l'enseignant.

FIGURE 43 : Exemple 8 de regard

(YIBOE-PLAGE-FADA-LITTERATURE-APPL- JUIN-2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
88		Maintenant, prenez vos livres et ouvrez à la page deux. N'est-ce pas ?	Ton élevé	Les élèves cherchent leur livre.	P se place devant la classe.
89	GC	Oui monsieur	Ton élevé	Les élèves cherchent leur livre.	Quelques élèves quittent leur place pour se mettre à côté de leurs camarades.
90	P	Scène deux	Ton élevé		
91	GC	Oui monsieur	Ton élevé		
92	P	Il y a combien de personnages dans le livre ? Il y a combien de personnages ? Oui (à E2)	Ton interrogatif	Les élèves cherchent dans le livre.	P se place toujours devant la classe.
93	E2	Il y a deux personnages.	Ton timide	E2 se lève.	
94	P	Il y a deux personnages. Est-ce que c'est correct ?	Ton interrogatif		
95	GC	Oui monsieur	Ton élevé		
96	P	Applaudissez-le.	Ton élevé		
97	GC		Applaudissement		
98	P	Lesquels ? Lesquels ? Oui Fanance (à E12)	Ton interrogatif		
99	E12	Amadou et Fatou	Ton timide	Certains élèves cherchent toujours dans le livre.	
100	P	Amadou et Fatou, très bien. Maintenant, qui va jouer le rôle de quoi ? Amadou Toumou Isaac et qui va jouer le rôle de Fatou ? Sapa et c'est toi. N'est-ce pas ?	Ton interrogatif Ton interrogatif	P désigne l'élève du doigt.	P se place toujours devant la classe.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de la littérature. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la

municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant demande aux élèves de prendre leur livre de littérature. « Maintenant, prenez vos livres et ouvrez à la page deux. N'est-ce pas ? » (Turn 88). Il pose une question de compréhension. « Il y a combien de personnages dans le livre ? Il y a combien de personnages ? » (Turn 92). Après une série de questions, l'enseignant désigne des élèves pour lire « Amadou et Fatou, très bien. Maintenant, qui va jouer le rôle de quoi ? Amadou Toumou Isaac et qui va jouer le rôle de Fatou ? Sapa et c'est toi. N'est-ce pas ?» (Turn 100).

Dans cette séquence, l'enseignant n'utilise que le français, et la structure des questions demande de simples mots isolés. Il semble que certaines questions de l'enseignant ne visent qu'à attirer l'attention des élèves. « Maintenant, prenez vos livres et ouvrez à la page deux. N'est-ce pas ? » (Turn 88). «Amadou et Fatou, très bien. Maintenant, qui va jouer le rôle de quoi ? Amadou Toumou Isaac et qui va jouer le rôle de Fatou ? Sapa et c'est toi. N'est-ce pas ?» (Turn 100). L'approbation des élèves semble être de simples rituels de classe « Oui monsieur » (Turn 89). Lorsque l'enseignant désigne ceux qui vont lire, certains élèves font autres chose.

Comme pour la séquence précédente, certains élèves continuent à regarder dans le livre, sans pour autant chercher les réponses aux questions antérieurement posées. Nous avons observé que certains enseignants ignoraient ces techniques d'évitement et désignaient les apprenants. Souvent, l'élève se lève, mais ne participe pas. Il regarde l'enseignant ou ailleurs. L'interaction asymétrique en classe de langue étrangère pose des problèmes psychologiques aux apprenants moins doués. De nombreux paramètres sont susceptibles d'influencer ce type de comportement en classe de FLE, en plus des effets psychologiques. Les élèves se retirent souvent de l'interaction en adoptant des attitudes non coopératives au cours de la leçon.

Ce comportement kinésique caractérise tous notre corpus. Les élèves orientent leur regard vers d'autres choses pour éviter le regard de l'enseignant. Le phénomène se produit surtout quand l'enseignant adopte la technique de question-réponse pour faire parler les élèves. Le regard dans cette situation devient donc un indice pour dire que l'élève n'est pas prêt pour prendre la parole.

Le regard en classe de langue étrangère et plus précisément dans cette séquence parle autant que les mots. Nous nous situons alors dans la perspective de Watzlawick et al (1972 : 57), selon laquelle toute communication non-verbale est une communication de nature analogue. C'est une communication riche de sens et directement compréhensible même entre

cultures différentes. La responsabilité revient à l'enseignant qui devrait interpréter le regard des élèves en classe de FLE. L'expression des sentiments de chaque élève, qui est la base de toutes relations interpersonnelles, se manifeste dans cette séquence à travers le regard des élèves. Il est, de plus, difficile de mentir avec le regard. Celui-ci est intuitif et signifiant, mais manque de souplesse, et peut s'avérer ambigu par manque de discriminant. Cette expression des sentiments des élèves peut être traduite mais il y a risque de distorsion et perte d'information. Toutefois, le regard des élèves pourrait être interprété par rapport à leur statut en classe de langue étrangère.

Conclusion partielle

L'organisation de la classe dans tous les lycées donne une impression de hiérarchisation du statut des élèves aussi bien que de celui de l'enseignant. Elle permet également d'identifier clairement la fonction de chef d'orchestre que doit jouer l'enseignant dans la co-construction du discours pédagogique.

Les deux paramètres qui nous paraissent être les plus pertinents sont l'organisation spatiale de la classe et la triple fonction de l'enseignant en tant qu'animateur, informateur et évaluateur. Il y a une relation étroite entre l'occupation que l'enseignant fait de l'espace en classe de langue et les rôles qu'il joue. Le professeur joue un rôle d'animateur en classe de langue étrangère, et à ce rôle est associé la fonction de faire produire. Nous avons observé que l'interaction entre l'enseignant et l'élève était faite exclusivement de questions et réponses ou de répétitions. Par conséquent, l'enseignant s'approche des élèves. La fonction de l'enseignant en tant que facilitateur de la compréhension l'oblige à menacer inconsciemment l'élève. En ce qui concerne la fonction d'évaluateur, l'enseignant viole le territoire des élèves quand il se déplace d'un élève à l'autre dans le but de corriger les devoirs écrits.

Souvent, les élèves qui occupent les premières tables sont les plus touchés par le comportement proxémique de l'enseignant. Pour ce faire, l'évaluation des tâches écrites est un facteur qui détermine la place que l'élève choisit. Les places de devant et celles de derrière restent chargées symboliquement. De bons élèves cherchent à se mettre devant et les moins doués souhaitent prendre des tables au fond de la salle de classe. L'enseignant prend en compte de ce comportement proxémique des élèves dans la distribution des questions en classe.

La première implication, c'est une révélation pour les enseignants afin qu'ils prennent conscience qu'en classe de langue étrangère, l'impact du non-verbal influence les activités pédagogiques de manière positive ou négative. Les professeurs devraient savoir que la gestion de l'espace classe pourrait contribuer à la prise de parole des élèves. En outre, le chapitre révèle que les non verbaux sont inconscients et parlent plus que les échanges verbaux. Par conséquent, l'enseignant devrait être conscient de la relation entre la communication verbale et les gestes qui l'accompagnent. La territorialité est un phénomène complexe en classe de français. Au cours des exercices écrits, comment l'enseignant pourrait-il aider les élèves en difficulté sans violer leur territoire ? En outre, comment éviter une organisation sociofuge en classe de français, considérant l'effectif de la classe ? Ces questions, entre autres, ouvrent la voie aux autres recherches sur la gestion de l'espace dans les lycées ghanéens.

L'analyse de la kinésie montre que le regard est un moyen de communication important en classe de langue étrangère. Tout d'abord, le regard permet aux acteurs de la classe de porter des jugements sur la communication, car le regard indique l'inclusion ou l'exclusion. Le regard devient alors nécessaire quand l'enseignant cherche à inclure les élèves occupant les derniers bancs dans les activités de classe. Pour les élèves, il est plus facile d'éviter la prise de parole s'ils ne regardent pas l'enseignant. Par conséquent, l'enseignant ne devrait pas les inviter à prendre la parole afin de ne pas les mettre dans l'embarras. Le regard détermine également le type de relation que les participants de la classe entretiennent entre eux. Les élèves qui croisent fréquemment le regard de l'enseignant ont confiance en eux-mêmes. Il faut retenir que le regard est un phénomène culturel interprété de manière différente. Le regard devient un phénomène complexe en classe de français au Ghana car les élèves viennent de différents groupes ethniques.

CHAPITRE 13
RIRE ET RYTHME EN CLASSE DE FLE DANS LES LYCEES GHANEENS

Le paraverbal en tant que paramètre non-verbal accompagne ou constitue un message dans l'interaction en classe de langue étrangère. C'est est un fait socio-culturel jouant un rôle important en situation pédagogique. Dans ce chapitre, il s'agit d'élucider dans quelle mesure et de quelle façon le rituel de la classe influence les comportements communicatifs de l'élève.

13.1. Rire/Sourire

Dans la vie quotidienne, les êtres humains rient quand ils sont ensemble et même quand ils sont seuls. Le rire occupe donc une place importante dans les interactions sociales. Le rire et le sourire sont deux phénomènes fréquents en classe de langue étrangère. Ils sont pris ici comme des phénomènes provoqués par les mêmes facteurs et remplissent les mêmes fonctions au processus d'enseignement/apprentissage. Nous proposons comme objectif d'identifier les facteurs qui provoquent le rire et la fonction qu'il remplit dans le discours pédagogique.

13.1.1. Rire provoqué par l'erreur de l'élève

FIGURE 44 : Exemple 1 du rire

(YIBOE-RIDGE-TUGBE-ADVERBE-EXPL- JUIN 2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
56	E14	Tu connais Paul, il fait très bien son travail, il fait tout parfaitement mais...	Ton timide	E14 est toujours debout et lit au tableau.	P marche vers le fond.
57	E13	/ mas / quoi (mais mal prononcé)	Ton timide	E13 met les mains sur la table les yeux fixés sur le tableau.	P se tient derrière la classe.
58	P	Hein ?	Ton agacé		
59	E13	/ mas /	Rire d'embarras du GC	E13 tourne vers P	P toujours sur place.
60	P	Mais quoi ?	Ton élevé		
61	E13	Mais, mais quoi ?	Hésitation	E13 couvre la bouche avec la main	P toujours sur place.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur la formation de l'adverbe. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant désigne deux élèves pour lire un dialogue. Les deux répliques en question sont :

- Tu connais Paul, il fait très bien son travail, il fait tout parfaitement mais...
- Mais quoi ?

C'est au cours de la lecture qu'E13 prononce mal « mais » (Turn 57). Il prononce mal le mot une deuxième fois et c'est ce qui déclenche le rire de ses camarades. « / mas / » (Turn 59).

Le mot mal prononcé a été déjà lu correctement par l'enseignant et deux autres élèves. Il semble que l'élève E13 ne faisait pas attention en classe ou il a une difficulté en français langue étrangère. Quand il lit mal la première fois, l'élève E13 se tourne vers l'enseignant pour demander l'aide. L'enseignant ne lui fournit pas la bonne réalisation, mais intervient avec une interjection interrogative, « Hein ? » (Turn 58). C'est après la deuxième mauvaise réalisation que l'enseignant fournit la bonne réalisation du mot « Mais quoi ? » (Turn 60).

Nous remarquons que l'élève E13 met la main à la bouche après avoir mal réalisé le mot la deuxième fois. C'est une indication qu'il ne peut pas réaliser correctement le mot sans l'intervention de l'enseignant. La situation pourrait être évitée si l'enseignant intervenait tout de suite avec la bonne réalisation. Nous constatons que les élèves n'ont pas ri lorsque l'élève E13 a mal prononcé le mot pour la première fois.

Le rire est un acte social, qui souligne et réprime une certaine distraction spéciale des êtres humains et des événements (Bergson 1977 : 76). Autrement dit, lorsque l'individu va à l'encontre de la norme sociale, il devient objet de rire. Par conséquent, le rire peut jouer une fonction de correcteur de l'inadaptation. Le dialogue a été lu par plusieurs élèves avant E13. S'il n'arrive pas à lire correctement, c'est une indication qu'il ne suivait pas. Ce type de rire est de nature embarrassée. Il pourrait avoir une fonction éducative non seulement pour E13, mais aussi pour les autres qui ne suivaient pas.

L'effet psychologique chez l'individu peut prendre deux sens différents. D'une part, le sens du comique est la condition du perfectionnement de la personne. En s'intériorisant, il sonde le degré de profondeur de la pensée et par voie de conséquence sanctionne les fausses contradictions. D'autre part, par le rire, la société corrige les comportements inadaptés. La difficulté apparaît dès que l'enseignant s'écarte de son rôle de transmetteur de la

connaissance. (Lethierry 1997 : 135). Il devient donc important que les remarques de l'enseignant ne déclenchent pas le rire d'embarras chez les élèves.

Nous remarquons que l'élève E13 rit lui aussi de sa propre erreur, mais l'enseignant ne rit pas. L'analyse du rire en classe devient un fait de réflexion passionnant et intriguant, mais elle est particulièrement délicate du fait que le champ de l'étude touche à de nombreux domaines des sciences sociales. Les lycéens de référence sont des adolescents caractérisés par des traits psychologiques difficiles à étudier. Ces jeunes oscillent entre des périodes de toute puissance et de doute. Ils manquent de confiance en eux, se sentent vulnérables et fragiles quant aux comportements en groupe (Blin 2004 : 49). L'interprétation des causes du rire chez eux et de ses effets psychologiques devient alors compliquée. Nous pouvons dire que le rire est plus fréquent chez les filles que les garçons.

13.1.2. Rire provoqué par une surprise

Le choix des exemples de l'enseignant est une indication du type de relation qu'il souhaite établir entre lui et les élèves au cours de la leçon. Pourtant, l'interprétation de ces comportements peut prendre différentes manières. Nous identifions dans cette séquence le rire provoqué par le discours de l'enseignant.

FIGURE 45: Exemple 2 du rire

(YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-APPL- OCT-2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
216	P	*So, now yes, this person has put this thing here* Pourquoi je, Comment tu t'appelles?	Ton interrogatif	P tourne vers le tableau, met la craie sur le e muet de levée, fait un cercle autour de **Je** et tourne vers E16	P marche vers le tableau, la craie et le chiffon à la main.
217	E13	Wati	Ton bas		
218	P	Hein	Interjection interrogative	P regarde E13	
219	E13	Wati			
220	P	Wati ? Bien, *so the* Je *here replaces what*?	Ton interrogatif	P fait un cercle autour de Je et tourne vers les élèves.	P marche vers le tableau.
221	GC	Wati (Les élèves donnent la réponse en chœur).			
222	P	Wati? *You know, if during the holidays I am*	Ton interrogatif	Beaucoup d'élèves ne regardent pas P.	P se met devant les

		taking two of you, one from Bura and one from Hilltop, or Futa or any boy school;			élèves.
223	GC	Eeh!	Interjection de surprise Quelques élèves sourient.	Quelques élèves cherchent des choses dans le dictionnaire.	

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur le genre. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant explique la formation du participe passé avec des phrases au tableau. Après avoir fini l'explication, l'enseignant demande aux élèves de former des phrases. Les phrases respectives sont écrites au tableau et le groupe classe identifie les erreurs. L'enseignant demande le nom de la fille qui vient d'écrire une autre phrase. « *So, now yes, this person has put this thing here*. Pourquoi je, Comment tu t'appelles? » (Turn 216). L'élève E13 répond « Wati » (Turn 217). L'enseignant continue son discours après d'autres interventions. Pour appuyer son explication, il donne l'exemple suivant, « *You know, if during the holidays I am taking two of you, one from Bura and one from Hilltop, or Futa or any boy school* » (Turn 222). Les élèves réagissent avec une interjection de surprise « Eeh » en souriant (Turn 223).

Le cours se déroule dans les deux langues de contact et les élèves participent activement. L'enseignant fait les explications au tableau et les élèves contribuent avec leurs propres phrases. L'enseignant reste devant la classe sans entrer dans les rangs. L'atmosphère en classe est cordiale, mais le dernier tour de parole de l'enseignant vient de rompre la situation initiale « *You know, if during the holidays I am taking two of you, one from Kakum and one from Hilltop, or Plage or any boy school* » (Turn 223).

Il est probable que les élèves réagissent parce que le choix d'écoles n'est pas approprié. Bura est un lycée de filles, mais Hilltop et Futa sont des lycées de garçons. Pour les élèves, l'enseignant fait allusion à d'autres choses. L'enseignant viole la théorie de Hymes (1972), selon laquelle chaque communauté linguistique s'attend à ce que les locuteurs fassent de bons choix lexicaux dans chaque énoncé. Lorsque le choix ne correspond pas à la situation, cela constitue une contravention délibérée aux normes. L'interprétation de l'exemple du

professeur peut avoir des implications pour le sens qui en résulte. Quelle que soit la situation, un énoncé est interprété par rapport au statut du locuteur. Un énoncé peut être interprété différemment quand il est prononcé par deux personnes de statuts différents. En outre, la nature de la relation et la manière dont elle est ressentie par les élèves détermine l'interprétation de ce qui est dit.

Le rire est un comportement simple et facilement observable. Cependant, les interprétations du rire peuvent être extrêmement variées. C'est un langage qui permet d'exprimer des choses différentes. Toutefois, pour les comprendre, il faut qu'il soit examiné dans son contexte, dans sa forme et même par rapport au statut des interlocuteurs. Le rire fait partie de la vie quotidienne des élèves et, dans le cadre de l'école, aide l'enseignant et l'élève à supporter les contraintes de la classe de langue étrangère. Cependant, le rire dans cette séquence pourrait créer des tensions entre l'enseignant et certaines élèves.

13.1.3. Rire provoqué par un acte humoristique

La nature de la relation et la manière dont elle est ressentie par les élèves déterminent l'interprétation du rire en classe de langue étrangère. Nous identifions dans cette séquence la complexité du rire en situation pédagogique.

FIGURE 46 : Exemple 3 du rire

(YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-APPL- OCT-2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
128	P	*Does not have*, comment est-ce qu'on dit ça en français?	Rire de soulagement du GC		
129	E10	Euh ! Euh !, n'est pas	Hésitation	E10 met les doigts sur la bouche.	
130	P	Ne se termine pas	Ton doux		
131	E10	Ne se termine pas	Ton d'hésitation		
132	P	En e muet ; e muet	Rythme lent		
133	E10	En e mmm	Ton d'hésitation Rire d'embarras du GC	E10 tourne les lèvres. Elle ne regarde plus le professeur et se cache la bouche avec la main droite. Les camarades qui rirent se cachent la face. Certaines ne font pas attention	

134	P	e muet, e muet, e muet,	Rythme lent Rire du GC		
135	E10	e /mue /	Rire d'embarras du GC E10 rit elle-même.		

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur le genre. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Les élèves justifient la terminaison du participe passé dans les deux phrases. « Ama a mangé » et « Kofi a mangé ». Souvent, les élèves mettent un « **e »** muet à la fin du participe passé quand le sujet est féminin. Après une explication détaillée, l'enseignant demande aux élèves d'expliquer l'usage de « mangé » dans les deux phrases. L'apprenant fait son explication en anglais, mais l'enseignant lui demande de traduire sa phrase en français : « Does not have, comment est-ce qu'on dit ça en français? » (Turn 128). L'enseignant traduit la phrase après des hésitations de la part d'élève E10, mais ce dernier prononce mal « **e muet** » (Turn 133 et 135). Le groupe classe éclate de rire après les deux échecs de leur camarade.

Nous assistons encore une fois dans cette séquence aux problèmes que l'enseignant pose aux élèves quand il insiste sur l'emploi du français en classe. Le premier rire du groupe classe peut être décrit comme un rire de soulagement car l'enseignant adopte le même comportement chaque fois que les élèves répondent en anglais. Les élèves rient, non parce que la réponse de l'élève E10 est incorrecte, mais parce qu'il y a eu transgression d'une convention communicative qui consiste à parler en français, langue mal maîtrisée.

Les deux autres sont embarrassants du fait que l'élève E10 a honte de son erreur et cache la bouche avec la main. Le comportement des élèves qui rient marque la honte dans la culture ghanéenne. Les élèves se cachent la face et évitent le regard de l'élève E10.

Les expériences personnelles montrent que les apprenants ghanéens n'arrivent pas à prononcer de tels phonèmes qui n'existent pas dans le système linguistique de leur langue première. Le premier rire du groupe classe ne cherche pas à se moquer de leur camarade. C'est plutôt un rire de soulagement de la part des élèves, mais les deux derniers sont chargés d'effets psychologiques. Cela pourrait être un rire offensif. Ce qui est intéressant, c'est que l'enseignant aussi rit et l'élève E10 rit lui-même de sa prononciation erronée.

Nous avons observé dans d'autres séquences que le rire d'embarras n'avait pas beaucoup d'effets sur les élèves qui le subissent. La plupart d'entre eux ne montrent pas d'attitude de gêne car certains rient eux-mêmes de leurs erreurs. Nous pourrions, d'une part, avancer l'hypothèse selon laquelle l'atmosphère socio-affective qui s'installe dans la classe diminuerait l'effet psychologique négatif du rire d'embarras. D'autre part, la relation complémentaire entre l'enseignant et les élèves favoriserait le rire de soulagement chez les élèves. Le rire du groupe classe, le plus fréquent, renforce la relation entre les élèves dans la mesure où il se déclenche ensemble. Ce type de rire s'accompagne du regard. Les élèves lancent des regards d'un camarade à l'autre sans discrimination.

Le rire et le sourire ne constituent plus alors une source de perturbation en classe de langue étrangère. Ils contribuent largement à maintenir un climat d'entente entre les acteurs de la classe. Dans une perspective plus large, on dirait que le rire est une forme de rituel propre à la classe de langue étrangère dans les lycées ghanéens. Chaque moment de la classe est marqué par le sourire de l'enseignant et celui des élèves, le rire de soulagement et le rire d'embarras. Le rire pourrait permettre à l'enseignant d'identifier les élèves qui ne participent pas dans le cours. Nous avons observé que certains élèves ne riaient pas, même quand le groupe classe rit. Le rire peut être donc un indicateur de ceux qui s'ennuient et qui refusent de coopérer avec l'enseignant. Ce comportement paraverbal permet ainsi de comprendre la nature complexe de la communication pédagogique en classe de langue étrangère.

13.1.4. Rire provoqué par les remarques de l'enseignant

L'enseignant communique pour transmettre la connaissance aux élèves. Pour atteindre son objectif, il faut qu'une relation cordiale s'établisse en classe. Quelles stratégies sont disponibles pour faire rire les élèves en classe de langue étrangère ?

FIGURE 47 : Exemple 4 du rire

(YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-EXPL- OCT-2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
56	P	Attends ! attends ! Oui (à E4)	Ton d'insistance	P désigne E4 par le doigt droit.	P recule de sa place.
57	E4	Pour venir, / ɛm / pour / ɛm / , il venu because of the / ɛm / partitive ir ;	Ton timide et hésitant Pause	E4 se lève. P la regarde ainsi que	

		the « ir » *which ends*	Rire du GC Ton timide	certains élèves. E1 est toujours debout.	
58	P	Est-ce que tous les verbes qui se terminent avec ir deviennent prennent u à la fin ? Participe passé ; est-ce que c'est tous, tous, tous, les verbes ? oui (à E1)	Ton interrogatif Rire du GC Ton interrogatif Ton bas	E1 et E4 sont toujours debout et E1 lève la main	
59	E1	Le passé composé, le verbe avoir, avoir et être	Ton timide	E1 fait des gestes avec les deux mains.	P recule vers le tableau.
60	P	Il ne faut pas mélanger tout. Attends, attends, Il ne faut pas mélanger tout. Il ne faut pas faire de salade, de salade	Ton d'insistance Rire de soulagement du GC	E1 continue avec des gestes et veut continuer à parler. P reprend les gestes d'E1 devant elle et celle-ci se tait. E1 imite le geste du P. P reprend le geste sans parler.	P marche vers E1. P recule vers le tableau.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Nous nous sommes déjà servi de cet exemple (figure 23) pour illustrer l'énoncé inachevé. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur le genre. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Dans cet extrait, l'enseignant demande aux élèves de donner le participe passé du verbe venir. Il écrit ensuite la phrase « Il est venu » au tableau. Il continue avec le verbe partir. Il écrit encore la phrase « Il est parti » au tableau. E4 pose une question à l'enseignant concernant la terminaison du participe passé du verbe partir. Pour l'élève, la phrase devrait être « il est **partu** ». Le professeur intervient : « est-ce que tous les verbes qui se terminent avec ir deviennent prennent « u » à la fin ? Participe passé ; est-ce que c'est tous, tous, tous, les verbes ? » (Turn 58). L'élève E1 lève la main et l'enseignant lui donne la parole mais il n'arrive pas à s'exprimer en français. « Le passé composé, le verbe avoir, avoir et être » (Turn 59). Le professeur ne laisse pas E1 terminer sa phrase, mais il intervient. « Il ne faut pas mélanger tout. Attends, attends, il ne faut pas mélanger tout. Il ne faut pas faire de salade, de salade » (Turn 60).

Le cours se déroule en français, langue moins maîtrisée par les apprenants, mais l'enseignant les oblige à s'exprimer en langue cible. L'élève E4 prend la parole avec

beaucoup d'hésitations, pourtant l'enseignant comprend le propos de l'élève. Le tour de parole de l'élève E4 « pour venir, / ɛm / pour / ɛm / il venu because of the / ɛm / partitive ir ; the ir which ends » (Turn 57), fait rire le groupe classe. Le commentaire de l'enseignant fait rire de nouveau les élèves (Turn 58). L'enseignant intervient avec une autre remarque humoristique. « Il ne faut pas mélanger tout. Attends, attends, il ne faut pas mélanger tout. Il ne faut pas faire de salade, de salade » (Turn 60). C'est encore une autre occasion pour le groupe classe de rire.

L'enseignant fait partie de la dynamique de ce groupe qu'est la classe. Ses interventions sont ressenties par tous les membres du groupe. Il réagit à tout ce qui se passe au niveau individuel ainsi qu'au niveau du groupe. Tout compte fait, le processus de transmission et d'acquisition des connaissances forme un tout. L'enseignant fait alors partie intégrante du processus dans sa totalité. S'il se tenait à distance, il serait perçu comme extérieur au groupe. Nous pourrons admettre que l'on n'a que rarement envie de coopérer totalement avec un inconnu. L'enseignant cherche des techniques qui l'aideraient tout en restant extérieur au groupe, d'en faire partie intégrante dans une certaine mesure. Les remarques humoristiques de l'enseignant lui permettent de réduire la distance psychologique entre lui et les élèves (Ziv 1979 : 48).

Le professeur crée ainsi une situation qui permet au groupe classe de rire. Toutefois, comme le souligne Ziv, le danger dans l'utilisation de l'humour par l'enseignant est celui de se transformer en clown. Comme les remarques humoristiques déclenchent le rire et que celui-ci peut renforcer le comportement comique, on peut être tenté de les répéter à outrance. Dans ce cas, au lieu de diminuer la distance psychologique, l'enseignement l'augmenterait dans une autre dimension. Non seulement il serait perçu comme quelqu'un de l'extérieur, mais aussi comme « bizarre » ou « drôle ». Autrement dit, il serait perçu comme un enseignement qu'on ne doit pas prendre au sérieux. Nous avons observé que les remarques ne gênent pas E1. Au contraire, il reprend les gestes de l'enseignant en souriant. L'enseignant de son côté ne rit pas de ses remarques, bien que les élèves rient.

Le professeur qui maîtrise l'humour tient l'apprenant à distance, sans cependant le désespérer. Ceci fait que l'apprenant peut encore être tenté de recevoir son enseignement comme savoir et savoir-faire. La communication qui se met en place échappe alors au malentendu et la détresse en classe. Pour le professeur comme pour l'apprenant, le sens du rire est déterminant. C'est un indice et un signal pour s'orienter dans la communication et pour choisir le rapport qui accentue la différence. Ceci libère la singularité, admet la nécessité

de se comprendre et d'apprendre d'un même mouvement, ou autrement dit d'apprendre en se comprenant soi-même. Ainsi, le professeur et l'apprenant peuvent saisir et apprécier le paradoxe d'une communication d'enseignement/apprentissage en classe de langue étrangère.

La séquence présente une certaine incapacité à se décentrer et d'autres difficultés chez les protagonistes. L'humour peut être utilisé comme stratagème dans les situations de communication exolingue qui s'instaure entre l'enseignant et les élèves. C'est une technique de recadrage qui permet de résoudre le problème de passivité chez les élèves. Elle vise à opérer un changement du système, à tout le moins une modification de la perception de la réalité, faute de pouvoir changer la réalité. Dans cette séquence, la réaction d'humour a un résultat positif. Concevoir la classe comme un lieu de jeu n'affecte pas le fond de l'apprentissage, au contraire, le message a des chances de se loger profondément en chacun. L'humour-jeu égaie, occasionne le rire qui est sécurisant parce qu'il rétablit un équilibre, qui est à la fois social et psychique (Lethierry 1997 : 39).

13.1.5. Rire provoqué par la satisfaction personnelle

En classe de langue étrangère, tout comportement humoristique est motivé soit par l'environnement soit par l'élève lui-même. Que pourrait être la source du rire chez l'élève en difficulté ?

FIGURE 48 : Exemple 5 du rire

(YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-APPL- OCT-2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
26	E4	J'ai **couri**	Ton timide	E4 se lève de manière hésitante avec les mains sur la table.	
27	P	J'ai	Ton interrogatif		P marche vers E4.
28	E4	J'ai / kuRu /	Ton hésitant	E3 et P regardent.	
29	P	It's not / kuRu /. J'ai, j'ai	Ton de suspense		
30	E4	/ kuRu /	Ton hésitant		
31	P	*How, this letter how do you pronounce it in French* ?	Ton interrogatif	P souligne **u** de couru.	P se tient près du tableau.
32	E4	[u]			
33	P	*It's not* [u]			
34	E4	[y]		Quelques élèves ne font pas attention à l'enseignant.	P se tient près du tableau.
35	P	[y]	Ton		

			d'emphase		
36	E4	J'ai couru, / kuRu /	Rire de soulagement du GC		
37	P	*Not* / kuRu/ , j'ai	Ton de suspense		
38	E4	Couru	Rythme lent E4 sourit.	E3 s'assied	

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur le genre. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'élève E4 construit une phrase au passé composé avec le verbe courir. «J'ai **couri** » (Turn 26). L'enseignant évalue implicitement la production de l'élève. « J'ai » (Turn 27). L'élève E4 reprend la réponse « J'ai / kuRu / » (Turn 28). L'enseignant évalue de nouveau de manière implicite la réponse « J'ai » (Turn 29). Lorsque l'élève E4 prononce mal le mot la troisième fois, l'enseignant l'évalue explicitement : «*It's not* / kuRu / » (Turn 31). La réalisation erronée du mot provoque le rire chez le groupe classe (Turn 36).

L'anglais et le français sont utilisés dans les discours de l'enseignant alors que l'élève E4 se bat avec la réalisation de « couru ». Nous constatons que l'enseignant ne fournit pas la bonne réalisation, mais donne des indications. Il réalise la terminaison et continue avec un discours inachevé que l'élève E4 doit compléter « *Not* /kuRu/, j'ai » (Turn37). Certains élèves ne font pas attention à l'enseignant et l'élève E4. Notons aussi le rythme lent qu'adopte l'élève pour réussir à réaliser le phonème.

Le rire dans cette séquence joue deux fonctions sociales dans la classe de français en tant que langue étrangère : un rôle positif et un rôle négatif, selon la situation. Il joue un rôle de facilitateur dans la co-construction du sens en classe. C'est le seul moyen par lequel l'apprenant E4 peut réduire le niveau de tension qui règne en classe. Le rire joue donc un rôle psychologique en permettant aux élèves de se débarrasser de l'ennui et de la peur qui caractérise la prise de parole dans la langue étrangère. C'est le rire qui permet à l'élève E4 de se débarrasser de la situation ennuyante. L'absence de l'humour en classe de langue étrangère rend le processus d'enseignement comme un moment de névrose et de détresse. Le rire en classe permet donc de répondre à une situation difficile. Il se révèle une arme désarmante, fondée sur l'astuce psychologique. L'élève E4 rit pour montrer son succès après des tentatives difficiles.

En revanche, le rire peut empêcher l'élève de prendre la parole ou de coopérer en classe de langue étrangère. C'est ce type de rire que nous appelons le rire d'embarras, il joue évidemment un rôle négatif. Le rire d'embarras se déclenche quand l'élève fait une erreur et ce sont les autres élèves qui rient de manière moqueuse. Toutefois, certains élèves rient de leur propre erreur. La fonction du rire devient ainsi ambiguë et peut être interprété de façon erronée. C'est la raison pour laquelle l'interprétation des non verbaux ne doit pas être faite de manière isolée. Le contexte de communication, la relation interpersonnelle et tous les autres facteurs qui entrent en jeu en communication doivent être pris en compte lorsqu'on interprète le rire.

La relation entre l'enseignant et l'apprenant est un facteur important dans la communication en classe de langue étrangère. C'est la nature de la relation qui permet d'interpréter le sens du rire et le sourire chez l'enseignant et l'apprenant. Le rire est alors un mode de communication, puisque les acteurs de la classe se comprennent chaque fois que le rire est déclenché. Il s'ensuit que l'interaction paraverbale porte plus de sens que la communication verbale dans une langue étrangère. Lorsque la relation est au centre de la communication, le langage digital est à peu près dénué de sens. C'est le non-verbal qui donne du sens à la communication digitale. Toute communication a donc deux aspects, le contenu et la relation. Nous pouvons nous attendre à voir non seulement coexister, mais se compléter, les deux modes de communication dans tout discours (Watzlawick et al 1972 : 61).

Les rires et les sourires occupent une place importante et particulière dans la situation pédagogique. Que ce soit sous la forme acoustico-auditif extralinguistique pour le rire ou uniquement sous la forme d'une mimique expressive pour le sourire, ces deux manifestations paraverbales transmettent une gamme de messages ayant des significations extrêmement variables, parfois ambiguës pour l'observateur ou le récepteur, donc difficiles à décoder. Elles peuvent exprimer d'une part la gêne, l'agacement, l'hostilité et l'agressivité. D'autre part, elles sont provoquées par la satisfaction, le soulagement, la complicité, l'approbation, le plaisir et bien d'autres sentiments. Les rires et les sourires ont des composantes intellectuelles et émotionnelles (Foerster 1984 : 36).

13.2. Rythme en classe de FLE

L'élève a acquis sa langue première avec son rythme de vitesse. Arrivé en classe de langue, l'élève est confronté non seulement aux éléments linguistiques, mais aussi au rythme de la langue étrangère. Comment l'enseignant gère-t-il le phénomène rythmique dans l'interaction inégale en classe de français ? C'est l'objectif de ce sous-chapitre.

FIGURE 49 : Exemple 1 du rythme

(YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-EXPL- OCT-2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
44	P	Qui peut dire ça en français ? Qui peut nous dire ça ? Qui peut ? Allez ! Prenons par exemple le verbe aller, et je veux, je cherche le participe passé du verbe aller, elle dit qu'il faut retirer, Hein ! drop, hein qu'il faut retirer le **r,** hein (Le professeur prononce /R / en anglais). Et ensuite, on met un accent aigu, accent aigu sur le /e/. Donc, allé devient le participe passé du verbe aller. OK ?	Ton d'interrogatif Ton interrogatif Rythme rapide Interjection d'insistance Ton d'emphase Ton d'interrogatif	P écrit aller au tableau.	P marche vers le tableau.
45	GC		Silence absolu	P regarde les élèves qui évitent son regard.	

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur le genre. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant fait l'explication en français alternée de questions « Qui peut dire ça en français ? Qui peut nous dire ça ? Qui peut ? Allez ! Prenons par exemple le verbe aller, et je veux, je cherche le participe passé du verbe aller, elle dit qu'il faut retirer, Hein ! drop, hein

qu'il faut retirer le « **r »,** hein ! Et ensuite, on met un accent aigu, accent aigu sur le **e**. Donc, allé devient le participe passé du verbe aller. OK ? » (Turn 44). Lorsqu'il pose la question à la fin de son discours, il y a un silence absolu.

Il y a trois constats dans cette séquence. Tout d'abord, la plupart des élèves ne regardent pas le professeur. Ensuite, nous constatons que le rythme de l'enseignant est trop rapide. Finalement, la première question de l'enseignant insiste sur la réponse en français. «Qui peut dire ça en français ? » (Turn 44).

Trois cas pourraient expliquer le silence des élèves, d'une part, ils ne veulent pas prendre la parole en langue française. Il est possible aussi que les élèves ne comprennent pas la question à cause du rythme du discours de l'enseignant ou alors la combinaison de tous ces facteurs. En ce qui concerne le rythme, il est de nature sociale et influencé par la culture d'origine. Chaque culture semble se fixer en divers points de l'échelle de vitesse de communication, où ses membres communiquent le plus aisément. Lorsque l'enseignant transmet un message de type rapide à des élèves aptes à recevoir des messages de type lent, les élèves auraient une difficulté à comprendre. Le contenu de deux types de message peut être le même, l'élève ne reçoit cependant que des messages correspondants à au rythme qui lui est propre.

Dans une perspective psychologique, le rythme biologique est acquis progressivement dans la petite enfance. Une fois acquis, il fait partie intégrante de l'enseignant ainsi que les élèves. C'est ce qui leur permet de développer la capacité de structurer leur parole. Le rythme aurait également des origines neurologiques. On se situerait alors dans le débat traditionnel entre structures linguistiques acquises et innées. Ceci postule qu'une certaine forme de rythmicité serait innée (neuro-biologique). Cependant, l'acquisition du langage dans un système linguistique particulier viendrait par la suite s'imposer et modifier la base innée. La perception du rythme est donc influencée par notre nature biologique (Astésano 2001 : 28). Il s'ensuit que le rythme est de nature sociale et influencé par la culture d'origine des acteurs de la classe de langue étrangère. L'enseignant et les élèves ghanéens assimileraient donc les synchroniseurs externes, dans ce qu'on appelle communément « l'horloge biologique » (Hall 1984a : 30). Le rythme pourra être considéré comme régulier ou irrégulier selon l'isochronie qui le manifeste. Il existe donc dans la notion de rythme un facteur interne et un facteur externe. Le facteur interne sera individuel, en d'autres termes, chaque acteur de la classe a un rythme qui lui est propre et qui le distingue des autres. Le facteur externe, quant à lui, sera d'ordre social. Autrement dit, il y a un élément d'identification culturelle et sociologique dans l'élément intériorisé du rythme.

En classe de langue étrangère, ce qui importe en écoutant parler, ce n'est pas la simple succession des consonnes et des voyelles mais leur regroupement en unités rythmiques. Les élèves ghanéens ont un niveau moins élevé en français langue étrangère. Cependant, le rythme fait partie intégrante du système de la langue française au même titre que le lexique et la grammaire. L'enseignant ne peut choisir qu'en fonction des possibilités rythmique offertes par la langue cible. Nous avons observé que l'enseignant adoptait pourtant un rythme lent quelquefois. Quels facteurs déterminent le rythme qu'adopte l'enseignant en classe de langue étrangère ?

Nous essayerons d'identifier les causes dans la séquence suivante.

FIGURE 50 : Exemple 2 du rythme

(YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-EXPL- OCT-2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
98	P	Oui, because venir is venu. En français nous avons ce qu'on appelle les verbes réguliers et les verbes irréguliers, hein ! *Some of you are just like that* Hein *Very irregular or very regular in behaviour. Some of you are like that and words, these words in French, they also behave like that*. Donc, il faut apprendre. C'est pourquoi nous sommes en classe ici. Le verbe partir, le participe passé, ça ne se termine jamais avec u. On ne dit pas je suis partu, non, le participe passé c'est i. *That is what you are going to, that is why you are here to learn.* *So today you are adding, you have added one thing to what you already have there and you are no more going to make that mistake for anybody to laugh at you.* Hein! Partir, le *past participle*, si vous avez le problème avec le mot past participle, rapprochez-vous à vos professeurs d'anglais. *Because*, pour moi, pour moi, la limite c'est past participle. *That is*	Rythme rapide Interjection d'insistance Interjection d'insistance Rythme rapide Ton d'insistance Silence absolu	Beaucoup d'élèves ont l'air triste. Quelques élèves copient les phrases du tableau. D'autres ne suivent pas le cours.	P marche vers les élèves. P retourne au tableau.

		where I can take you to so far as English is concerned. *Is that ok*? *As soon as I say past participle, I believe strongly that, you know, you understand. But if you don't understand, from here, chase your English teachers.* *When you say past participle, what does it mean?* *What are the examples?* *Then we come back to French and we apply it now.* *Is that ok?* *So, yes, it is not that way;* *so* je suis parti, *so you realise that* je suis parti here, c'est le passé, c'est le temps, c'est le temps qu'on appelle le passé composé. Le passé composé, *And the formation, you put two things together, that is why we say* composé. *Something is composed when you put one, two things together* Hein? *What is the composition of water*? *If I ask you that question in science, what is the composition*?	Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Silence absolu Pause Interjection d'insistance Ton interrogatif Interjection interrogative Ton interrogatif	P écrit au tableau. P pose la question avec les gestes de la main.	P marche vers les élèves. P recule vers le tableau. P marche vers les élèves.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur le genre. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant explique le participe passé avec ce long discours. « Oui, because venir is venu. En français nous avons ce qu'on appelle les verbes réguliers et les verbes irréguliers, hein ! L'enseignant laisse de côté le cours et compare les attitudes des élèves par rapport aux verbes réguliers et irréguliers. « *Some of you are just like that Hein ! Very irregular or very regular in behaviour. Some of you are like that and words, these words in French, they also behave like that*. Donc, il faut apprendre. C'est pourquoi nous sommes en classe ici. » (Turn 98). Le professeur reprend l'explication. « Le verbe partir, le participe passé, ça ne se termine jamais avec u. On ne dit pas je suis partu, non, le participe passé c'est i. » (Turn 98). Il laisse

de côté le cours une fois encore pour autre chose. « *That is what you are going to, that is why you are here to learn. So today you are adding, you have added one thing to what you already have there and you are no more going to make that mistake for anybody to laugh at you*. Hein! » (Turn 98). Le discours suivant n'apporte pas d'information à la formation du participe passé. « Partir, le past participle, si vous avez le problème avec le mot *past participle*, rapprochez-vous à vos professeurs d'anglais. Because, pour moi, pour moi, la limite c'est past participle. *That is where I can take you to so far as English is concerned. Is that ok? As soon as I say past participle, I believe strongly that, you know, you understand. But if you don't understand, from here, chase your English teachers. When you say past participle, what does it mean? What are the examples? Then we come back to French and we apply it now. Is that ok?* » L'enseignant reprend l'explication « so, yes, it is not that way; so je suis parti, so you realise that je suis parti here, c'est le passé, c'est le temps, c'est le temps qu'on appelle le passé composé. Le passé composé, *And the formation, you put two things together, that is why we say composé. Something is composed when you put one, two things together Hein? What is the composition of water? If I ask you that question in science, what is the composition?* » (Turn 98).

Retenons que le discours de l'enseignant est en français alterné de l'anglais. L'enseignant pose beaucoup de questions, mais les élèves ne répondent pas. Soit les élèves ne comprennent pas, soit ils ne veulent pas collaborer. Soit ce sont des questions rhétoriques ne nécessitant pas de réponse. Certains élèves ont l'air triste, d'autres ne suivent pas et la plupart copie. Nous remarquons aussi que le rythme de l'enseignant est rapide. L'enseignant parle comme s'il enseignait à des élèves de niveau avancé. Il apparaît que l'enseignant est frustré parce que les élèves semblent ne pas comprendre la formation du participe passé. La frustration de l'enseignant peut être relevé à travers son discours. «*That is where I can take you to so far as English is concerned. Is that ok? As soon as I say past participle, I believe strongly that, you know, you understand. But if you don't understand, from here, chase your English teachers. When you say past participle, what does it mean? What are the examples? Then we come back to French and we apply it now. Is that ok?* » (Turn 98).

Est-ce qu'on ne peut pas admettre que l'attitude de l'enseignant révèle une résignation face aux difficultés des élèves ? Les élèves ghanéens parlent au moins deux langues avant l'apprentissage du français. S'ils ne comprennent pas en classe de FLE, c'est qu'il y a un problème associé à l'institution scolaire. Cela pourrait être la source de la participation moins active des élèves.

Nous sommes ici dans la perspective de Hall selon laquelle chaque culture semble se fixer en divers points de « l'échelle de vitesse de communication », où ses membres communiquent le plus aisément. Il est assez mal venu de transmettre un message de type rapide à des individus aptes à recevoir des messages de type lent. Le contenu de deux types de messages peut être le même, un individu ne reçoit cependant que des messages correspondants à la « fréquence » qui lui est propre (Hall 1979 : 78).

La perception du rythme peut être influencée par deux facteurs : d'une part, la tendance du côté de l'enseignant, à augmenter la durée syllabique au cours de l'énoncé. C'est la tendance naturelle au ralentissement du débit vers la fin des énoncés. D'autre part, l'élève a tendance à plaquer une certaine rythmicité sur les séquences de parole. L'accentuation objective et subjective entraîne toujours une surestimation de l'intervalle qui la suit. En classe de langue étrangère, il y aurait donc non seulement distorsion de la rythmicité au moment de la production de l'énoncé, mais aussi lors du décodage. Il faut aussi être conscient des variations inter-individuelles dans la perception de la structuration rythmique, variations dépendant de facteurs socioculturels liés à l'origine de l'auditeur. Tout ceci constitue une série de filtres qui influencent différemment la perception. Toutefois, nous avons constaté que les enseignants respectaient l'échelle de vitesse de communication des élèves dans la plupart des cas comme dans la séquence suivante.

FIGURE 51 : Exemple 3 du rythme

(YIBOE-PLAGE-FADA-LA LITTERATURE-EXPL- JUIN 2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
241	P	Lire silencieusement Vous avez une minute pour arrêter de lire. Très bien, arrêtez de lire et écoutez, nous allons essayer de répondre aux questions suivantes. Où se disputent-ils ? Où se disputent-ils, Amadou et ses enfants, et sa femme ? C'est où ? Est-ce que c'est au champ, au marché, où se disputent- ils Amadou et sa femme? La réponse se trouvent dans le livre. Oui, Saka, (à E2) ils	Pause longue Ton hésitant Rythme lent Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Ton de suspense	Les élèves font la lecture silencieuse. Certains élèves ne lisent pas. Certains élèves font semblant de chercher la réponse dans le livre.	P se tient debout devant la classe.
242	E2	Ils se disputent à la maison.		E2 se lève.	

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de la littérature. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Après deux reprises de lecture à haute voix, l'enseignant demande aux élèves de faire une lecture silencieuse. C'est après cette lecture qu'il pose les quatre questions.
« Où se disputent-ils ? » (Turn 241). Les élèves ne lèvent pas la main, alors il reformule la question.
« Où se disputent-ils, Amadou et ses enfants, et sa femme ? » (Turn 241). Aucun élève n'a levé la main. L'enseignant intervient une fois de plus, les élèves ne sont pas prêts à prendre la parole.
« C'est où ? » (Turn 241). Comme les élèves ne lèvent pas la main, alors il reformule la question pour la quatrième fois.
« Est-ce que c'est au champ, au marché, où se disputent-ils, Amadou et sa femme?» (Turn 241). C'est après cette reformulation que l'élève E2 lève la main et répond. « Ils se disputent à la maison » (Turn 242).

L'enseignant utilise le français et les élèves sont obligés de répondre en français. Par conséquent, ils ne veulent pas prendre la parole. La plupart fait semblant de chercher la réponse dans le livre. L'échelle de vitesse du discours de l'enseignant correspond à la culture d'appartenance des élèves mais malgré le fait que l'enseignant parle à un rythme lent, les élèves ne sont pas prêts à prendre la parole. Il devient ainsi très difficile d'interpréter le silence des élèves en classe de FLE. Il est possible d'avancer l'hypothèse selon laquelle le rythme de parole en classe de langue étrangère ne contribue pas nécessairement à la prise de parole des élèves. Le silence en classe de FLE dans les lycées ghanéens serait lié à d'autres facteurs d'ordre social. Cependant, le rythme occupe une place importante dans la classe de langue étrangère.

Le rythme parle plus simplement que les mots et le message qu'il porte se transmet à haute voix et clairement. Mais comment le rythme peut-il être structuré, utilisé, exprimé consciemment et inconsciemment dans les différentes cultures ? L'enseignant et les élèves ne créent pas le rythme en créant les intervalles en classe de langue. Le rythme existe indépendamment de la vie des acteurs de la classe, qui le modèlent, le mesurent par différentes échelles de vitesse. Son existence est manifestée, selon les cultures, de modèles différents d'appréhension. Chaque culture donne une structure et une signification différente

au rythme. Ce dernier modèle l'enseignant et les élèves, mais il est seulement plus difficile pour eux de réaliser qu'ils modèlent leur vie en construisant des systèmes rythmiques (Hall 1984a : 95). Le rythme en tant que dimension culturelle cachée de la communication est très important dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans la mesure où chaque culture structure le rythme de manière différente.

Le rythme est un cadre temporel dans lequel viennent se placer tout naturellement les syllabes à produire. Les sons peuvent être assimilés à des individus vivant en société et donc soumis à des lois et à des règles de vie. Apprendre à maîtriser le rythme, c'est être capable d'identifier les unités qui forment le cadre social déterminant l'ensemble des habitudes de prononciation, mais aussi de retrouver le nombre de syllabes par unité. Le rythme et la motricité sont deux facteurs essentiels pour les participants de la classe de langue étrangère. On ne peut pas envisager la parole sans rythme, mais de la même façon, on ne peut pas envisager de vivre sans rythme biologique.

Conclusion partielle

Il est légitime de s'interroger sur les faits paraverbaux analysés dans notre recherche afin d'inclure les suggestions dans la formation des enseignants. Tout d'abord, comment gérer le rire en classe de langue pour que sa fonction pédagogique soit pleinement atteinte ? En outre, comment éviter le rire d'embarras en classe afin de diminuer les effets psychologiques pouvant empêcher la contribution des élèves moins doués ? Par ailleurs, nous constatons que le rythme est un élément perturbateur en classe de langue vivante. En premier lieu, le facteur biologique doit être pris en compte en classe de langue. Autrement dit, le rythme de prise de parole ne serait pas le même chez les élèves que chez l'enseignant. En deuxième lieu, l'enseignant de la langue étrangère devrait parler à un rythme correspondant à la culture des élèves. En ce qui concerne le silence, il faut chercher au-delà de la structure dissymétrique de la classe. C'est un problème culturel, le moi de l'élève devrait être protégé, en créant une atmosphère de coopération au lieu de concurrence en classe de français. Pour ce faire, l'élève ne devrait pas être obligé de parler avant qu'il lève la main. Il serait aussi nécessaire que la pédagogie de l'erreur soit adaptée à la culture de socialisation de l'élève.

CHAPITRE 14

INTERPRETATIONS DES DYNAMISMES COMMUNICATIFS EN CLASSE DE FLE AU GHANA

Le contexte socioculturel et la politique éducative dans lesquels le français est enseigné en situation scolaire pourraient exercer une influence sur les modalités d'enseignement. Dans ce chapitre, nous allons discuter les retombées de l'analyse de notre corpus par rapport aux modalités d'enseignement. Dix traits les plus contrastrés avec l'Europe sont retenus, l'importance de l'écrit, la participation des élèves, les difficultés phonétiques, l'enseignement de la grammaire, l'alternance codique, les effets du regard, les effets de déplacement, le problème psychologique, et le silence en classe de langue étrangère et les attitudes linguistiques.

14.1. Importance de l'écrit

Nous avons observé que la plupart du temps, les enseignants font la démonstration à partir de ce qu'ils ont écrit au tableau. Ils écrivent le même mot à plusieurs reprises comme on peut remarquer dans les figures 12 (p. 180), figure 14 (p. 188) et figure 15 (p. 191). Ce qui est écrit au tableau est fidèlement reproduit par les élèves. Les élèves ne prennent pas de notes d'eux-mêmes. Quelquefois, les enseignants sont obligés de dicter les notes et les élèves écrivent dans leur cahier comme dans la figure 14 (p. 191).

FIGURE 52 : Exemple 1 d'importance de l'écrit

(YIBOE-RIDGE-TUBGE-ADVERBE-EXPO- JUIN-2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
111	P	*An adverb, an adverb* *So this morning, we are looking at adverbs in French*. Les adverbes *We are looking at adverbs in French. From our text, we have seen that adverbs, write somewhere, take your notebooks and write*: Les adverbes ou bien l'adverbe, *let's put it in the singular.* L'adverbe modifie un verbe.	Ton d'emphase Pause longue	Les élèves écrivent la phrase dans leur cahier.	P marche vers le tableau, tourne vers le bureau.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur la formation de l'adverbe. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignante demande aux élèves de prendre leur cahier pour noter la phrase qu'elle dicte : « L'adverbe modifie un verbe. » Nous pourrions avancer l'hypothèse selon laquelle les apprenants ghanéens ne sont pas préparés à mobiliser leur sens auditif de manière aussi attentive que ce qu'il leur est demandé en classe de FLE. Pour ces élèves, tout ce qui est dit en classe ne constitue pas ce qui est enseigné. Ils s'attendent à ce que les informations importantes soient reprises par écrit au tableau. C'est la raison pour laquelle les enseignants continuent à ponctuer ce qu'ils disent comme on a vu dans toutes les séquences.

Le lycée n'est pas la première institution scolaire ghanéenne pour les élèves. Ils ont parcouru les cursus scolaires à d'autres niveaux avant le lycée. Avant de commencer à étudier le FLE, les élèves ont déjà acquis des habitudes d'apprentissage. Autrement dit, les élèves ghanéens et leurs professeurs ont une culture d'enseignement/apprentissage qui leur est propre. Dans la situation d'acquisition des connaissances en milieu scolaire, les enseignants et les élèves évitent de procéder de manière désordonnée. Les élèves souhaitent que l'enseignant donne une information complète. Ils cherchent un savoir clair. Les élèves n'ont pas de véritable besoin de communication en FLE. Tout ce qu'ils cherchent, c'est un savoir linguistique pour réussir l'examen. Les élèves souhaitent que le professeur donne des notes, c'est ce qu'ils attendent de l'enseignant. C'est la raison pour laquelle tout le monde sort son cahier lorsque le professeur entre dans la salle de classe. L'enseignement des langues ne prépare pas l'élève ghanéen au métalangage grammatical. Il peut être surprenant qu'il y ait des apprenants qui ne puissent pas distinguer entre le sujet et le verbe dans une phrase en anglais alors que l'anglais est la langue de scolarisation dès la première année. Il devient alors difficile à certains élèves de faire un transfert de l'anglais en français. La figure 53 explique mieux ce constat.

FIGURE 53 : Exemple 2 d'importance de l'écrit

(YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-EXPL-OCT 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
97	P	*So today you are adding, you have added one thing to what you already*	Ton		

		have there and you are no more going to make that mistake for anybody to laugh at you hein Partir, *le past participle*, si vous avez le problème avec le mot past participle, rapprochez-vous à vos professeurs d'anglais. *Because*, pour moi, pour moi, la limite c'est past participle. *That is where I can take you to so far as English is concerned.* *Is that ok?* *As soon as I say past participle, I believe strongly that, you know, you understand. But if you don't understand, from here, chase your English teachers.* *When you say past participle, what does it mean?* *What are the examples?* *Then we come back to French and we apply it now.* *Is that ok?*	d'insistance Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Ton interrogatif	Quelques élèves copient les phrases du tableau. Le professeur écrit au tableau.	P retourne au tableau.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur la formation du participe passé. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Il est déjà indiqué que la langue de scolarisation est l'anglais, mais les apprenants ne peuvent pas reconnaître le participe passé d'un verbe. Le terme « participe passé » est nouveau pour la plupart d'entre eux. C'est ce qui explique le propos, selon lequel l'élève ghanéen ne s'intéresse pas au métalangage en classe de langue. Ce sont des notions abstraites difficiles à comprendre. Les élèves préfèrent que l'enseignant aille directement à la règle de manière explicite. L'enseignant qui parle beaucoup en classe provoque une déception chez certains apprenants. Pour les élèves, le professeur est une personne fiable, détenteur de la sagesse sur laquelle on doit pouvoir compter. Les discours n'ont que peu d'importance en classe, c'est l'écrit qui permet de retenir ce qui est enseigné.

Il existe alors une relation dichotomique entre parole/discours et comportement/geste. Il ressort que l'enseignant-orateur s'oppose à l'enseignant-guide dans le sens où le premier, bien que reconnu pour ses compétences pédagogiques et ses qualités d'animateur, se révèle finalement moins « fiable » que le second, qui « parle » moins et « agit » conformément à son

statut (Bouvier 2003 : 193). Le professeur ghanéen réagit en « guide » vis-à-vis de ses élèves. Il trace un chemin que ceux-ci suivent. Il leur indique précisément ce qu'ils doivent apprendre et ce qu'ils doivent savoir. Il leur donne, pendant le cours, toutes les informations qu'ils doivent connaître. La voie orale dans la transmission des connaissances à l'école au Ghana, devient moins efficace. Les enseignants se servent du tableau afin d'atteindre leur objectif en classe de langue étrangère alors que dans la culture ghanéenne, c'est plutôt l'oral et l'imitation qui primment.

L'école ne travaille pas en circuit fermé, bien que les directives officielles stipulent clairement les démarches pédagogiques. Souvent, les décalages se manifestent dans les règles de l'école, représentant une double contrainte pour les enseignants. Normalement, les cours en classe de FLE doivent être organisés en fonction du principe méthodologique en vigueur dans l'institution scolaire. Mais, bien que les théories explicitent les démarches de classe, elles ne s'appliquent pas systématiquement. Les cours sont organisés de manière à faciliter la compréhension chez les apprenants. Tandis que l'accent est mis sur l'oral dans certaines cultures, dans d'autres cultures, il est mis sur l'écrit.

Selon Chiss et Cicurel (2005 : 8), les modèles de transmission et d'appropriation du savoir forment ce que l'on peut appeler la culture d'enseignement et d'apprentissage. Si aucune situation didactique n'existe sans qu'il ait des activités proposées par le professeur ou le manuel, les formes d'appropriation demandées aux élèves ne sont pas les mêmes selon le lieu et le moment, et la compréhension des tâches par des apprenants venant d'une autre culture peut se heurter à des obstacles dont on sait qu'ils ne se réduisent pas au domaine linguistique *stricto sensu*. Par rapport à la figure 53, nous pouvons dire que l'approche de l'enseignant ne correspond pas à la culture d'apprentissage des élèves. Les élèves ghanéens sont habitués aux démarches concrètes dépourvues de discours métalinguistiques. Dans cette séquence, les formes d'appropriations inspirées de principes européens ne convient pas aux modèles d'apprentissage des élèves ghanéens.

14.2. Participation des élèves

Nous entendons par participation des élèves en classe de FLE l'intérêt que ceux-ci sont censés porter au cours et leur adhésion à l'enseignement dispensé. Pour certains chercheurs, il s'agit de la participation orale et spontanée à ce qui est dit pendant le cours. Autrement dit, un apprenant qui ne lève pas la main ou ne prend pas spontanément la parole en classe, qui attend d'être désigné par l'enseignant est quelqu'un qui ne participe pas suffisamment (Bouvier 2002 : 195).

Dans notre corpus, nous avons remarqué ce comportement une seule fois chez un apprenant. Même dans cette situation, c'est un exercice écrit. Cet apprenant est ignoré par l'enseignant en dépit de son insistance pour aller au tableau. Les élèves ghanéens ne prennent pas la parole avant que l'enseignant les désigne. C'est une pratique culturellement marquée qui est transférée en classe de FLE. C'est un système de valeurs dans la société ghanéenne. Les enseignants attendent que les élèves réfléchissent bien aux questions et soient désignés avant de prendre la parole. La spontanéité n'est donc pas encouragée en classe de langue étrangère au Ghana. Nous partageons avec Suziki (2005 : 215), l'idée selon laquelle prendre une attitude réservée, voire effacée, devant les gens, c'est manifester son respect d'autrui dans le sens où l'on se met à l'écoute d'autrui. L'intérêt du groupe serait ainsi plus important que l'opinion personnelle. Les élèves ghanéens sont intégrés dans la culture d'appartenance avant la scolarisation. Ces vertus sont respectées en famille, dans la vie sociale, à l'école et sont pratiquées quotidiennement. La réaction instantanée des élèves serait moins valorisée que l'écoute attentive et l'attitude de ne pas couper la parole aux autres.

Par rapport aux attentes des enseignants, nous pourrions affirmer que les élèves participent activement en classe de FLE. Ils contribuent de différentes manières à la communication en classe. Ils répondent aux questions, ils répètent quand ils sont sollicités, ils vont au tableau pour écrire, etc. … Malgré ces activités, nous constatons un silence chez les élèves surtout dans un discours métalinguistique de l'enseignant. Autrement dit, quand l'enseignant pose des questions sur le fonctionnement des éléments grammaticaux, les apprenants demeurent silencieux.

Les enseignants sont ghanéens et ils sont capables d'interpréter le comportement non-verbal des élèves. Ils sont habitués au silence en classe et comprennent bien les attentes des élèves. Ils savent que les élèves souhaitent une règle explicite à la place du discours métalinguistique. Ils comprennent également que les élèves valorisent l'écrit et détestent l'oral. C'est la raison pour laquelle ils écrivent beaucoup au tableau. En outre, la plupart des enseignants détestent désigner les élèves qui ne lèvent pas la main.

L'enseignant et les élèves dans une classe de langue étrangère jouent un rôle spécifique. La classe constitue pour eux un système clos où se déroulent les activités diverses. La classe de langue peut être étendue à une société spécifique. Dans des situations particulières, chaque individu joue un rôle dans la société. L'élève devient un acteur social au sein d'un théâtre, d'une représentation, d'une mise en scène, pour emprunter les termes à Goffman (1973). Chaque acteur tient son rôle selon sa propre identité et selon certaines règles

sociales bien définies. La représentation que les acteurs ont d'eux-mêmes et de leurs partenaires en classe de FLE devient un paramètre crucial pour l'intercompréhension.

Les relations sociales que l'enseignant et les élèves entretiennent entre eux sont alors entremêlées à la manière d'une scène de théâtre. Elles sont accentuées par les répliques, les actions, voire tout comportement communicationnel.

> « Et il en est ainsi, semble-t-il, parce que les relations sociales ordinaires sont elles-mêmes combinées à la façon d'un spectacle théâtral, par l'échange d'actions, de réactions et de répliques théâtralement accentuées. Un scénario, même si on le confie à des acteurs inexpérimentés, peut prendre vie parce que la vie elle-même est quelque chose qui se déroule de façon théâtrale. Le monde entier, cela va de soi, n'est pas un théâtre, mais il n'est pas facile de définir ce par quoi il s'en distingue [...] » (Goffman 1973 : 73).

Il existe alors une analogie entre les représentations théâtrales et la scène de la classe. Sans la participation des élèves, la communication de l'enseignant ne serait qu'un monologue. C'est grâce aux différentes activités des élèves qu'il y a continuité dans l'interaction en classe. La prise de parole ne pourrait pas être la même dans les différentes cultures. Certaines valorisent la spontanéité, tandis que d'autres ne l'encouragent pas. Le processus de socialisation des apprenants dans leur culture d'origine est un facteur extérieur qui s'exprime en classe de langue étrangère. La culture existe comme un héritage dont les modes de transmission sont propres à la société ghanéenne. L'enseignement des langues n'est généralement pas abordé à travers les éléments purement linguistiques. C'est une communication qui implique tous les facteurs sociaux (Lee-Le Neidre 2002 :160).

Les enseignants ghanéens ont diverses raisons, conscientes ou non, d'organiser des communications en salle de classe. Ceci dépend de l'objectif pédagogique de leurs cours, ou de leurs hypothèses et attentes quant au comportement communicatif des élèves. Ces hypothèses et attentes sont étroitement liées à leur personnalité en tant qu'enseignants et en tant qu'individus (Richards 1998 : 12).

On peut dire la même chose de l'apprenant ghanéen en classe de FLE. Le degré de participation des élèves en classe dépend de la manière dont ils perçoivent leur rôle dans ces événements. Leur perception est façonnée par les moyens de parler et de communiquer qui sont jugés appropriés dans leur culture linguistique. Etablir et maintenir les modes de communication en classe est un contrat passé entre les enseignants et les apprenants. D'une part, les enseignants contrôlent le contenu et la structure de la communication en classe, d'autre part, les élèves interprètent et répondent aux activités de l'enseignant.

La communication en classe de français langue étrangère est caractérisée par la difficulté d'incompréhension entre l'enseignant et les élèves. Les élèves prennent alors des risques dans l'interprétation des activités pédagogiques. Les circonstances dans lesquelles se déroulent les prises de parole nécessitent une attention particulière de la part des élèves en ce qui concerne la justesse des structures de la langue étrangère. Les actions de communication comportent, comme toute action, des opérations. Dans le cas de la communication en classe de langue étrangère, il s'agit d'opérations de production du sens et d'un contrôle des opérations. En cas de difficulté, il y a une mise en alerte progressive de l'attention afin d'assurer la structure prévue lors du déroulement de l'interaction. Ceci constitue une focalisation progressive qui peut aller jusqu'à la prise de conscience et à l'intervention délibérée. D'une telle communication découlent des activités de régulation et d'autocorrection (Bange 1992 : 56).

En classe de français langue étrangère dans les lycées ghanéens, la communication s'installe dans une condition de bifocalisation (Bange 1992). Elle se manifeste sous deux angles différents dans notre corpus : la compréhension et la production. La compréhension se situe à trois niveaux, elle est constituée, d'une part, des opérations de décodages phonologique, morphosyntaxique et lexical qui conduisent à la construction de la signification interactionnelle. D'autre part, elle renferme des constructions de l'intention de l'enseignant. Celles-ci s'effectuent par la mise en corrélation de l'interprétation de la situation et de l'énoncé décodé au moyen de règles d'inférence comme dans le chapitre onze (figure 29, p. 243). Enfin, ce que l'élève vient de reconstruire comporte une évaluation par l'enseignant (cf. figure 33, p. 264). C'est en fonction de cette évaluation que l'apprenant prend la décision de réagir de telle ou de telle manière, les élèves ghanéens réagissent souvent par le silence et le refus de coopération. La bifocalisation n'encourage pas le respect du principe de coopération. Toutefois, nous recensons que certains élèves et l'enseignant s'efforcent de contribuer de manière rationnelle et coopérative afin de faciliter l'interprétation de l'échange.

Les enseignants de FLE dans les lycées ghanéens sont la plupart du temps des natifs ghanéens qui ont eu leur formation au Ghana. Comparés aux élèves, les enseignants ont un niveau linguistique plus élevé en français. La communication en classe de FLE dans les lycées ghanéens peut être qualifiée alors d'exolingue, pour emprunter le terme à Bange (1992). La difficulté qu'engendre la communication en classe de langue de FLE, réside dans le fait que l'apprenant ne dispose pas de moyens linguistiques suffisants dans la langue étrangère. Outre le manque de moyens linguistiques, s'ajoutent la forme contrôlée de la communication de l'enseignant.

Ce qui caractérise la communication exolingue en classe de langue étrangère, c'est le statut des participants (Bange 2005 : 80). L'élève joue un rôle d'apprenant alors que l'enseignant est un agent spécialisé d'une institution vouée exclusivement aux apprentissages. En classe de langue étrangère, le but de la communication est l'apprentissage lui-même qui devient une fin en soi. L'interaction qui s'y installe devient autoréflexive et subit une sorte d'involution. Les conditions deviennent le but. L'apprenant cesse d'être un partenaire social, il n'est qu'un apprenant. En outre, la co-construction du sens se transforme. Autrement dit, l'enseignant détermine les moyens qui lui permettent de réaliser son but sanctionné par l'institution scolaire. Les activités de l'apprenant ne se déroulent pas non plus spontanément, mais se réduisent à ce que lui dicte l'enseignant. L'élève n'est plus regardé comme un interlocuteur autonome dans la communication, mais seulement comme un objet du faire didactique que l'enseignant manipule au gré de ses impressions. Il faut noter également que la classe de langue étrangère est contrariée par un horaire prédéterminé par l'institution scolaire. Au Ghana, les horaires de FLE ne durent que 4 heures par semaine dans la plupart des lycées.

En outre, la classe de langue est un lieu où l'institution scolaire affiche comme objectif la maximisation de l'apprentissage de la langue étrangère par la réalisation de la relation interactionnelle enseigner/apprendre. La classe de langue étrangère devient alors un système de support pour l'acquisition de la langue étrangère, pour emprunter le terme à Dausendschön-Gay et Krafft (1991). Il en résulte que les stratégies de l'enseignant devraient mettre l'élève en position de devenir un participant actif dans la communication en classe. Les approches de l'enseignant devraient donner à l'élève des buts de communication qu'il désire réaliser. Enfin, elles devraient inciter l'apprenant à développer les stratégies les plus innovantes de maîtrise positive des problèmes de communication. Cependant, le modèle de communication en classe de FLE dans les lycées ghanéens est caractérisé par la métalinguistique et s'écarte du but communicatif et de la culture d'apprentissage des élèves.

Les différentes séquences mettent en lumière cette caractéristique des échanges en classe de langue étrangère. Les acteurs de la classe jouent des rôles selon des règles pré-établies, mais ces règles interactionnelles ne sont pas les mêmes que celles en usage dans les négociations hors la classe de FLE. Le modèle d'interaction imposé par l'enseignant n'encourage pas les élèves à parler en langue étrangère, soit parce que les élèves ne veulent pas parler suivant les règles de parole en usage, soit parce qu'ils ne comprennent pas ce que l'enseignant leur demande.

14.3. Difficultés phonétiques

La phonétique est le premier obstacle à surmonter dans l'apprentissage de la langue étrangère. Les sons français si doux à l'oreille ne sont pas si évidents à reproduire, car cela demande beaucoup d'efforts à la fois physiques et mentaux. La prononciation nécessite d'amples mouvements des muscles faciaux, auxquels beaucoup d'apprenants étrangers ne sont pas habitués. Pour franchir les premiers pas, les élèves sont confrontés à une difficulté inattendue (Liu 2002 : 202). Le système phonétique français comprend des phonèmes qui n'existent pas dans les langues premières des apprenants ghanéens, et pas non plus en anglais, langue de scolarisation. Ceci oblige les élèves à s'approprier de nouveaux phonèmes. Dans cette situation, les apprenants doivent donc créer les sons qu'ils n'ont pas dans les langues antérieurement apprises. Ils doivent également, se débarrasser de l'habitude de l'épenthèse qui consiste à surajouter des phonèmes pour adoucir des articulations inhabituelles (Naito 2002 : 149).

La façon dont l'apprenant ghanéen parle sa langue maternelle n'est absolument pas consciente. La première langue de socialisation n'est pas non plus choisie. Les apprenants ne cherchent alors pas à savoir comment ils la parlent. Ils ne peuvent même pas décrire comment ils ont appris la prononciation des phonèmes de la langue de socialisation. Nous partageons avec Wioland (2005 : 10-11) l'idée que la question de comment est le plus souvent laissée à la seule compétence des spécialistes. La seule conscience que l'élève ghanéen a de sa langue première est celle du lettré qu'il est, qui a appris une façon de la lire et une façon de l'écrire. Un système d'écriture aboutit à des textes écrits qu'on lit, et que l'on dit par conséquent, et qui, dès ce moment, deviennent des modèles de ce qui se dit. C'est ce qui explique généralement l'assimilation quasi automatique de l'oral à de l'écrit oralisé. L'expression orale spontanée reste pour l'essentiel du domaine du subconscient. Les apprenants ghanéens se réfèrent à la forme écrite, la seule référence écrite et visible du français langue étrangère. Par conséquent, les réalisations orales des lycéens en classe de FLE tiennent compte de l'écriture. Ceux-ci réalisent les sons français par rapport à la représentation graphique de l'anglais, la langue de scolarisation.

L'enseignement/apprentissage du français au Ghana privilégie les supports à base visuelle tels que les documents écrits. Toutefois, le français n'est pas l'une de ces langues où la langue orale et la langue écrite sont proches. Il devient difficile et quelquefois impossible que l'élève reconnaisse à l'oreille un son qui lui est inconnu comme dans la figure 47 à la page 298. La classe de FLE ne constitue donc pas un cadre idéal pour l'apprentissage efficace

de la langue étrangère. L'enseignant et les élèves sont confrontés à un paradoxe. De la part de l'enseignant, la correction phonétique s'avère nécessaire afin d'aider l'élève à la réalisation des phonèmes étrangers. Toutefois, elle entraîne la bifocalisation qui pourrait défavoriser le processus de transmission du code étranger. Pour l'élève, la prise de parole constitue une prise de risque inévitable. Non seulement le professeur portera un jugement de valeur négatif sur la réalisation erronée, mais l'élève sera également ridiculisé par ses camarades comme dans la séquence figure 48, (p. 301). En classe de langue étrangère, les participants regroupent à la fois le destinateur et le destinataire, et tous ceux qui sont présents et participent, d'une façon ou d'une autre, au déroulement de l'action. Les autres apprenants, qu'ils prennent la parole ou non, sont considérés comme des participants en classe de langue. Il peut y avoir des observateurs silencieux dont le comportement non-verbal ou la simple présence physique peut influencer le processus de la communication. Que l'enseignant s'adresse directement ou non à eux, ils participent au processus de l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère. Notre corpus est submergé par un besoin de rire, causé par l'embarras, ce qui peut être considéré comme un effet psychologique. La façon dont ces comportements sont ressentis par les participants est d'une importante capitale pour le déroulement du cours (Bachmann, Lindenfeld et Simonin 1991 : 74).

14.4. Enseignement de la grammaire

A l'opposé de l'anglais et du français, les apprenants ghanéens assimilent, de manière naturelle leur langue première, avec une grammaire implicite. La plupart d'entre eux n'ont pas étudié les langues ghanéennes à l'école. Les catégories grammaticales françaises n'existent ni en anglais, ni dans les langues locales. Lorsqu'ils se lancent dans l'étude du français, les élèves doivent stocker toute une série d'éléments grammaticaux nouveaux. Toutefois, les formes du français sont contraignantes (Naito 2002 : 157). Par conséquent, lorsqu'ils étudient le français, les apprenants ghanéens transfèrent les connaissances grammaticales acquises de l'anglais et des langues ghanéennes au français. Par rapport à notre corpus (cf figure 25, p. 222, figure 28, p. 237), il leur reste beaucoup d'éléments grammaticaux à s'approprier : les déterminants, le genre, le nombre, le temps des verbes, les adverbes, etc. … Les difficultés concernent non seulement les élèves, mais aussi l'enseignant qui doit mobiliser des outils adéquats afin d'atteindre son objectif.

La finalité de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère est constitué d'une part du but, et d'autre part de l'activité de communication. Si nous distinguons ces deux sous-composantes, c'est que le but et le résultat ne coïncident pas toujours. De cette ligne

d'idées, l'apprentissage du français en tant que langue étrangère vise l'appropriation des éléments linguistiques et leur utilisation dans la communication. Les enseignants donnent des règles grammaticales sans les faire appliquer dans des situations de communication. L'approche peut être considérée comme l'assimilation des points grammaticaux. Quant à la communication, elle est limitée à la construction de phrases isolées sans contexte précis. Il semble que les activités soient insuffisantes et ne permettent pas aux élèves de développer des compétences communicatives en français.

En classe de FLE au Ghana, quelle que soit l'approche qu'on y adopte, l'enseignement ne peut pas se passer de la grammaire. C'est parce que le français comporte des régularités, or, les irrégularités ou exceptions constituent aussi la grammaire du code français, au même titre que les règles. Les régularités rendent possible l'enseignement déductif, contrairement à la façon dont les élèves apprennent leur première langue, celle de leur entourage. C'est la raison pour laquelle certains chercheurs supposent que la classe de langue constitue un raccourci d'apprentissage (Kim 2002 : 168). Selon Kim, dans l'enseignement de toute discipline, il est notoire que, ce que les élèves assimilent réellement d'une leçon, n'est pas toujours ce que le professeur souhaite transmettre. L'apprentissage de la grammaire ne fait pas exception. Par rapport à notre corpus, il est évident que les enseignants éprouvent beaucoup de difficultés à transmettre les normes de la langue française comme dans toutes les séances portant sur la grammaire. Les élèves ont surtout des difficultés pour acquérir l'expression de la temporalité, notamment les relations entre les différentes formes morphologiques verbales. Il nous semble nécessaire d'avoir accès à ce que comprennent les apprenants pour pouvoir intervenir sur leur comportement linguistique quant à la grammaire.

Lors d'une interview, les anciennes lycéennes du Ghana soulignent qu'il y a trop de temps grammaticaux en français. En plus, les expressions temporelles sont trop complexes pour être assimilées facilement. Par conséquent, elles apprennent les règles par cœur pour pouvoir les réutiliser à l'examen.

[Turn 311]- P3 : Moi ce que XXX je veux dire de ce cours, il se peut que les élèves ne **sont** pas intéressés, s'ils ne sont pas intéressés par le français, ils ne vont pas y participer. XXX. Il y a trop de règles grammaticales en français. Trop de temps XXX

[Turn 312]- P1 : Ah bon !

[Turn 313]- P7 : Les cours d'anglais sont différents. Pour la conjugaison, il y a beaucoup de temps en français. Ce n'est pas comme ça en anglais. Comment les élèves peuvent mémoriser tous ces

> temps complexe en français ? On mémorise ce qu'on peut pour l'examen. *After all,* c'est l'examen qui compte.

(Interview avec les anciennes élèves à IUFM de la Meinau, Strasbourg, le 17 avril 2009).

Au lycée, l'accent est mis sur quatre temps seulement : le présent, le futur, le passé composé et l'imparfait. Toutefois, les enseignants procèdent de façon à transmette la formation du plus-que-parfait et du conditionnel présent, puisque les élèves en auront besoin pour l'examen final. Il faut noter que chaque langue opère un découpage de temps de manière différente et choisit de marquer linguistiquement différentes portions de l'intervalle. L'acquisition du système temporel français nécessite donc un changement de vision profonde au niveau conceptuel, d'où la difficulté de son apprentissage en classe de FLE au Ghana. Formés à un certain type de conception de marquage temporel, les apprenants de différentes langues peuvent avoir différentes difficultés dans l'acquisition des temps passés en français (Kim 2002 : 178).

L'enseignement explicite de la grammaire est marqué par la généralisation des règles. Dans toutes les séquences du corpus, la généralisation des règles grammaticales donne lieu à des malentendus entre l'enseignant et les élèves. D'une perspective culturelle, le malentendu ne peut pas être évité parce que l'enfant ghanéen ne remet pas en doute ce que l'adulte lui dit. Pour ces élèves, l'enseignant est détenteur de la connaissance. Par conséquent, la grande responsabilité revient à l'enseignant qui devrait jouer son rôle d'informateur.

Du fait de ces observations, l'enseignement explicite et implicite de la grammaire française en classe de FLE serait un choix de l'enseignant. En ce qui concerne l'enseignement explicite, l'enseignant est censé porter un jugement de valeur sur la production de l'apprenant. L'évaluation négative du professeur pourrait avoir des effets néfastes sur l'apprentissage de l'élève. La question est dès lors de mesurer les avantages des deux modes d'enseignement afin de pouvoir faire un choix judicieux. Comme chaque institution scolaire est régie par ses normes et ses attentes spécifiques, l'enseignant ne pourrait qu'adopter l'approche qui lui convient.

14.5. Alternance codique

Le recours alterné à l'anglais et au français en classe de FLE pour assurer une fonction métalinguistique pourrait constituer un obstacle à l'appropriation du français. Dans ce sous chapitre, nous identifierons les raisons pour lesquelles l'enseignant mélange les deux codes en classe de FLE.

L'apprenant ghanéen souhaiterait que l'enseignant transmette les connaissances métalinguistiques en anglais sans l'alterner avec le français. Au niveau secondaire, les lycéens apprenants de FLE mémorisent des règles grammaticales, sans chercher à comprendre le fonctionnement de ces règles. L'alternance dans ce cas ne pourrait être d'aucune importance puisque le système verbal français est très complexe. L'enseignant passe du français à l'anglais pour se faire comprendre des élèves moins motivés. En outre, les deux langues de la classe ne découpent pas de la même manière la perception du temps. Il n'existe pas de correspondance entre le participe passé en français et celui en anglais. L'enseignant passe par un système solitaire à un système quadruple. La situation dans ce cas semble être compliquée et démotivante. C'est ce qui explique encore le refus de coopération des élèves malgré l'alternance des deux langues.

Nous pouvons avancer l'hypothèse selon laquelle les perceptions de l'alternance qu'ont les lycéens ghanéens opèrent prioritairement dans l'expression de leur point de vue en anglais dans le cours de français. Au cours d'un entretien avec les anciennes lycéennes d'un établissement où les données ont été recueillies, celles-ci déclarent que les élèves n'ont pas de besoin linguistique en français pour communiquer. Elles n'ont besoin que d'éléments linguistiques en français pour réussir l'examen de fin d'études. Un discours métalinguistique en français, ajoutent-elles, ne les intéresse pas (cf. Annexe 9, Interview avec les anciennes élèves à IUFM de la Meinau, Strasbourg, le 17 avril 2009). La distribution des langues en classe de FLE vise donc à faciliter la compréhension des notions grammaticales plutôt que de contribuer à une pratique de communication.

Nous partageons avec Simon et Sabatier (2003 : 446) l'opinion que l'enseignant bien formé, performant en langue cible et muni de bonnes intentions pédagogiques, « c'est en communicant en langue étrangère qu'on apprend à communiquer », essaie de mettre en place des interactions en langue cible. Toutefois, il est dérouté et parfois découragé de découvrir que malgré la consigne explicite imposée de ne parler qu'en langue étrangère, lui-même finit par retourner à la langue source.

La conception selon laquelle le professeur doit utiliser exclusivement la langue cible en salle de classe de langue étrangère reste à débattre. Depuis l'introduction des approches communicatives, de nombreuses recherches maintiennent que la pratique de la langue cible le plus souvent possible conduit à former des apprenants en langues plus compétents (Duff et Polio 1990, Polio et Duff 1994, Swain et Lapkin 2001). Nous nous appuyons sur les représentations qu'ont les élèves pour mieux comprendre le rôle de l'anglais en classe de FLE. Celles-ci pourraient nous aider à identifier le rôle des deux langues dans la co-

construction du discours de la classe. Nous partageons l'avis de Castellotti et Moore (2002 : 18), selon lequel l'influence de la première langue ne se limite pas à permettre aux apprenants de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, mais qu'elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique, utilisables tout au long du processus de déchiffrage. Bien que la langue anglaise ne soit pas la première langue de socialisation des élèves, l'anglais reste la langue de scolarisation et elle est mieux maîtrisée que le français. L'anglais, selon nos anciennes lycéennes interviewées, doit être un outil qui s'articule avec le français, mais non pas comme substitut de communication quand l'emploi du français pose problème. Nous pensons que la classe de langue cesse d'être un milieu sociolinguistique où les différentes langues coexistent et s'alternent si la langue première est utilisée seulement quand il y a blocage.

Par rapport à l'enseignement de la grammaire française en anglais, comme dans la figure 25 (p. 222), les anciennes élèves ont indiqué qu'au lycée, leur compétence en français est moins développée pour comprendre les concepts abstraits. L'approche de l'enseignant, pour elles, correspond à l'attente des élèves. Elles font remarquer qu'elles n'ont que peu de connaissance sur la grammaire anglaise et que l'apprentissage de la grammaire française a deux fonctions. Tout d'abord, elles ont une métacompréhension des termes grammaticaux en anglais. Ensuite, elles peuvent appliquer facilement ces termes au français. Nous nous situons alors dans la perspective de Dabène (1994 : 21), pour qui l'enseignement de la langue première amène les apprenants à intérioriser les outils heuristiques qui constitueront désormais leur bagage métalinguistique.

En dehors de l'appui sur l'anglais dans la compréhension des notions grammaticales, les élèves ont soulignent que celui-ci reste la seule langue de référence métalinguistique alors que chacune d'elles parle plus de trois langues. Lorsqu'elles se trouvent hors la classe, ces élèves sont plurilingues, mais en classe de FLE, elles ne mettent pas en valeur leur compétence plurilingue telle qu'elle est décrite par Coste 2002 et Moore 2001. L'absence de la langue première en classe ne favorise alors pas la didactique de l'alternance dans une perspective d'intégration des apprentissages qui semble être l'enjeu de la réflexion méthodologique.

Les représentations qu'ont les élèves des deux langues, en ce qui concerne l'acquisition du français, permet de comprendre les difficultés auxquelles elles sont confrontées. Un aperçu sur les stratégies d'enseignement de la grammaire montre également que les professeurs sont contrariés par les attentes des élèves et celles de l'institution scolaire dans le choix d'approche didactique en classe de FLE. L'apprentissage de la langue étrangère

en classe de FLE devient une sorte de « double bind » pour emprunter le terme à l'Ecole de Palo Alto. Il peut être remarqué que les stratégies de l'enseignant ne sont pas toujours reflétées dans les cultures d'apprentissage de leurs élèves. Cela révèle que le cadre de référence des élèves ne se limite pas aux mécanismes d'appropriation du code étranger, mais s'étend à une articulation entre ceux-ci et d'autres variables culturelles. En outre, l'importance de l'enseignement de la grammaire concerne l'application des règles grammaticales par les élèves dans des phrases isolées. L'acquisition effective des structures grammaticales dépend du cours dans lequel elle est faite (Varshney 2008 : 54). Par conséquent, les professeurs mettent l'accent sur les aspects fondamentaux de la grammaire. Dans cette optique, l'usage de l'anglais dans l'enseignement de la grammaire française au lycée, contribue largement à l'appropriation des structures syntaxiques de FLE. Bien que le contexte institutionnel ait une influence sur le modèle de l'enseignement de la grammaire, la stratégie pourrait amener à la communication dans la langue cible.

Nous pourrons dire qu'il est illusoire d'enseigner aux élèves ghanéens à communiquer en français langue étrangère si l'enseignant semble ignorer comment l'enfant ghanéen a appris sa langue première. L'enfant ghanéen parle beaucoup de langues et construit lui-même ses modes d'apprentissage. L'apprentissage du français en situation scolaire au Ghana est un phénomène d'acculturation nécessitant les modes de passage d'un code à un autre. L'enseignant devrait prendre en compte les diversités de ces modes afin d'atteindre son objectif.

14.6. Effets du regard

En classe de langue étrangère, l'enseignant et les élèves n'expriment pas verbalement leurs idées et leurs sentiments essentiels. Ils mélangent le code verbal et le code non-verbal pour communiquer. Comment gèrent-ils le regard en classe de langue vivante ?

Les élèves ghanéens ont des raisons pour lesquelles ils orientent leur regard vers l'un ou l'autre, ou encore sur d'autres objets en classe. Qu'ils regardent l'enseignant ou évitent son regard, les élèves adoptent ces stratégies pour des raisons précises.

La communication en classe de langue étrangère au Ghana, est une communication stressée. La plupart du temps, les élèves timides adoptent des stratégies pour éviter le regard de l'enseignant. Les regards se posent indistinctement sur l'enseignant ou sur les pairs, le regard n'est pas statique et va de l'un à l'autre sans se focaliser sur l'enseignant. Au contraire, l'élève qui a peur de se tromper, est anxieux, peu impliqué, regarde des choses indéterminées placées devant lui, et qui ne correspondent pas à ce qui se passe dans la classe. Il est absorbé

par la recherche d'éléments dans le dictionnaire ou dans son cahier de notes. L'élève peu autonome est dépendant de l'enseignant et le regarde avec fixité même s'il n'a pas la parole.

Il y a d'autres cas où les élèves orientent leur regard vers un autre élève. Le premier cas apparaît quand l'enseignant désigne un élève pour qu'il prenne la parole. La prise de parole est un problème dans les classes que nous avons filmées. Quand le professeur pose la question, la majorité des élèves ne lève pas la main. Lorsqu'il désigne l'un ou l'autre élève, certains élèves orientent leur regard vers celui que l'enseignant désigne. En outre, nous avons remarqué que quand un élève fait une erreur, presque tout le groupe classe le regarde. Souvent, quand l'élève ne trouve pas la réponse à une question, il oriente son regard vers l'élève proche de lui dans le but de chercher une aide. Quand il y a malentendu entre l'enseignant et un élève, les autres jettent leur regard vers ceux qui sont proches d'eux et sourient. Le regard devient alors symbolique et prend une dimension sociale en classe de langue étrangère. Les élèves s'en servent pour se moquer discrètement de leurs camarades et de leur enseignant.

Dans les conditions normales de la classe, les élèves orientent aussi leur regard vers ce qu'ils écrivent. En classe de langue étrangère dans laquelle les élèves ont un niveau de langue moins élevé en français, la plupart fixe les yeux sur ce qu'ils écrivent. En outre, dans une société à tradition orale, la majorité des élèves ont des difficultés pour l'orthographe des mots. Pour éviter de faire des erreurs, ils vérifient à maintes reprises ce qu'ils écrivent. Par conséquent, certains élèves ne suivent pas ce que dit l'enseignant.

Dans la culture ghanéenne, comme dans toute autre culture à tradition orale, le regard joue un rôle très important dans la communication. Les enfants apprennent au moyen de l'imitation et de l'observation. Ces deux modes d'acquisition de la connaissance s'appuient sur le sens de la vue. Nous avons observé que souvent l'enseignant écrit soit au tableau en parlant. Il ne regarde pas les élèves. Nous pourrons avancer l'hypothèse selon laquelle la parole sans support visuel n'a pas d'importance en classe de FLE au Ghana. Cependant, dans la culture ghanéenne, il n'est pas permis aux enfants de regarder les adultes quand ces derniers les corrigent. Si certains élèves évitent le regard de l'enseignant, ce n'est pas une marque d'impolitesse comme on le retrouve dans la culture américaine (Sekyi-Baidoo 2002 : 96).

Dans certains cas, nous avons remarquons que lorsque l'enseignant pose la question à un élève particulier, les autres ne regardent ni l'enseignant ni l'élève qui a la parole. Il apparaît que les élèves qui adoptent un tel comportement font référence à leur cadre culturel.

Dans la société ghanéenne, il n'est pas permis aux enfants de regarder les locuteurs dans une conversation qui ne les concerne pas. L'enseignant appelle un élève et lui pose la question. Les autres se sentent alors exclus de la communication et font autres chose ou regardent ailleurs.

14.7. Effets du déplacement de l'enseignant

Parmi les facteurs négatifs de la territorialité, celui auquel on pense d'abord est l'anxiété de l'apprenant ghanéen en classe de langue étrangère. Comment expliquer ce comportement indispensable mais indésirable en classe de FLE au Ghana ?

L'enseignant a ses objectifs propres à lui quand il se déplace dans les rangs. La plupart du temps, c'est pour manifester sa présence. Quand il se promène dans les rangs, les élèves qui ne suivent pas deviennent plus attentifs. Les élèves cessent de faire autre chose qui se situent hors du cours. Lorsque l'enseignant oriente son regard vers ce que l'élève écrit, c'est pour vérifier si l'élève est sur la bonne voie. Les enseignants apportent du soutien aux élèves moins doués lorsque les apprenants font des exercices écrits.

Novi, l'enseignant du lycée Kakum, s'approche des élèves, met la main sur la table des élèves occupant le banc de devant et leur parle sans entrer dans les rangs. Il reste debout, le regard orienté vers le groupe classe tout au long de l'introduction. Il fait le va et vient du tableau vers les élèves pendant l'explication des éléments essentiels. Quand l'enseignant reste sur place devant les élèves, ceux-ci ne sont pas gênés. Ils préfèrent cette disposition au déplacement de l'enseignant. Dans notre entretien avec cinq anciennes lycéennes du lycée Kakum, elles ont toutes confirmé ce constat.

Pour elles, quand certains professeurs enseignent, ceux-ci se déplacent entre les rangs dans le but de faire entendre tout le monde. Les enseignants pensent que ceux placés derrière n'entendent pas et qu'ils doivent s'approcher d'eux. Cependant, quand les professeurs sont sur place devant la classe, tout le monde les regarde. Même ceux qui n'arrivent pas à entendre ce que les enseignants disent peuvent au moins regarder leurs lèvres. D'autre part, les enseignants surveillent ce que les élèves écrivent quand ceux-ci font des exercices à l'écrit. Souvent les élèves travaillant moins bien, s'inquiètent quand les enseignants s'approchent d'eux. Les apprenants pensent que les enseignants vont faire des remarques sur leurs réponses. Même ceux qui travaillent bien, ne sont pas à l'aise quand les enseignants se déplacent dans la salle de classe.

[Turn 437]- P5 : Alors que dites-vous du déplacement et le regard de l'enseignant ?

[Turn 438]- P7 : « *Yes, exacctly* », quand le professeur enseigne euh il se déplace entre euh les colonnes parce qu'il veut faire entendre tout le monde, moi je ne sais pas.

[Turn 439]- P8 : C'est vrai, il pense qu' euh ceux derrière n'entendent pas. Je pense que c'est pourquoi il s'approche d'eux. Moi je pense que quand il est sur place devant la classe tout le monde le regarde. Même ceux qui n'arrivent pas à entendre ce qu'il dit peuvent au moins regarder euh ses lèvres XXX

[Turn 440]- P7 : Monsieur vous faites ça beaucoup, souvent vous surveillez ce que nous écrivons quand vous donnez des exercices écrits.

[Turn 441]- P4 : Oui, euh souvent les élèves qui travaillent moins bien ne sont pas contents quand l'enseignant s'approche d'eux. Ils pensent que l'enseignant va dire des choses sur leurs réponses.

[Turn 442]- P7 : Même ceux qui travaillent bien ne sont pas contents quand l'enseignant se déplace dans la classe. Moi, je cache ce que j'écris avec le bras ou je mets un livre ou un cahier sur euh XXX

[Turn 443]- P8 : Monsieur Kali est aussi comme ça +++

(Interview avec les anciennes élèves de Kakum à IUFM de la Meinau–Strasbourg 17/04/09).

Les remarques des anciennes lycéennes correspondent au comportement territorial des autres enseignants. Les deux autres enseignants restent eux aussi devant la classe, mais entrent volontiers dans les rangs. Lorsque les élèves font des exercices écrits, ces enseignants se déplacent d'un élève à l'autre et discutent ce que les élèves écrivent avec eux. Cependant, la gestion de l'espace dans la culture ghanéenne obéit à une hiérarchisation. Le déplacement se fait de la position sociale basse vers la position sociale haute et non pas dans le sens inverse. Lorsque le déplacement se fait dans le sens contraire, cela provoque un sentiment d'insécurité chez les élèves. Le déplacement se fait dans le sens contraire dans ces situations en classe de langue. Nous avons observé dans le corpus que les deux enseignants violaient inconsciemment ce code culturel en se déplaçant vers les élèves.

14.8. Problème psychologique

Dans ce sous-chapitre, nous voulons évoquer certains comportements de l'enseignant envers les élèves, et les effets psychologiques qu'ils pourraient provoquer en classe. Nous présenterons ici, l'effet de la figuration en classe de FLE au Ghana.

En classe de langue étrangère, chaque acteur est censé faire preuve de considération en faisant de manière à ne pas heurter les sentiments des autres. Autrement dit, l'enseignant et les élèves ne doivent pas faire perdre la face aux partenaires au cours de l'interaction asymétrique en classe de langue étrangère. C'est une image du moi déclinée selon des valeurs sociales partagées par les partenaires de la classe que chacun veut sauver lorsque qu'il est en contact avec ses interlocuteurs. Pourtant, il semble que les règles de conduites sociales ne soient pas respectées dans la figure 54.

FIGURE 54 : Exemple 1 de problème psychologique

(YIBOE-RIDGE-TUGBE-ARTICLE DEFINI-EXPL- OCT-2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
149	P	*There is no money in the system* ? L'argent ne fait pas le bonheur?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
150	E18	Propos inaudible	Ton très bas	P tend l'oreille vers E18.	
151	P	Hein	Interjection interrogative		
153	E18	Propos inaudible		P tend l'oreille vers E18.	
154	P	Hein *Get up and say it*.	Interjection interrogative		

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. C'est une partie de la séquence figure 16 déjà utilisée à la page 197 pour illustrer l'activité relationnelle. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur la formation de l'adverbe. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Les élèves donnent différentes interprétations à la phrase « L'argent ne fait pas le bonheur ». L'enseignant reprend l'interprétation d'E18 et demande une confirmation (Turn 149). Cependant la réponse d'E18 est inaudible. En plus, il ne se tient pas debout avant de parler au professeur. C'est un acte impoli dans la culture ghanéenne. Il peut être observé que les autres élèves obéissent à cette règle sociale. Dans certains cas, ils se lèvent quand ils parlent au professeur et restent debout jusqu'à ce que le professeur leur demande de s'asseoir.

La situation de l'élève E18 devient un peu difficile à interpréter, car il peut avoir une raison tangible pour son acte. Il se lève sans protester, mais l'ordre de l'enseignant lui fait perdre la face positive. La communication en classe de FLE devient alors une interaction entre les normes sociales de conduite et la manipulation du code linguistique français. La forme linguistique de la réponse est importante aussi bien que le comportement non-verbal de l'élève. Dans cette situation, nous pourrons dire que la politesse prend le pas sur la réponse.

La politesse en classe de langue est constituée de normes qui permettent la cohésion du groupe classe. Dans cette séquence, la politesse facilite la reconnaissance du statut de l'enseignant et le respect des règles sociales. La politesse est un capital culturel qui permet aux élèves de savoir leur rôle en classe. L'enseignant et les élèves vivent dans un milieu social caractérisé par des normes culturelles. Le rituel en tant que phénomène social impose aux élèves de contrôler leurs comportements dans les interactions en classe.

En outre, il s'agit aussi pour l'élève de se prouver à soi-même qu'il est bien élevé, et ce désir procède d'une source différente, l'amour-propre. L'apprenant africain compte bien qu'autrui remarquera son geste ou son attitude, et qu'il saura l'apprécier. En agissant poliment, il émet donc un signe attestant sa bonne éducation et il se recommande aux autres. La politesse est chargée parfois de provoquer une pensée amicale chez autrui. L'élève est souvent heureux d'accomplir ces petites actions dans la mesure où celles-ci lui donnent le sentiment qu'il participe à l'embellissement de sa personnalité. L'élève poli cherche à susciter la beauté dans les relations humaines. Ses attentions délicates à l'égard de ses semblables sont un moyen de corriger ce que les relations sociales ont d'âpre et de rude. Il cherche à les transformer en des relations idéales. L'exercice de la politesse ne constitue pas une preuve que l'élève est parfait, mais il la montre telle qu'elle pourrait être et cette vision idéale procure une certaine satisfaction.

Nous ne pensons pas que l'enseignant voudrait embarrasser l'élève E18 en l'ordonnant de se lever « *Get up and say it* » (Turn 154). Qu'il ait ou non l'intention d'adopter une telle ligne de conduite, le professeur finit toujours par s'apercevoir qu'il en a effectivement suivi une. Comme les élèves supposent toujours chez lui une position plus ou moins intentionnelle, il s'ensuit que, s'il veut s'adapter à leurs réactions, il lui faut prendre en considération l'impression qu'il a pu leur faire. Les comportements de l'enseignant devraient rassurer les élèves de leur statut. La politesse place ainsi les relations sociales sous le signe de la réciprocité et de la reconnaissance mutuelle afin d'équilibrer les liens sociaux en classe. La politesse unit le respect des élèves et le respect de l'enseignant.

Cependant, ce n'est pas seulement l'enseignant qui fait perdre la face positive aux élèves. Certains comportements de l'élève pourraient faire perdre également la face positive à l'enseignant comme dans la figure 55.

FIGURE 55 : Exemple 2 de problème psychologique

(YIBOE-PLAGE-FADA-LA COMPOSITION DE LA FAMILLE-EXPL-OCT 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
362	E9	Monsieur, il y a une question.	Ton très timide	E9 se lève de manière hésitante.	P s'approche d'E9
363	P	Il y a une question ? Oui	Ton interrogatif		
364	E9	*You said Aba is Monsieur Mensah's sister*.	Ton hésitant	E9 se lève et pointe du doigt droit à quelque chose au tableau.	
365	P	Non Non, non, non	Pause		
366	R9	*Then* sœur *is sister ?* *Right*	Ton interrogatif	E9 met la main gauche sur la table et fait des gestes avec la main droite.	
367	P	Oui	Ton bas		
368		*So my problem is :* *You said*, Aba est la sœur de monsieur Mensah.			
369	P	Les filles It should rather be les filles. Oui, qu'est-ce que je disais? Je disais combien de sœurs ? Ok, ça va aller. Alors, c'est Aba est la sœur plutôt de quoi ? D**e** Ato N'est-ce pas ? Oui Aba est la sœur d**e** Ato. Excusez-moi. Alors, ici on dit combien de filles Combien de filles a monsieur Mensah ?	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	Les élèves lèvent la main.	P retourne au tableau. P marche vers les élèves.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de vocabulaire portant sur la famille nucléaire. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant explique les différents liens entre les membres de la famille nucléaire. Au lieu de dire « Aba est la fille de Mr. Mensah », il s'est trompé et dit « Aba est la sœur de Mr. Mensah ». L'élève E9 se rend compte de l'erreur, dit au professeur de manière polie qu'il a une question (Turn 362). L'intervention de l'élève E9 est nécessaire mais fait perdre la face positive à l'enseignant. Il faut noter que les élèves ont déjà accepté le lien « Aba est la sœur de Mr. Mensah ». Il se peut que d'autres ont pu détecter l'erreur, mais se taisent pour éviter d'embarrasser l'enseignant. Dans la culture à tradition orale, les enfants acceptent tout ce que l'adulte dit. On ne leur permet pas de poser des questions. On pourrait dire que si les questions des enfants ne sont pas admises dans la culture ghanéenne, c'est pour éviter de tels embarras. L'effet psychologique du malentendu pourrait désorganiser l'enseignant qui réclame sa face positive.

Dans la société ghanéenne, donner ses propres opinions, c'est les imposer aux autres. Pour éviter de perdre la face, vaut mieux s'abstenir de prendre une décision. Le fait de ne pas exposer clairement son opinion permet à chacun d'ajuster la sienne par rapport à celles des autres, surtout, envers ceux qui pourraient ne pas la partager. En d'autres termes, dans cette culture, la prise de décision ne résulte pas de la confrontation de différentes opinions, mais de l'interpénétration des opinions entre les participants. Par conséquent, la plupart des élèves n'auraient pas le courage pour indiquer l'erreur au professeur.

C'est la politesse qui établit un cadre dans lequel chacun sait ce qu'il faut dire et la manière dont il doit se comporter. Elle limite les risques, prévient l'incident quand il est virtuel, le répare quand il s'est produit. « Monsieur, il y a une question » (Turn 362). L'élève E9 demande la permission avant d'intervenir. Chaque société est structurée selon sa perception des phénomènes humains qui sont régis par des règles sociales. Les comportements des acteurs de la classe suivent un ordre sans lequel l'interaction en classe ne serait pas possible. C'est justement le rôle principal que joue la politesse en classe de FLE. La structuration sociale est alors une tentative pour ordonner les relations entre les partenaires de l'acte pédagogique qui vivent ensemble en classe. La politesse aide les élèves à éviter une situation embarrassante à l'enseignant qui cherche à toujours garder la face. Ces canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui servent à exprimer son point de vue sur la situation, et par là, l'appréciation qu'il porte sur les participants, et en particulier sur lui-même.

Dans la communication polie, le fond compte moins que la forme. L'important n'est pas ce qui est dit, mais ce qui contribue à la création et l'entretien d'une atmosphère agréable et sympathique. « *So my problem is, you said* : Aba est la sœur de Mr. Mensah » (Turn 368).

L'élève E9 ne signale pas directement au professeur qu'il s'est trompé, mais l'élève reprend la phrase de l'enseignant sans faire de commentaires.

Il ressort de ces observations plusieurs implications didactiques non seulement pour la classe de FLE, mais aussi pour la formation des enseignants. Il s'avère nécessaire de restructurer les programmes de formation des professeurs de français. On pourrait y inclure non seulement des compétences en langue, des stratégies communicatives, mais aussi les dimensions psychologiques et culturelles. Nos observations exigeraient une réflexion sur les relations et les interactions en classe de langue étrangère. Ils justifient également une formation de l'enseignant comme acteur social, ayant compris et intégré les fonctions langagières dans l'interaction en classe.

14.9. Silence en classe de FLE

En classe de langue étrangère, les élèves utilisent des signaux qui sont d'ordres différents. Ces différents moyens de communication sont de deux catégories. L'une (digitale), est objective, logique et analytique, c'est la langue de l'explication et de l'interprétation. Elle se soumet aux lois de la syntaxe et de la sémantique. La seconde (analogue), est affective et imagée, elle utilise des figures, des métaphores et des symboles. C'est celui des pensées non dirigées. Le silence en tant que paraverbal est analogue. Quand se manifeste-t-il en classe ?

FIGURE 56 : Exemple 1 du silence

(YIBOE-KAKUM-NOVI-COMPOSITION DU PASSE COMPOSE ET DU PLUSQ-QUE-PARFAIT-EXPL- JUIN 2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
77	P	J'étais, j'étais, allé, *and if the one speaking again just as she did when she said* je suis allée. *In two cases* Mary Josephine comme je. *In two cases, she said* je, j'étais allée *is like that,* je suis allée *is like that so is there any difference?* *Anytime you have the auxiliary* être, *the past participle, you know, by the rule of the language the past participle must always agree in gender and number with what? With the subject. Here je suis présent, the present tense of* être *plus this*	Rythme rapide Ton interrogatif Silence absolu	P écrit la phrase au tableau en parlant. Certains élèves regardent P	P est au tableau.

		meaning passé compose, *but look at this, the form, the past participle does not change. It's the same thing. So when you say, if you have this to be translated* être *invite, if I want you to use this in the* passé composé, *to be invited. We want to express it in the* passé composé. *I am invited, how will you say it.* Oui (à E11)			

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur la composition du passé composé et le plus-que-parfait. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Dans ce tour de parole, l'enseignant explique la formation du passé composé et du plus-que-parfait. Le discours de l'enseignant est en français et en anglais. L'anglais est la langue source et le français la langue enchâssée. Nous observons qu'il prend beaucoup de temps pour expliquer les éléments métalinguistiques en classe. Ce phénomène traverse toutes les séquences. Au cours de la leçon, la classe est silencieuse quand l'enseignant parle. Lorsqu'il pose la question, les élèves gardent toujours le silence. Ici, nous pouvons dire que les élèves ne comprennent pas, c'est la raison pour laquelle ils gardent le silence.

Dans certains cas, il ne s'agit pas de répondre aux questions, mais les élèves ne parlent pas comme dans la séquence suivante.

FIGURE 57 : Exemple 2 du silence

(YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-EXPL- OCT 2008)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
44	P	Qui peut dire ça en français ? Qui peut nous dire ça ? Qui peut ? Allez ! Prenons par exemple le verbe aller, et je veux, je cherche le participe passé du verbe aller, elle dit qu'il faut retirer, Hein ! drop, hein qu'il faut retirer le / r/	Ton d'interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Rythme rapide Interjection d'insistance	P écrit **aller** au tableau.	P marche vers le tableau.

		(Le professeur prononce /R / en anglais). Hein Et ensuite, on met un accent aigu, accent aigu sur le /e/. Donc, allé devient le participe passé du verbe aller. OK ?	Ton d'interrogatif Ton interrogatif		
45	GC		Silence absolu	P regarde les élèves qui évitent son regard.	

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur la composition du passé composé et le plus-que-parfait. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Dans cette séquence, l'enseignant refuse la réponse d'un élève parce que c'est en anglais. Il insiste pour que la réponse soit en français. Comme les élèves ne peuvent pas s'exprimer en français, ils gardent le silence et font autres chose. L'enseignant continue le discours et donne la réponse lui-même. « Prenons par exemple le verbe aller, et je veux, je cherche le participe passé du verbe aller, elle dit qu'il faut retirer, Hein ! drop, hein qu'il faut retirer le **r** Hein ! Et ensuite, on met un accent aigu, accent aigu sur le **e**. Donc, allé devient le participe passé du verbe aller. OK ? » (Turn 44).

Pourquoi les élèves refusent-ils de répondre à la dernière question ? « OK ? » (Turn 44). Cette question vise à vérifier la compréhension des élèves, mais ils gardent le silence. La réponse c'est oui ou non, mais les élèves ne répondent pas. Il devient difficile de comprendre ce comportement des élèves. Le silence dans ce cas, pourrait être interprété comme signe de refus de coopération. Ce type de silence d'indifférence qui indique un manque d'intérêt et de motivation des élèves pour le cours est mois fréquent dans notre corpus. Comment interpréter ce comportement analogue des élèves ghanéens ?

Tout d'abord, le silence personnel relève de la personnalité de l'apprenant. Certains aiment parler, d'autres pas ; certains sont plus timides que d'autres. Les problèmes psychologiques tels que l'affectivité et le manque de confiance se transforment parfois en silence. Le groupe classe peut également avoir une influence en permettant une plus ou moins

bonne intégration dans la classe. Ce type de silence est très difficile à identifier du fait que les élèves ne nous sont pas familiers.

Par ailleurs, les élèves peuvent avoir des difficultés à s'exprimer en français. On peut avoir dans ce cas des silences qui témoignent d'un effort pour bien entendre et bien comprendre. Ils permettent l'assimilation des discours de l'enseignant ou les autres élèves et la recherche dans la mémoire des éléments nécessaires à la compréhension et à l'expression. Le silence est observé surtout quand le professeur pose la question.

Les modes de réponse des élèves se répartissent suivant trois catégories : le « Oui Monsieur»/« Oui Madame », le « Non Monsieur »/le « Non Madame », et le silence. Nous constatons que le « Oui » est beaucoup plus fréquent que le « Non ». Il est indiqué plus haut que dans la culture ghanéenne, l'individu ne montre pas sa faiblesse en public. Le « Oui » peut prendre alors une dimension culturelle. En classe de FLE au Ghana, « Vous comprenez ? », « N'est-ce pas ? » « Is that ok ? », de l'enseignant est suivi de « Oui Monsieur»/« Oui Madame ». Cette réponse est quasi automatique. Les élèves répondent à l'affirmative même s'ils ne comprennent pas comme dans l'exemple 3 du rire. C'est un «Oui» de politesse ou de sympathie, car ils considèrent que c'est leur devoir de comprendre ou de répondre afin que l'enseignant ne perde pas la face.

Quelquefois, ils répondent en chœur « Oui Monsieur », même si le « N'est-ce pas » ne joue qu'une fonction d'emphase comme dans la séquence suivante.

FIGURE 58 : Exemple 3 du silence

(YIBOE-PLAGE-FADA- LITTERATURE-EXPL- JUIN 2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
98	P	Amadou et Fatou, très bien. Maintenant, qui va jouer le rôle de quoi ? Amadou Toumou et qui va jouer le rôle de Fatou ? Sapa et c'est toi. N'est-ce pas ?	Ton interrogatif Ton interrogatif	P désigne l'élève du doigt.	P se place toujours devant la classe.
99	GC	Oui, monsieur	Ton moins élevé	Les élèves regardent dans le livre.	

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de la littérature. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

L'enseignant désigne les élèves à tour de rôle pour lire un texte. Il vient de désigner Toumou et Sapa. « Sapa et c'est toi. N'est-ce pas ? » (Turn 98), n'est pas une question à la classe, mais le groupe classe répond « Oui Monsieur » (Turn 99).

Nous pourrions avancer l'hypothèse selon laquelle le « Oui » s'emploie pour éviter le silence. C'est leur perception du rôle de l'élève, voire un devoir de leur part. Pourtant, le silence demeure le mode de réponse le plus courant des élèves quand les élèves refusent de coopérer.

Certaines cultures favorisent ou valorisent le silence, d'autres pas. Selon que l'enseignant appartient à la même culture que ses élèves ou non, il peut y avoir des appréciations différentes des silences. Au plan scolaire, le silence est l'expression de règles sociales bien établies, respect dû à l'enseignant. Il peut être toutefois varié en fonction des pratiques individuelles des enseignants, certains faisant plus appel que d'autres aux exigences rituelles de silence. Les silences d'origine socio-culturelle peuvent être rapprochés des silences techniques dans la mesure où ils sont parfois préalables au bon déroulement de la classe. En classe de langue étrangère, trop de bruit dérange, trop d'agitation fatigue, mais paradoxalement, trop de silence inquiète. Il semble plus difficile à déchiffrer que la parole. Toutefois, quand on fait parler le silence, on s'aperçoit qu'il est utile et même nécessaire à l'apprentissage en classe. Quand les élèves se taisent, il est bon de comprendre et d'interpréter ce qu'ils disent (Roch 1989 : 20).

Le silence dans la culture ghanéenne peut être interprété de différentes manières. Tout d'abord, quand le professeur pose la question à toute la classe, celle-ci n'est pas destinée à un élève particulier. C'est pourquoi il peut y avoir un silence. La culture ghanéenne ne permet pas aux enfants de se mettre en avant. C'est se singulariser, ce qui est mal vu dans la société ghanéenne. Les élèves doivent attendre que le professeur désigne l'un d'entre eux donc il y a rarement de réponse volontaire. Par rapport à la culture ghanéenne, c'est un comportement inadapté ou asocial si l'élève se met en avant. Par ailleurs, les élèves se taisent pour éviter de donner de mauvaises réponses. Dans la culture ghanéenne, l'individu ne montre pas sa faiblesse en public. Pour éviter la moquerie des camarades, il vaut mieux se taire.

14.10. Attitudes linguistiques

Nous allons maintenant nous intéresser aux variables qui ont le plus d'influence sur la formation des attitudes linguistiques, leurs rôles et leurs effets dans l'appropriation du FLE au Ghana. Les trois variables qui sont évidentes par rapport à notre recherche sont l'attitude des

parents, l'attitude de l'enseignant et de l'institution scolaire. Ces trois variables peuvent influencer le type d'attitude de l'apprenant ghanéen.

En premier lieu, le rôle des parents dans la formation des attitudes des élèves est très important. D'une manière générale, dans le processus de conditionnement classique, l'influence des parents est indiscutable. Même si les parents ne sont pas directement en rapport avec la scène scolaire, leur influence dans ce contexte ne peut pas être ignorée. C'est dans ce sens que Gardner (1985 : 109), juge l'influence des parents fondamentale dans sa théorie socio-psychologique, puisqu'il les voyait comme étant les médiateurs principaux entre le milieu culturel et l'étudiant. Des études confirment que l'influence parentale est directement en rapport avec les attitudes à l'égard de l'apprentissage des élèves et le degré d'effort qu'ils investissent (Gardner 1999, Lasagabaster 2006). Il est indiqué plus haut que la plupart des parents ne parlent pas français. L'apprentissage de la langue étrangère ne constitue pour eux qu'une matière scolaire. Beaucoup de parents ne sont pas éduqués, par conséquent, ils ne surveillent pas les élèves à cet égard. La plus grande influence parentale est leur culture de lecture. Puisque peu de parents ont une culture de lecture, celle-ci a un impact négatif sur l'apprentissage des élèves (Amua-Sekyi 2000 : 23).

Par ailleurs, les professeurs aussi jouent un rôle essentiel dans la formation des attitudes des élèves. Le rôle complexe que les enseignants jouent, pourrait influencer l'attitude des élèves envers l'apprentissage de la langue étrangère. Par rapport à notre corpus, les enseignants jouent un rôle d'autorité qui pourrait avoir des effets psychologiques sur les élèves. D'autres études (Clark et Trafford 1995, Swezey 1994, Lasagabaster 2006), sont surtout concentrées sur les caractéristiques qui différencient l'enseignant efficace de celui qui l'est moins. Cependant, leurs résultats ne sont pas concluants, car leurs effectivités sont déterminées par l'interaction de multiples facteurs à savoir, la personnalité, la compétence professionnelle, la passion et la conduite de classe. Combinés différemment, ces facteurs peuvent produire des résultats différents. Il devient alors difficile de caractériser l'efficacité des enseignants. Tout ce qu'il faut retenir, c'est que certains actes ou attitudes de l'enseignant sont susceptibles de démotiver les élèves en classe de langue étrangère au Ghana.

D'ailleurs, l'institution scolaire peut, de son côté, exercer une influence dans la formation des enseignants aux attitudes adéquates. Les lycées ghanéens diffèrent les uns des autres par l'importance que les autorités accordent à l'enseignement du FLE. De plus, la politique éducative qui y est développée a une influence sur les enseignants aussi bien que sur les élèves. Ces différences se manifestent dans les lycées par l'effectif d'élèves, l'horaire hebdomadaire alloué au français dans l'emploi du temps, et l'attitude du directeur de

l'établissement vis-à-vis l'enseignement du FLE. Certains lycées s'intéressent à une discipline particulière au détriment des autres, alors que d'autres accordent la même importance à toutes les disciplines. Tandis que la directive officielle stipule l'horaire hebdomadaire pour chaque matière, celui du FLE est diminué dans certains établissements. En plus, il y a certains directeurs qui ne parlent pas français et par conséquent, n'encouragent pas son enseignement. Il faut cependant reconnaître que l'étude des effets de l'école en tant qu'institution dans les attitudes et la motivation des élèves est une orientation de recherche peu fréquentée. Toutefois, ce genre de recherche peut être utile car, à travers l'étude des caractéristiques de chaque école, il serait possible de découvrir l'influence de l'institution scolaire sur l'apprentissage de la langue étrangère (Lasagabaster 2006 : 396). A l'instar de ces remarques, il serait difficile de préciser exactement le rôle des différentes institutions scolaires dans la démotivation des élèves ghanéens.

Somme toute, les élèves qui étudient le français dans les lycéens sont Ghanéens et ont les langues ghanéennes comme première langue de socialisation. Bien que l'anglais soit la langue officielle et langue d'instruction, les élèves parlent mieux les langues locales que l'anglais. La plupart d'entre eux commencent le français au collège, puis d'autres au lycée. Très peu ont fait du français à l'école primaire. A l'école primaire et au collège, l'accent est mis sur l'écrit aux dépens de l'oral. Au lycée, l'enseignement débute à zéro parce que, ce que les élèves ont appris avant le lycée, vise essentiellement à réussir l'examen pour entrer dans les lycées. Au lycée, la méthodologie d'enseignement ne change pas. Les professeurs préparent les élèves pour l'examen final et non pour la communication. L'enseignant met en place des mécanismes permettant l'emploi des éléments grammaticaux dans des phrases fictives. Les particules grammaticales sont donc enseignées de manière isolée. Les actes de communication ne sont pas encouragés en classe car ils sont considérés comme non nécessaires pour la réussite de l'examen. Ainsi, les élèves accumulent des vocabulaires et des règles grammaticales de manière non intégrante. C'est ce qui fait dire à Amua-Sekyi :

> « […] in an educational system where the main concern seems to be that of securing the passing of examinations, it is inevitable that preparation for examinations becomes the pre-occupation of both teachers and students [...] » (Amua-Sekyi 2000: 21).

Dans les institutions scolaires au Ghana, l'efficacité de l'enseignant se mesure par rapport au taux de réussite de ses apprenants à l'examen final. L'enseignant se préoccupe alors des attentes des élèves, de celles de l'institution et aussi de celles de la société.

Toutefois, le professeur de français entre en classe avec ses propres représentations façonnées par sa formation professionnelle, laquelle s'inspire des théories européennes. C'est ce qui explique partiellement les modèles de communication en classe de français langue étrangère. Les élèves ghanéens sont plurilingues, ce qui affirme qu'ils sont aptes à apprendre d'autres langues. S'ils sont handicapés en classe de français, c'est que l'enseignement de type européen crée un fossé entre la culture d'apprentissage et les pratiques de classe. Il paraît que les approches d'enseignement s'écartent de la manière dont des élèves apprennent. Chacun interprète les événements de vie selon son cadre de référence composé de représentations, d'attentes, de valeurs, etc. … Celles-ci sont conditionnées par son histoire personnelle, ses expériences et le contexte social dans lequel il vit. Par conséquent, toute relation peut entraîner des conflits, puisque les individus ont des manières différentes de concevoir le monde. En classe, l'enseignant et les élèves sont confrontés au conflit de valeur, caractérisé par des normes culturelles (Blin et Deulofeu 2004 : 107). Le conflit est pourtant créatif car il contribuerait à la conception d'autres modèles caractérisés par le métissage des deux cultures en contact. Par conséquent, nous proposons des approches, dans le chapitre suivant, pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français dans les lycées ghanéens.

Conclusion partielle

Nous constatons que les conditions d'interaction en classe de langue étrangère sont complexes. Les finalités de l'enseignement et l'apprentissage du FLE sont l'acquisition des règles grammaticales et leur emploi dans des exercices. Les stratégies communicatives sont moins encouragées alors que l'acquisition d'une langue étrangère vise l'interaction en situation spécifique.

Toute communication est un marché dans lequel s'opèrent des transactions selon des enjeux. Dans la situation scolaire, il peut exister des incompréhensions, des malentendus, des déséquilibres, des conflits, des agressions, etc… La non reconnaissance de l'identité de l'autre pourrait entraîner de graves implications psychologiques. En interaction en classe de langue, les interlocuteurs sont plus rassurés psychologiquement en adoptant des comportements polis. En général, les élèves évitent de donner leur opinion, mais acceptent plutôt celles de l'enseignant. Le statut social de chaque acteur de la classe détermine son rôle qui est assujetti aux règles préétablies. Chacun se retrouve alors avec une identité particulière qu'il préserve en suivant des règles sociales. La politesse a une valeur universelle, mais prend

différentes formes d'une culture à l'autre. Par conséquent, les règles de politesse deviennent très complexes en classe de langue étrangère au Ghana.

L'attitude des élèves est une disposition à répondre de manière favorable ou défavorable au regard de l'apprentissage de la langue étrangère. Nous prétendons que les attitudes s'apprennent auprès des parents, des professeurs et l'institution scolaire. Toutefois, l'étude des attitudes engendre des problèmes du fait qu'elle échappe à la mesure et à l'observation directe et objective. Comme les élèves sont des êtres humains, leurs comportements seraient influencés par leur environnement immédiat.

CHAPITRE 15

VERS UNE AMELIORATION DE L'INTERACTION EN CLASSE DE FLE AU GHANA

Nous observons dans nos analyses que le modèle d'enseignement en classe de français ignore les acquis socioculturels de l'élève. Mais comment construire un lien entre l'acquis antérieur de l'apprenant et les activités en classe de français ? Dans ce chapitre, nous essayons de proposer quelques démarches qui pourraient contribuer à la communication en classe de FLE dans les lycées ghanéens. Les suggestions relèvent du modèle d'interaction en classe de FLE, de la bifocalisation, du texte en tant que support de départ, de la réconciliation de l'écart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage et de la création d'un pont entre l'anglais et le français.

De nombreuses conceptions et théories traversent les recherches sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. La pluralité des travaux constitue un avancement dans les efforts pour faciliter l'acquisition de la langue étrangère en situation scolaire. Néanmoins, elle pose également des interrogations sur la compatibilité et la complémentarité entre différents modèles proposés (Bruner 1983, De Pietro, Matthey et Py 1989, Nussbaum 1999, Pakarek 2000). Notre objectif dans ce chapitre ne consiste pas à revisiter ces théories. Nous souhaitons, à travers ces observations, suggérer un modèle qui prenne en compte la dimension culturelle des élèves ghanéens.

Quelles formes prennent les stratégies communicatives de l'enseignant par rapport à notre corpus ? Pour mieux répondre à l'interrogation, il s'avère important de revisiter certains aspects de la communication en classe de FLE dans les lycées ghanéens.

15.1. Modèle d'interaction en classe de FLE

La forme d'interaction entre les enseignants et les élèves se présente sous forme d'actes d'initiation, de réponse et d'évaluation. Autrement dit, la communication est initiée par l'enseignant, les élèves répondent et l'enseignant évalue la réponse de l'élève. La structure est connue chez Sinclair et Coulthard (1975) et Meham (1979) comme « Initiation act – Response act – Evaluation act ». C'est la structure qui domine en classe de FLE dans les lycées ghanéens comme le montrent les extraits ci-dessous.

FIGURE 59: Exemple de modèle d'interaction en classe de FLE

(YIBOE-KAKUM-NOVI-LA COMPOSITION DU PASSE COMPOSE ET LE PLUS-QUE-PARFAIT-APPL-JUIN-2009)

				Extraverbal	
Turn	Loc	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
25	P	Bien, j'ai écouté, *that is it*. J'ai écouté. Why ? *Because*, écouter *ends in* « ir » *just like the way the chanter ends. So the two verbs belong to the verbs of the first group. So their behaviour if anything at all will be similar. So you don't have any problem here*. J'ai écouté. *What happens if you have for instance, you can give us this ?* Courir, courir, yes (à E4).	Ton interrogatif Ton interrogatif	P écrit la phrase au tableau et fait l'explication à partir des verbes.	P est au tableau.
26	E4	J'ai **couri**	Ton timide	E4 se lève de manière hésitante avec les mains sur la table.	
27	P	J'ai	Ton interrogatif		P marche vers E4.
28	E4	J'ai / kuRu /	Ton hésitant	E3 et P regardent.	
29	P	J'ai	Ton de suspense		
30	E4	J'ai / kuRu /	Ton timide		
31		*It's not* / kuRu /. J'ai, j'ai	Ton de suspense		
32	E4	/ kuRu /	Ton timide et hésitant		
33	P	*How, this letter how do you pronounce it in French* ?	Ton interrogatif	P souligne **u** de couru.	P se tient près du tableau.
34	E4	[u]			
35	P	*It's not* [u]			
36	E4	[y]		Quelques élèves ne font pas attention à l'enseignant.	P se tient près du tableau.
37	P	[y]	Ton d'emphase		
38	E4	J'ai couru, / kuRu /	Rire de soulagement du GC		
39	P	*Not* / kuRu/ , j'ai	Ton de suspense		
40	E4	Couru	Rythme lent E4 sourit.	E3 s'assied	

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Nous nous sommes déjà servi de cet exemple pour illustrer le rire (figure 48, p. 301). Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur la formation du passé composé et du plus-que-parfait. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves

étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

Les élèves appliquent ce qu'ils viennent d'apprendre dans les phrases au passé composé. Le propos de l'enseignant s'achève par la phrase : «*What happens if you have for instance, you can give us this, courir, courir*? » (Turn 25). E4 répond : «J'ai **couri** » (Turn 26). L'enseignant évalue implicitement la production de l'élève « J'ai » (Turn 27). E4 n'est pas sûr de sa réponse, c'est la raison pour laquelle il se lève de manière hésitante (Turn 26). L'énoncé inachevé de l'enseignant joue deux rôles, c'est une évaluation et une sollicitation de la forme correcte du participe passé du verbe courir. E4 reprend la réponse « J'ai / kuRu / » (Turn 28). L'enseignant évalue de nouveau de manière implicite la réponse « J'ai » (Turn 29). Lorsque E4 prononce mal le mot la troisième fois, l'enseignant l'évalue explicitement : «It's not / kuRu / » (Turn 31). Les tours de parole suivants sont consacrés à la prononciation du phonème [y]. L'enseignant intervient à chaque fois que le phonème est mal prononcé.

Il peut être observé que c'est l'enseignant qui prend l'initiative, mais l'élève ne répond pas correctement. La mauvaise réponse donne lieu à l'évaluation négative de l'enseignant. L'évaluation négative provoque une séquence d'élicitation secondaire. L'enseignant emploie des stratégies différentes jusqu'à obtenir la réponse correcte. Cependant, l'élève n'arrive toujours pas à réaliser correctement **couru** dans la phrase : « J'ai couru », alors qu'il peut prononcer **couru** correctement, de manière isolée.

Comme il n'existe pas d'accent lexical en français, il apparaît que la prononciation isolée ne correspondrait pas nécessairement à sa réalisation en contexte de communication habituel. Ce n'est donc pas le mot lexical qui peut être retenu comme référence pour corriger les habitudes de prononciation, mais le « mot phonétique ». C'est une unité minimale de production et de perception que l'on peut observer dans les communications verbales. Il est évident que la seule représentation par écrit, sous forme de liste de « mots phonétiques », qui n'ont rien à voir l'un avec l'autre, est d'une affligeante pauvreté. Le « mot phonétique » n'est que l'expression orale d'un contexte de communication à un moment donné en fonction d'une situation originale qu'il convient d'imaginer ou de recréer pour lui donner vie et consistance. L'apprentissage consiste à pouvoir l'utiliser dans différents contextes possibles. Les sons du français ne se contentent pas d'être des phonèmes isolés. A l'instar des individus, ils n'existent que par et pour les autres. Ils vivent en société, en interaction structurée et structurante (Wioland 2005 :26).

Certains facteurs de variation ne sont pas internes au système de la langue mais relatif à la culture des locuteurs. L'un des problèmes majeurs à l'oral, c'est que les élèves ghanéens

n'arrivent pas à réaliser les phonèmes qui n'existent pas dans leurs langues premières (Yiboe 2001 : 119).

Une bonne compétence communicationnelle n'est pas seulement une maîtrise convenable de la syntaxe et un lexique assez conséquent. C'est aussi une maîtrise des aspects phonétiques. La sémantique est en étroite corrélation avec la phonétique puisque tous les sons que nous produisons afin d'établir une communication transmettent un sens. Produire des sons correctement, c'est produire du sens. Si la sémantique intervient en permanence, on ne peut donc pas traiter la phonétique à part. Pour identifier correctement le sens, il faut au préalable avoir identifié correctement le support phonique (Berri et Pagel 2005 : 36). Cependant, en classe de langue étrangère, la correction phonétique engendre des problèmes d'ordre psychologique.

La communication exolingue se caractérise par une fragilité plus grande liée à la différence de compétence linguistique (phonétique, grammaticale et lexicale) entre l'enseignant et l'apprenant. Elle se caractérise également pour des différences au niveau pragmatique et dans les savoirs quotidiens. Lorsque les savoirs quotidiens et les savoir-faire peuvent être supposés communs, ils permettent de constituer la réciprocité des perspectives sur laquelle repose la communication. Cependant, dans la communication en classe de langue étrangère, ils ne peuvent précisément pas être tacitement supposés communs et la réciprocité des perspectives ne peut être considérée comme établie d'emblée. La nécessaire vigilance s'exerce par le fait que le contrôle est plus prompt à se focaliser (Bange 1992a : 55).

15.2. Bifocalisation

Ces conditions constituent la bifocalisation en classe de FLE dans les lycées ghanéens. On observe une bifocalisation en situation scolaire quand l'attention des interlocuteurs (enseignant/apprenant) se déplace du contenu thématique vers l'élément linguistique. Ce phénomène se produit à deux niveaux. Le premier se produit quand l'attention de l'apprenant se déplace vers l'élément linguistique qui lui pose des difficultés. D'autre part, on l'observe quand l'enseignant met l'accent sur la correction des erreurs linguistiques et phonétiques aux dépens de la thématique. La langue devient alors l'objet de la communication et des réflexions métalinguistiques qui pourraient constituer à l'acquisition de certains éléments linguistiques. Cependant, la bifocalisation en classe peut provoquer des effets psychologiques chez le jeune apprenant.

Les comportements non verbaux qui accompagnent la communication de l'apprenant, expliquent son état d'insécurité dans la prise de parole. Il évite de faire des erreurs et son

attention est orientée vers la réponse et la prononciation du mot. L'enseignant, quant à lui, laisse de côté la réponse à la question et focalise son attention sur la réalisation erronée du mot. La situation crée alors la bifocalisation en classe de français langue étrangère dans les lycées ghanéens. Nous pourrons admettre que la communication, dans l'extrait de référence, est réduite à des variations sur des conventions linguistiques, selon l'expression de Bange (1992a : 74).

Par rapport à notre corpus, quels sont d'autres moyens alternatifs pour résoudre le problème de bifocalisation ? Nous ne prétendons pas porter un jugement de valeur sur la démarche de l'enseignant. D'ailleurs, en classe de langue étrangère, l'enseignant se donne un objectif et mobilise ses propres outils, y compris les techniques de transmission des éléments linguistiques de la langue étrangère. Ce que nous proposons est une alternative parmi de nombreuses approches.

Notre expérience personnelle, en tant que professeur de français, montre que les erreurs phonétiques des élèves ne sont pas toujours d'ordre culturel. Certains élèves sont nés avec des appareils phonatoires défectifs. Par conséquent, il y a certains phonèmes qu'ils n'arriveront jamais à réaliser. La question, dès lors, est d'être prudent quant à la pédagogie de l'erreur phonétique. Certains élèves ont également des problèmes d'ouïe et n'entendent pas bien. Ces élèves réalisent, eux aussi, les phonèmes de manière erronée. L'enseignant pourrait réaliser le mot correctement lui-même après deux tentatives erronées de l'élève. Cette démarche permet d'éviter la bifocalisation, qui est susceptible de démotiver l'apprenant. En plus, les mots mal réalisés devraient être repris dans un environnement sémantique. Autrement dit, le mot doit être inclus dans une séquence qui porte sens. Au lieu de répéter « couru », l'apprenant devrait reprendre la phrase « J'ai couru ». D'ailleurs c'est une phrase très courte et qui est porteuse de sens. La répétition des mots isolés doit donc être évitée.

Par ailleurs, la bifocalisation et le modèle d'initiation, réponse et évaluation peuvent prendre d'autres formes comme dans la séquence suivante.

FIGURE 60 : Exemple de bifocalisation

(YIBOE-PLAGE-FADA-LA COMPOSITION DE LA FAMILLE-METR ET APPL-OCT 2008)

				Extraverbal	
Tour	Loc	Verbal (tout ce qui est dit)	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
1	P	*We are going to start by our immediate family, then from there we move on to the extended family. That is what we are going to do. Then we, before we start, we are going to revise, what?*	Rythme normal Ton	P met la main sur la table.	P est derrière son bureau.

		The words you know in French. Hein? About what? Family Vous comprenez ?	interrogatif Ton interrogatif		
2	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
3	P	Alors aujourd'hui nous allons apprendre quoi ? La famille N'est-ce pas ?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
4	GC	Non	Ton d'incertitude	Un élève met la tête sur la table.	
5	P	Ecoutez, écoutez, La famille N'est-ce pas ?	Ton interrogatif		P marche devant la classe.
6	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves ont répondu en chœur)	Ton bas	Quelques élèves ne regardent pas le professeur.	
7	P	Oui, la famille, la composition de la famille, tout le monde	Rythme normal		
8	GC	La composition de la famille	Ton élevé Rythme lent	Les élèves sont assis.	
9	P	Encore	Ton bas		
10	GC	La composition de la famille	Rythme lent		
11	P	Oui, toi répète (à E1).	Ton d'emphase	P pointe du doigt à E1.	
12	E1	La composition	Ton timide	E1 se lève de manière hésitante.	
13	P	Plus fort	Ton élevé		
14	E1	La composition de la famille	Ton timide	Les autres élèves tournent pour regarder E1.	
15	P	Ok, toi (à E2)	Ton doux		
16	E2	La composition de	Ton timide	E2 se lève. Quelques élèves le regardent.	
17	P	de la famille	Ton élevé		
18	E2	de la famille	Ton timide	E2 est toujours debout	
19	P	Encore	Ton élevé		
20	E2	La composition de la famille	Ton timide		
21	P	Oui, toi (à E3)	Ton doux	P pointe du doigt à E3.	
22	E3	La composition de la famille	Ton timide	E3 se lève	
23	P	Plus fort	Ton élevé		
24	E3	La composition de la famille	Ton timide		
[0 :20] 37	P	Très bien, maintenant nous allons dire quelques mots concernant quoi ? La famille Vous comprenez ?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
38	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		P marche devant la classe.
39	P	Oui, un peu vite Je vais commencer. Le père, n'est-ce pas ?	Ton élevé Ton interrogatif	P lève un doigt.	
40	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		

41	P	Le père, tout le monde	Rythme rapide		
42	Tous	Le père	Ton élevé	Certains élèves ne regardent pas le professeur.	
43	P	Encore	Ton doux		
44	GC	Le père	Ton élevé		
45	P	Répète (à E7)	Ton doux	P désigne E7 du doigt droit.	
46	E7	Le /pɛl/ (pour père)	Ton timide		
47	P	Non ! Lève-toi. (à E7) Le père	Ton élevé	E7 se lève.	
48	GC	Le /pœR/ pour père (peu d'élèves répètent)	Ton timide	E7 est toujours debout.	
55	P	Ecoutez bien ! Ecoutez bien avant de faire quoi ? De répéter Vous comprenez ?	Ton interrogatif Ton interrogatif	P lève la main droite pour arrêter les élèves. P met du doigt droit à l'oreille.	Le professeur entre le premier rang.
56	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
57	P	On dit le, le, tout le monde	Ton doux		
58	GC	Le	Ton élevé		
[25 :00] 409	P	Combien de sœurs ? (à E14)	Ton interrogatif		
410	E14	Deux sœurs			
411	P	Et ? Et ? Une	Ton interrogatif	E14 tourne la tête pour regarder P	
412	E14	Une	Ton timide		
413	P	Un frère, c'est un frère. Très bien ! Un frère Oui (à E21) Oui C'est votre famille, n'est-ce pas ? Ils sont combien ? Vous êtes combien dans la famille ?	Ton interrogatif Ton interrogatif	P regarde le schéma d'E21.	P sort du deuxième rang, marche vers le dernier et s'approche d'E21.
414	E21	Sept	Ton très bas		
415	P	Sept, vous êtes cinq. Combien de sœurs ?	Ton interrogatif	E21 fait des gestes de tête à l'affirmative.	
416	E21	Deux sœurs	Hésitation	E21 montre deux doigts droits.	
417	P	Deux sœurs, tu as deux sœurs. Ah bon ! Très bien ! *Ok. Now, the lesson is over so your assignment is that you do what?* *You, you draw your what? ...*	Ton interrogatif Ton interrogatif		P sort du dernier rang et marche devant la classe en parlant.

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours portant sur la composition de la famille. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

La forme de l'interaction dans l'extrait suit le modèle d'initiation, réponse et évaluation. Afin d'expliquer de manière satisfaisante l'extrait, il s'avère nécessaire de partir

des interrogations sur le discours des partenaires. En quoi consistent les initiatives ? Qui prend l'initiative ? Quel est le contenu des initiatives ? Quelles sont les formes de l'évaluation ? Quelles sont les formes des réponses des élèves ?

Tout d'abord, l'initiative est prise par l'enseignant et tend à éliciter des mots isolés auprès des élèves. «*We are going to start by our immediate family, then from there we move on to the extended family. That is what we are going to do. Then we, before we start, we are going to revise, what? The words you know in French. Hein? About what? Family.* Vous comprenez ? » (Turn 1). Après les directives sur le déroulement de la communication, l'enseignant procède par la forme que doivent prendre les réponses des élèves. « Oui, un peu vite, je vais commencer. Le père, n'est-ce pas ? » (Turn 39). Il initie les élèves à une autre tâche à accomplir : «Le père, tout le monde» (Turn 41). Le contenu des initiatives consiste alors dans l'énumération des mots isolés et la répétition de ces mots isolés hors contexte. Dans quelle mesure peut-on dire que ces activités amènent à la construction d'un discours interactif en classe de langue étrangère ? Si l'objectif principal de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue étrangère est la communication, la directive de départ : «*We are going to start by our immediate family, then from there we move on to the extended family. That is what we are going to do. Then we, before we start, we are going to revise, what? The words you know in French. Hein? About what? Family.* Vous comprenez ? » (Turn 1), devrait amener à une communication. Néanmoins, les répliques de l'enseignant et des élèves dans l'extrait sont mis plutôt au service d'une finalité scolaire.

Par ailleurs, l'évaluation prend trois formes différentes. Lorsque les répliques/réponses correspondent à l'attente de l'enseignant, celui-ci leur attribue une évaluation positive. Dans le cas contraire, il leur attribue une évaluation négative. Parfois, il passe sous silence les répliques/réponses qu'il estime correctes. La préoccupation principale de l'enseignant est de veiller à ce que les répliques des élèves correspondent aux normes qui régissent la langue étrangère.

En ce qui concerne les répliques des élèves, elles sont sous forme de répétitions. Quelquefois, les élèves produisent leurs propres réponses : «Un frère, c'est un frère. Très bien ! Un frère Oui (à E21) Oui C'est votre famille, n'est-ce pas ? Ils sont combien ? Vous êtes combien dans la famille ?» (Turn 413). A cette réponse, l'élève répond « sept » (Turn 414). Il est évident que les répliques et les répétitions ne sont pas des énoncés créatifs. Ils ne sont pas non plus des actes de communication capables de construire une véritable communication dans des situations concrètes. Il est possible de créer l'impression que les stratégies de l'enseignement exigent que la production de l'élève soit une reproduction fidèle

de celle du professeur. Ces conceptions behavioristes de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère sont toujours actives dans la plupart des institutions scolaires au Ghana pour des raisons spécifiques. C'est la forme d'évaluation qui détermine les démarches pédagogiques en classe de FLE dans les lycées ghanéens (Yiboe 2007 : 34).

Comme déjà évoqué plus haut, nous ne prétendons pas porter un jugement de valeur sur les techniques de transmission de la langue française dans les lycées ghanéens. D'ailleurs, des recherches ont montré que des répétitions sont censées renforcer, fixer et automatiser des éléments permettant à l'apprenant d'aller au-delà de ce qu'il a appris. La répétition est alors considérée comme un mécanisme qui peut assurer le stockage en mémoire sous forme de trace stable et l'automatisation du processus de rappel. Nous sommes là dans la vision d'empreinte d'un béhaviorisme implicite (Bange 2005 : 137). Ce que l'enseignant fait en classe de langue étrangère est déterminé par son cadre de référence. Celui-ci est constitué, entre autres, par ses pratiques culturelles, sa formation et l'idée qu'il se fait des théories d'apprentissage (Richards 1998 : 14).

Parmi les différentes approches disponibles, nous proposons que l'enseignant puisse assurer ce cours à partir d'un dialogue ou un récit. Le texte constitue un support visuel qui peut déclencher l'oral. Il a beaucoup d'avantages pour les élèves ghanéens. Tout d'abord, il correspond à la culture d'apprentissage des élèves. Dans les écoles ghanéennes, l'enseignant écrit tout ce qu'il dit au tableau. Après chaque cours, l'enseignant est obligé de dicter des notes aux élèves. Dans les écoles primaires et au collège, les notes sont copiées au tableau. Il est observé que l'enseignant, dans ce cours, écrit au tableau tous les mots que les élèves ont mentionnés : le père, la mère, le frère, etc. … Les élèves apprennent par imitation, répétition et mémorisation, par conséquent, ils ont besoin de l'*input* écrit afin qu'ils puissent pratiquer la langue étrangère chez eux. Il faut noter que le français n'est pas parlé en famille au Ghana.

Dans la culture ghanéenne, tout ce que l'enfant apprend est conditionné de façon à lui permettre de mettre en pratique ses connaissances. L'enfant n'apprend pas une langue parce qu'il a besoin d'un diplôme, mais il l'apprend pour communiquer. Les parents n'obligent pas les enfants à s'engager dans des choses inutiles, mais ils les encouragent à acquérir des savoirs importants pour la vie. L'éducation dans la tradition orale comporte alors une valeur pratique qui révèle les nécessités de l'individu. Lorsqu'un adulte fait à un enfant la démonstration d'une action qui requiert une compétence, cette démonstration est implicitement fondée sur la conception que l'enfant ne sait pas comment faire. D'autre part, c'est que l'enfant peut apprendre comment faire, si on le lui montre. Ensuite, c'est que

l'enfant a l'envie d'apprendre. Par ailleurs, c'est que l'enfant est peut-être en train d'essayer de le faire (Bruner 1996 : 73).

Par rapport à ces observations, il s'ensuit que l'enseignant dans les lycées ghanéens fait connaître aux élèves, en termes clairs, le but de chaque leçon. En outre, il devrait mettre en place des moyens appropriés qui prennent en compte la culture d'apprentissage des élèves. Ce cours pourrait être assuré alors à l'aide du manuel scolaire l'**Arc-en-ciel** où « la composition de la famille » est bien détaillée. Dans le cas contraire, l'enseignant pourrait composer son texte en l'enrichissant avec des actes de communications variés. La répétition et la mémorisation de ces actes pourraient amener les élèves à communiquer entre eux.

Par ailleurs, la compétence communicative, dans l'optique imitative, vient uniquement de la pratique. Les élèves doivent pratiquer ce qu'ils apprennent en classe, car l'école est le seul monde francophone au Ghana. Pour leur donner la chance de mettre en pratique ce qu'ils apprennent, l'enseignant devrait créer des situations semblables à la vie quotidienne. Les élèves ghanéens aiment beaucoup les jeux. Il est déjà souligné plus haut qu'il existe des conduites ludiques à l'état pur, caractérisées par une attitude active, créatrice, obéissante à des normes précises et le goût qu'on y trouve (Erny 1987 : 131). Les jeux peuvent être considérés comme une transition progressive par laquelle l'enfant africain s'auto-éduque. Tout en apprenant à connaître le réel, l'enfant y prend conscience de lui-même et de sa maîtrise des choses. L'imitation dans les jeux, sous toutes les formes possibles, prédomine, mais cela n'empêche pas l'enseignant de l'introduire en classe de FLE. Ils font partie intégrante des processus d'acquisition dans la société ghanéenne. D'ailleurs, les sociétés plus avancées technologiquement s'appuient également sur des théories imitatives implicites de ce genre dans l'apprentissage visant à acquérir des compétences très sophistiquées (Bruner 1996 : 74). Le texte écrit s'avère donc très important en classe de FLE au lycée, où le capital culturel et linguistique est moins élevé.

15.3. Texte écrit en tant que support d'appui

L'importance du texte écrit comme support visuel en classe de langue de FLE au lycée est discutée dans ce sous-chapitre. Au cours d'interactions en classe de FLE, il est fait référence au texte écrit étudié par les élèves sous la direction de l'enseignant. Il s'agit de suivre, de regarder un texte et d'observer sa structure. L'entrée dans le monde du texte, dans sa matérialité, favorise le processus de l'enseignement/apprentissage du code étranger. Le texte est envisagé comme une unité cohérente dont les éléments constitutifs sont identifiables (Cicurel 2002 : 188). Le texte est donc un support qui pourrait faciliter l'acquisition en classe

de langue étrangère. Toutefois, le texte mal géré en classe perd son importance comme dans la séquence suivante.

FIGURE 61 : Exemple de texte en tant que support d'appui

(YIBOE-RIDGE-TUGBE-L'ADVERBE-EXPL-JUIN 2009)

				Extraverbal	
Tour	Loc	Verbal (tout ce qui est dit)	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
145	P	[…]*Someone to explain to the class what I've just said about poli and lent or the words that end with vowels and those that end with consonants.* *Yes, someone to tell what I've just said*. Araba (à E29) *do you know or you don't want to tell us*.	Rythme normal	P fait des gestes avec les mains. P désigne E29 du doigt.	P marche devant la classe. P est sur place devant la classe
146	E29	*When you are forming the*	Ton timide	E29 se lève.	
147	P	*Look forward, loudly*	Ton élevé		
148	E29	*When you are forming an adverb from a word, you find the masculine and you add* « ment »	Hésitation	E29 fait des gestes avec les deux mains.	
149	P	To get the			
150	E29	Adverb	Ton timide		
151	P	*The adverb. In the text, give us an example on what you have said. Look for a sentence in the, in the text where you can get an example of an adverb to explain what you have just said.*	Rythme normal		
152	E29	Parfaitement	Ton très timide		P marche vers le tableau.
153	P	/ehen/ *give me the whole sentence*.	Ton élevé		
154	E29	Il fait tout parfaitement.	Ton timide		
155	P	Très bien, il fait tout parfaitement. *You see, so this one, the masculine form is parfait. Because it is ending with a consonant, we use for the feminine which was parfaite, ok. Then we added the* « ment » *to become parfaitement. Is that ok*?	Ton élevé		P revient vers les élèves.
156	GC	*Yes*			
157	P	*But when you come to this one, it's no more like that. Because it's ending in a vowel, we only add he ending* ***ment*** *to the masculine form. Now, I want you to form sentences with poliment, In a sentence, use the adverb poliment in a sentence, hurry up!* *Form a sentence with poliment. We have now few minutes to yourself. You have the adverb poli, form a sentence with that. So that you will now know that in your sentence poliment is an adverb modifying a verb in your sentence*. Poli, poliment *Yes, the sentence*, poli.	Rythme normal	P explique avec ce qui est au tableau. Les élèves écrivent, certains regardent dans leurs dictionnaires.	P marche vers les élèves.

		Yes Appiah (E30), poli			

Cet extrait est la transcription d'une séance de français langue étrangère. Il s'agit d'un cours de grammaire portant sur la formation de l'adverbe. Nous sommes dans une classe de deuxième année d'un lycée de la municipalité de Cape Coast. Les élèves étudient le français depuis cinq ans (trois ans au collège et deux ans au lycée) ; ils ont entre 16 et 18 ans.

La forme de l'interaction dans l'extrait suit aussi le modèle initiation - réponse - évaluation. On constate une alternance des langues dans le discours des partenaires. Le texte dialogué est en français et les élèves l'ont lu à haute voix deux fois. Après la lecture, le texte est traduit en anglais par les élèves, réplique après réplique, avec l'aide de l'enseignant. C'est après cette étape que commence l'explication. A l'exception du dialogue à partir duquel se déroule l'explication, le discours est entièrement en anglais. Notre souci ne concerne pas la langue de la classe, ni les démarches de l'enseignant. Nous évoquons seulement les points sur lesquels nous pouvons construire nos propositions.

De plus, l'approche de l'enseignant se situe dans le domaine de l'immersion (Gajo et Serra 2000). Elle met l'accent sur le rôle de L1 dans l'acquisition de L2 et l'importance de l'alternance codique pour le développement du répertoire linguistique (Py 1997 ; Lüdi 1998 ; Pekarek 1999). Toutefois, de nombreuses questions restent sans réponses et les recherches multiples continuent d'apporter de nouveaux éléments sur ces domaines de l'acquisition dans l'interaction et de l'acquisition (Pekarek 2000). Il faut noter que l'anglais, langue d'instruction dans le système scolaire au Ghana, n'est pas la langue première des élèves. L'anglais est une langue étrangère apprise à l'école. Les élèves ne la maîtrisent pas bien et ne sont pas exposés au fonctionnement de ses structures grammaticales. Sur quel savoir, sur quelle culture grammaticale s'appuie la formation de l'adverbe en français, étant donné que la langue de socialisation de l'apprenant n'est pas utilisée en classe de FLE ?

D'autre part, la situation de communication que le texte crée concerne l'*input* grammatical. L'objectif du texte est de préparer les élèves à découvrir la formation de l'adverbe. Toutefois, le déroulement du cours en anglais rend le support textuel moins important. Si l'on admet que l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère se situent dans une optique de communication, ce n'est pas le cas dans ce cours. L'objectif principal, c'est de préparer les élèves à former les adverbes en français. La communication est un but secondaire qui se développerait ultérieurement. Dans la mesure où l'apprentissage de la langue étrangère se situe dans une autre culture avec sa propre technique de transmission de la connaissance, il est difficile d'échapper à cette situation.

Selon Bange (2005 : 131), les règles de la grammaire pédagogique ont le plus souvent deux statuts théoriques. Tout d'abord, elles s'inscrivent dans un savoir systématique, dans notre cas, la formation de l'adverbe en français. Ensuite, elles sont censées permettre un « faire » compétent de l'élève, et sont donc à ce titre des règles pratiques. Elles ignorent la distinction entre savoir déclaratif et savoir procédural et, évidemment, leurs différentes fonctions et la nature de leur relation dans l'apprentissage. Ce qui peut engendrer le problème de savoir inerte, un savoir déclaratif inutilisable. A quelles conditions peut-on alors modifier la situation ou faut-il l'ignorer ?

La perméabilité entre savoir implicite et savoir explicite a été refusée par des recherches. Celles-ci opposent, de manière exclusive, d'une part l'apprentissage conscient et délibéré de règles explicites qui ne peuvent que venir de l'extérieur, car ces règles restent extérieures au sujet, et d'autre part, l'acquisition inconsciente, incidente d'un savoir procédural qui appartient véritablement à l'élève. C'est cette acquisition-là qui constitue une compétence linguistique et donne à l'apprenant la maîtrise de la langue (Bange 2002 : 24). Quand à Faerch (1986 : 126), les savoirs implicites et explicites doivent être mis sur une échelle graduelle. La première position, c'est quand l'apprenant utilise une règle mais ne réfléchit pas à cette règle. En deuxième position, l'apprenant peut décider si le discours est ou n'est pas en accord avec la règle. Ensuite, l'apprenant peut décrire la règle avec des mots à lui. Enfin, il peut décrire la règle en termes métalinguistiques. L'échelle graduelle implique que la différence entre l'implicite et l'explicite n'est pas conçue comme une différence catégorique entre deux classes qui s'excluent l'une l'autre. Les deux types de savoirs seront vus alors comme un passage graduel.

Pour que les élèves puissent contribuer largement aux activités communicatives en classe de langue étrangère, il s'avère important que l'enseignant crée une ambiance favorable en classe. Quelle stratégie communicative pourrait-il adopter afin de maximiser la contribution des élèves dans un but communicatif ? Pour pouvoir répondre à la question, nous retournons au modèle SPEAKING de Hymes (1984). Le choix du texte nous intéresse, en premier lieu, alors nous isolons le composant « genre ». Le texte de départ du cours en question est un dialogue composé par l'enseignant. Nous ne voulons pas commenter le choix lexical. C'est l'exploitation du texte qui est au centre de notre discussion. Selon le modèle, le choix du genre de texte doit correspondre aux attentes des participants. Le texte dialogué exige alors un jeu de rôle des apprenants ou une répétition fidèle du lexique du texte. C'est le deuxième cas qui est mis en jeu dans ce cours. Les élèves ont lu le texte et essaient de traduire les répliques en anglais. La traduction ne permet pas aux apprenants de pratiquer la langue

cible. Deux cas sont possibles : tout d'abord, l'enseignant pourrait accéder à la compréhension du dialogue à l'aide des questions ouvertes qui donnent la chance aux élèves de parler la langue étrangère. En outre, il pourrait demander aux élèves de résumer le dialogue sous forme d'un récit. La deuxième alternative nous semble plus appropriée car les élèves seront obligés d'utiliser quelques adverbes à exploiter.

15.4. Réconciliation de l'écart entre culture d'enseignement et culture d'apprentissage

Dans ce sous-chapitre, nous proposons quelques démarches qui pourraient créer un lien entre la culture d'apprentissage du français en tant que langue étrangère et le modèle traditionnel d'apprentissage des élèves ghanéens. Il faut comprendre « modèle traditionnel d'apprentissage des langues » comme processus de socialisation de l'enfant dans son milieu socioculturel.

L'écart constitue « l'entre-deux », pour emprunter le terme à Hélot (2006 : 10), du modèle de communication socialement acquis et le mode de l'interaction déterminé par le cadre de référence de l'enseignant et l'élève en classe de langue étrangère. Dès lors, l'écart se situe dans un domaine de créativité permettant l'innovation. Le comportement langagier et culturel des partenaires en classe, les démarches pédagogiques de l'enseignant constituent alors une piste favorable pour positiver l'écart. L'écart est un outil déterminant pour donner du sens à ce que l'enseignant et les élèves perçoivent (Hoffmann 2006 : 151). Le statut positif de l'écart dans notre étude permet de le rendre négociable.

Quel que soit le sujet choisi, l'enseignant peut varier le but des activités en classe de langue étrangère. Il dispose de multiples activités pour varier les paramètres interactionnels de la classe. Ce qui semble correspondre mieux à la culture d'origine des élèves ghanéens est le travail de groupe. L'enseignant pourrait substituer la démarche explicite par une conceptualisation nécessitant un travail de groupe. Les apprenants s'aident à apprendre les uns des autres dans de petits groupes. L'enseignant cesse alors de jouer le rôle de détenteur de la connaissance. Ce modèle forme à des manières de faire et de penser et suscite l'émulation, donne l'occasion de commenter le travail au fur et à mesure de sa progression. C'est ce qui permet d'apporter un soutien aux moins doués. Le modèle crée alors des conditions favorables à un enseignement qui encourage la communication en classe. De plus, la contribution individuelle sert de mémoire à tous les autres et peut être ce qui encourage ou met en garde. L'essentiel, c'est que chacun aide l'autre à trouver ce qu'il faut faire et comment il faut le faire (Bruner 2008 : 38).

L'enseignant devrait sensibiliser les élèves à la nature dialogique de la communication. L'un des moyens est de varier le rôle que joue chaque groupe ou chaque élève. Il devrait les pousser à changer de rôle par le biais de réactions qu'ils portent sur la contribution des autres. Lorsque les différents groupes interviennent, ils rendent la communication interactive, tout en poursuivant le but commun qu'est la formation de l'adverbe, du participe passé, du passé composé, etc... L'apprentissage coopératif permettrait aux apprenants de travailler en collaborant avec les autres plutôt qu'en compétition. C'est en collaborant sur une même activité langagière que tous les élèves apprennent la langue étrangère. L'approche vise à instaurer les principes d'interdépendance, de responsabilité, de participation active de tous et d'interactions simultanées entre les élèves.

Si la parole spontanée est difficile en classe de FLE dans les lycées ghanéens, l'enseignant pourrait substituer la spontanéité à la parole préparée. Les tâches préparées tels que les exposés, les comptes rendus, les jeux de rôle offrent un temps de préparation préalable. Le temps de préparation accordé avant la prise de parole offre la possibilité de réfléchir et de construire une réponse en donnant forme à la parole. La préparation préalable permet également de consulter les autres et de préparer une réponse commune qui évite de s'impliquer seul et personnellement devant les autres. Les exercices préparés donnent aussi le temps de faire des vérifications dans les manuels, le dictionnaire, auprès de l'enseignant pour diminuer les erreurs et donc les risques de « perdre la face » (Bouvier 2002 : 198).

Les élèves vont utiliser des actes de communications divers dans la discussion de leurs points de vue. Ils vont demander des informations, donner des suggestions, exprimer les opinions et réagir aux opinions d'autres, etc. … C'est une bonne occasion de permettre aux élèves d'améliorer leur répertoire linguistique en alternant les deux langues de la classe. Toutefois, c'est la responsabilité de l'enseignant de contrôler l'usage des langues en intervenant de temps en temps dans le but d'imposer l'usage de la langue cible. Les normes de communication seront ainsi établies par rapport aux rôles des participants aussi bien que leur statut.

En classe de langue étrangère, les élèves assimilent le code étranger tout autrement qu'ils ont appris la langue première de socialisation. L'assimilation de la langue étrangère suit une voie directement opposée à celle qu'emprunte le développement de la langue première. Les élèves n'ont pas commencé par l'étude de l'alphabet, de la lecture, de la formation des adverbes et tout ce qui concerne une construction consciente et intentionnelle de l'assimilation de la langue étrangère. La langue première est assimilée de manière inconsciente et non intentionnelle. Nous pourrons dire que le développement de la langue

première se fait de manière « bottom up », tandis que celui de la langue étrangère se fait de manière « top down ». Dans le premier cas, se sont d'abord les propriétés élémentaires, inférieurs du langage qui apparaissent. C'est seulement plus tard que se développent les formes complexes, liées à la prise de conscience de la phonétique de la langue et les formes grammaticales, etc. … Cependant, dans le cas de la langue étrangère, les propriétés supérieures et complexes de la langue, liées à la prise de conscience et à l'existence d'une intention, se développent d'abord, et plus tard seulement, les propriétés plus élémentaires (Vygotsky 1997 : 375). C'est ce qui rend l'acquisition de la langue étrangère un peu complexe dans une culture à tradition orale.

Les argots enfantins, les virelangues, les devinettes et les contes sont des méthodes actives dans l'apprentissage des langues dans la tradition orale africaine (Calvet 1984 : 10). Elles peuvent être considérées comme une linguistique intuitive du fait que tous les exercices reposent sur une analyse de la langue. Par ailleurs, les exercices mettent l'accent sur les difficultés phonologiques et les particularités grammaticales. L'analyse ne vient pas des savoirs livresques, mais de la tradition. Dans les différents jeux, l'on peut retenir aussi une linguistique appliquée de la linguistique intuitive puisque les exercices ont, outre leur fonction ludique, une fonction éducative. C'est une forme d'éducation que les sociétés de tradition orale ont connue dans le passé mais qui reste aujourd'hui propre aux sociétés africaines. L'on pourrait tirer de ces exemples un domaine proprement pédagogique (Calvet 1984 : 25).

Le discours en classe de langue étrangère est constitué par tous les réseaux de relations sociales et personnelles que les enseignants et les élèves apportent et mettent en œuvre. La préoccupation principale des enseignants ne consiste pas à suivre des programmes d'études prescrits et les méthodes d'enseignement de manière stricte. Ils devraient rechercher des moyens d'impliquer activement les élèves dans des activités, en adoptant des méthodes culturellement significatives et appropriées. Les présuppositions selon lesquelles certaines méthodologies sont universellement effectives, devraient être éliminées (Spaëth 2005 : 189). Le contexte socioculturel de l'apprenant devrait alors guider l'enseignant dans le choix des textes pour la classe.

Ils devraient examiner attentivement leur propre comportement communicatif et celui de leurs élèves. Ceci fait appel à leur cadre de référence et celui des apprenants, en particulier les représentations culturelles, les attentes, leur rôle en tant qu'enseignant, etc. … Les enseignants pourraient identifier les besoins linguistiques et communicatifs de leurs élèves.

Pour ce faire, ils devraient analyser les activités de classe en identifiant les besoins linguistiques et communicatifs nécessaires, afin que les élèves puissent participer activement.

Par ailleurs, les règles de la grammaire pédagogique sont des éléments qui appartiennent au système linguistique de l'enseignant et à son rôle institutionnel, et sont alors conformes à la norme de la langue cible. Les imposer revient à introduire de l'extérieur des éléments d'un savoir déclaratif qui n'ont rien à voir avec le développement interne du système propre à l'élève. Les règles grammaticales sont, en quelque sorte, des blocs préfabriqués, peu susceptibles d'évoluer et d'être intégrés. Elles peuvent même entrer en contradiction avec l'interlangue de l'apprenant (Bange 1992a : 81). Il s'avère alors nécessaire que l'enseignant adopte une approche graduelle avec un texte écrit afin de transmettre les éléments grammaticaux de FLE.

15.5. Création d'un pont entre l'anglais et le français

Ce sous-chapitre s'intéresse au rôle de la proximité linguistique dans l'enseignement de français au Ghana. Autrement dit, l'anglais, une langue européenne, est la langue d'instruction à l'école au Ghana.

Selon la typologie des langues, il n'est pas facile de classer l'anglais de façon stricte et définitive. On pourrait dire qu'elle est une langue germanique à fonds lexical multiple. En ce qui concerne la proximité linguistique entre l'anglais et le français, on peut à l'instar de Forlot (2008 : 77), dire que l'anglais est la plus latine des langues germaniques, quelque 60 % de son lexique étant identique à celui du français. Il semble alors que la proximité pourrait aider à développer non seulement des compétences grammaticales, mais aussi des compétences lexicales et phonologiques.

La facilité d'apprentissage des langues voisines a été depuis longtemps identifiée par les travaux de Lado (1975). Ces travaux identifient également les difficultés associées à l'apprentissage des langues lointaines. Cependant, les recherches récentes montrent que, si l'apprentissage de l'anglais par les francophones est perçu comme plutôt facile, celui-ci est aussi considérée comme difficile à appréhender à l'oral (Forlot 2008 : 80). En dépit de cette difficulté, il semble que la proximité de l'anglais et du français constitue un atout pour l'enseignement et l'apprentissage de FLE au Ghana. Tout dépend de l'approche qu'adopte l'enseignant. Nous proposons par la suite quelques démarches qui pourraient contribuer au développement des compétences lexicales et phonologiques des lycéens.

La suggestion demande tout d'abord une exploration des différents domaines de la vie quotidienne pour y puiser des éléments à enseigner. On peut identifier, entre autres, les

champs lexicaux relatifs aux animaux, au sport, à la musique, à la nourriture, aux disciplines scolaires. Les champs lexicaux relatifs aux animaux aussi bien domestiques que sauvages pourraient constituer le contenu d'un texte écrit. Il existe beaucoup d'animaux dont les noms sont presque les mêmes à l'écrit mais se réalisent à l'oral sous des formes différentes. Il ne s'agit pas d'un enseignement de langue classique où les mots sont traduits de la langue source en langue cible. Nous proposons plutôt que le lexique soit un support pour les acquisitions linguistiques (structures) et langagières (fonctions langagières), ciblées par l'apprentissage. A partir des points d'ancrage que représenteraient ces mots facilement décryptés, les élèves disposeraient d'une plus grande disponibilité cognitive pour traiter les autres activités en classe. Cette approche permet de montrer à l'apprenant qu'il a déjà à sa disposition un certain nombre de mots français qu'il reconnaît et utilise dans la conversation quotidienne (Forlot 2008 : 81). La parenté sémantique des mots congénères constituerait une source de motivation pour les jeunes lycéens.

Par rapport au cours de Tugbe sur la formation de l'adverbe, les champs lexicaux qui constituent le texte de départ pourraient être soigneusement choisis afin de faciliter la compréhension des élèves. Il peut être observé que les deux textes utilisés par Tugbe s'écartent largement du type d'approche que nous proposons. Toutefois, le sémantisme des mots voisins pourrait constituer des pratiques pédagogiques actives dans l'enseignement de la grammaire. Contrairement aux phrases que les élèves n'arrivent pas à comprendre, le sens du mot « adverbe » ne pose pas de problème parce qu'à l'écrit c'est proche d'« *adverb* » en anglais. Dans une langue étrangère mal maîtrisée, il ne suffit pas de comprendre le sens de tous les mots pour pouvoir interpréter un énoncé. Le lexique congénère dans un énoncé contribue également à donner du sens à un énoncé dans une langue qu'on apprend.

Notre approche accorde beaucoup d'importance au rôle de l'anglais en classe de FLE. Bien qu'il ne soit pas la langue première des élèves, l'anglais fait partie du corpus linguistique des lycéens. Comme déjà vu dans le cours de Novi (figure 29 à la page 243), les mots peuvent prendre différents sens selon le contexte. Il y aurait alors un risque de travailler avec des mots polysémiques. Leur emploi devrait être limité dans le but d'éviter les incompréhensions comme dans le cours de Novi. Les élèves s'approprient des compétences orales en anglais à l'école. Ils pourraient également s'approprier du français si l'apprentissage de celui-ci reposait sur la proximité lexicale des deux langues en contact.

L'approche vise un enseignement de type bilingue avec l'accent sur les stratégies communicatives en situation concrète. La méthode n'est pas sans difficultés ni défaut, mais

c'est une démarche didactique qui semble appropriée dans la mesure où elle contribuerait à l'éveil aux langues et à une stratégie d'apprentissage des élèves.

Si la proximité lexicale peut faciliter la compréhension orale ou écrite, il s'avère difficile d'appliquer l'approche à la phonologie. La difficulté s'explique par des faits culturels et biologiques. Tout d'abord, le paysage linguistique de la langue première impose une certaine façon d'écouter les autres langues ultérieurement acquises. Au cours de l'acquisition de l'anglais, l'élève s'est aussi forgé une attente perceptive qui conditionne le traitement des énoncés. C'est ainsi qu'il ne suffit pas, pour comprendre en langue étrangère, d'utiliser le comportement d'écoute en langue maternelle. Il faut chercher de nouvelles stratégies, changer d'écoute et redécouvrir comment fonctionne l'écoute active (Lhote 1995 : 50). Les choses deviennent un peu compliquées pour l'enfant ghanéen qui apprend le français comme sa troisième langue.

Pour sortir de la complexité, il serait nécessaire de favoriser le développement de la conscience phonologique. Il s'agit de différencier les habiletés épiphonologiques des capacités métaphonologiques (Gombert 1990 : 27). Les premières sont des connaissances appliquées plus ou moins automatiquement. Autrement dit, l'enseignant amène l'élève à appliquer inconsciemment ses habilités phonologiques au phonème étranger. L'apprentissage sera alors graduel et non contrôlé. Ensuite, la capacité métaphonologique quant à elle, correspond à l'habileté à identifier les composants phonologiques d'unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée.

Dans l'apprentissage du FLE, les capacités métaphonolgiques exigent de l'élève une prise de conscience de la segmentation des mots en syllabes et en phonèmes et l'aptitude de les manipuler (Forlot 2008 : 85). L'avantage pour le lycéen ghanéen est que ces mêmes dispositions ont été développées lors de l'acquisition de l'anglais, langue de scolarisation. Toutefois, on ne peut pas envisager un résultat positif au début de l'apprentissage car les habitudes une fois acquises sont difficiles à modifier (Hall 1984a, Bruner 2005).

En ce qui concerne les aspects suprasegmentaux de la langue, les recherches (Lado 1957, Robert 2004, Singleton 2003), montrent que l'enfant perçoit en premier lieu la prosodie de sa L1 et qu'il la produit également en premier lieu dans le langage émergeant. Avec le temps se développe un comportement d'écoute, lié à un paysage sonore particulier, celui de la L1. Ce comportement d'écoute, construit inconsciemment, résulte de l'empreinte que laisse la L1 sur la façon d'écouter en fixant un horizon d'attente de l'auditeur. Ceci fait mieux comprendre les difficultés inhérentes à l'apprentissage phonologique de la L2. Les habiletés

perceptivo-phonatoires liées à la L1 deviennent des obstacles quand la L1 et la L2 fonctionnent selon des registres prosodiques différents (Forlot 2008 : 86).

L'approche préconisée ici ne remet pas en cause celles utilisées par les enseignants qui constituent notre public. Nous prétendons plutôt apporter une certaine dimension communicative aux activités en classe. Par conséquent, les enseignants pourraient puiser dans la culture ghanéenne des ressources riches par lesquelles les connaissances sont transmises aux enfants. Celles-ci contribueraient énormément à la participation effective de la communication en classe de FLE. Les élèves ne seront plus exposés aux simples constats métalinguistiques, mais collaboreraient à la co-construction des savoirs et des savoir-faire dans l'interaction qui s'établit en classe. Même si l'observation constitue l'un des mécanismes de transmission du savoir dans les cultures à tradition orale, ce qui est observé est directement transféré dans des activités pratiques. Les apprenants ghanéens en classe de français langue étrangère auraient un certain nombre d'avantages dans la mesure où ils manipulent différentes langues qui ne sont pas nécessairement similaires. Ils ont déjà développé des capacités d'écoute et de discrimination entre des sons voisins. Ils ont également la capacité de rétention leur permettant de saisir le sens du lexique, de reconnaître la structure et la forme des mots. D'ailleurs, ils ont développé des organes articulatoires pour s'adapter à différentes combinaisons de phonèmes, qualité qu'on trouve rarement chez les monolingues en situation formelle apprenant une nouvelle langue (Amuzu 2000 : 86).

Conclusion partielle

Par rapport à nos propositions, la première question qui se pose est comment se fait-il que l'enseignant procède par des stratégies selon des critères extérieurs à la culture de socialisation de l'élève ? Comment se fait-il que les Ecoles Normales et les Universitées ghanéennes forme des enseignants de langue étrangère de stratégies acquisitionnelles qui sont contraires à celles des élèves ? Admettons qu'une action pédagogique ne peut être considérée indépendamment de son milieu socioculturel. Les élèves pourraient acquérir le nouveau code linguistique si les mécanismes mis en place correspondaient à leur culture d'apprentissage. La revalorisation de la formation des enseignants et des programmes scolaires est une exigence pour atteindre des objectifs d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère au Ghana.

CONCLUSION GENERALE

La conclusion générale couvre les réponses aux questions principales de recherche, les résultats les plus importants de l'analyse et les recommandations aux divers acteurs de l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère au Ghana.

REPONSES AUX PRINCIPALES QUESTIONS DE RECHERCHE

Du fait de nos analyses, nous sommes en mesure d'apporter quelques éléments de réponse aux questions de départ. « Dans quelle mesure peut-on dire que la culture d'enseignement du FLE dans les lycées ghanéens se positionne par rapport au contexte ghanéen et la culture d'apprentissage ? »

La société ghanéenne est caractérisée par ses manières d'enseigner et ses manières d'apprendre. Il s'agit là d'héritages historiques, ou, si l'on préfère, de traditions, mais aussi d'identités collectives, de façon de vivre ensemble, qui interdisent l'introduction intempestive de techniques pédagogiques extérieures. Les institutions éducatives ghanéennes représentent des biens symboliques forts, auxquels on ne peut pas toucher sans précautions multiples. L'enseignement des langues vivantes n'échappe pas à cette influence spécifique. Vouloir mettre en place des méthodologies pédagogiques universalistes en classe de FLE au Ghana est un leurre. La culture ghanéenne comme les autres cultures a ses institutions éducatives qui lui ressemblent, qu'elle produit et qui la produisent en retour (Porcher 1995 : 36).

La classe de FLE est un lieu social qui comporte ses propres normes constituées de routines. La communication qui s'y déroule obéit aux rituels sociaux et n'échappe pas à la prise en compte du contexte de communication. Toutefois, l'enseignant et les élèves ghanéens apportent en classe de FLE une culture marquée par sa spécificité. Les incompréhensions et les quiproquos qui s'y installent sont le résultat du contact de deux cultures diamétralement opposées.

Les enseignants en classe de français dans les lycées ghanéens transmettent la connaissance par des techniques d'inférence alors que dans les sociétés de tradition orale, des jeux linguistiques proposés aux enfants comportent des traces de grammaire sous forme implicite. Les schémas de pensée des enfants issus des cultures orales sont inexplicables du fait que les connaissances transmises ne se présentent pas comme phénomènes nécessitant une explication. Nous pourrons admettre que l'acquisition de la langue première des élèves ghanéens se fait dans un contexte riche. En classe de langue étrangère, l'enseignant fournit

beaucoup d'informations pour pouvoir faire comprendre le fonctionnement de la langue étrangère. Dans une telle circonstance, il se peut que la classe de langue soit une situation à contexte pauvre. L'enseignant et les élèves sont alors confrontés à un contexte perturbé car l'enseignement de la langue vivante en Europe se situe dans un contexte pauvre. Au Ghana, l'enseignement du français en tant que langue étrangère devient un contexte pauvre contre un contexte riche traditionnel d'acquisition de la langue ghanéenne. La technique d'inférence, la généralisation des règles grammaticales, l'introduction des concepts métalinguistiques, les questions ambiguës de l'enseignant et la traduction des phrases isolées constituent la source de la perturbation à laquelle l'enseignant et ses élèves sont confrontés dans les séquences analysées.

Comment le cadre de référence de l'enseignant conditionne la communication en classe de FLE ? (Deuxième question de recherche)

L'idée que le professeur se fait de l'enseignement est liée à sa personnalité et à ce qu'il fait en classe. La personnalité est formée par ses habitudes culturelles, à sa formation professionnelle et l'idée qu'il se fait des théories d'apprentissage. Les représentations sur le bilinguisme sont tenaces, la plupart des enseignants pense que les autres langues parlées hors la classe de FLE constituent un frein à l'apprentissage du français (Geiger-Jaillet 2005 : 106). Tous ces facteurs constituent le cadre de référence de l'enseignant. Ces derniers façonnent son comportement communicatif en classe de langue étrangère. L'enseignant informe les élèves sur la forme de leurs contributions dans la communication. Par conséquent, il veille à ce que les interventions des élèves correspondent à son attente. Il contrôle le modèle de communication à l'aide de l'approche initiative, réponse et évaluation (IRE). L'enseignant exerce alors un contrôle sur l'interaction et le thème à aborder. En classe de FLE au Ghana, l'enseignant joue donc le rôle de participant et celui d'arbitre. Il fait son métier non seulement selon des modèles de référence, mais aussi sous l'influence d'une institution. Souvent, le contexte peut obliger l'enseignant à ne pas tenir compte des théories qu'il a apprises. Tout système scolaire possède des règles de communication, implicites et explicites, qui organisent la façon dont les élèves et les enseignants parlent entre eux. La relation éducative ainsi que la représentation que l'enseignant a de la scène de communication en classe de langue dans les lycées ghanéens, est à mettre en rapport avec une histoire culturelle (Chiss et Cicurel 2005 : 8).

Comment le cadre de référence de l'élève contribue-t-il à la communication en classe de FLE? (Troisième question de recherche)

Les élèves aussi ont une représentation de la communication en classe de FLE. Celle-ci est une accumulation des facteurs d'ordre culturel, qui constituent leur cadre de référence. C'est ce cadre qui détermine la culture d'apprentissage des apprenants. Autrement dit, le rôle de la mémoire, de la traduction, de l'imitation des patrons, etc. … forment la culture d'apprentissage. Les activités proposées par l'enseignant, les formes d'appropriation demandées aux élèves ne sont pas les mêmes au cours des temps et des lieux. De plus, la compréhension des tâches des apprenants venant des cultures différentes n'est pas la même. En classe de FLE, les élèves ghanéens sont confrontés non seulement à l'apprentissage d'un nouveau système linguistique, mais aussi à un nouveau code social de conduite. Les élèves répètent quand l'enseignant leur demande de répéter. La forme des questions ne demande pas aux élèves de construire des phrases complètes. Les élèves respectent les normes de la scène en classe. L'acquisition de la langue étrangère est réglementée par des facteurs externes auxquels l'élève doit obéir. Sa contribution à la communication est limitée à la répétition et à d'autres tâches moins créatives. L'usage que l'élève fait de la langue n'est donc pas exploité en classe de FLE.

Les résultats renforcent nos hypothèses de départ : les écarts entre la culture d'enseignement et les pratiques de classe sont dus à une incompréhension entre le contexte culturel de la méthode (d'inspiration européenne) et la culture de l'apprentissage, en l'occurrence le contexte ghanéen. Les modèles de communication des enseignants et des élèves ghanéens en classe de français langue étrangère peuvent aussi constituer des obstacles à l'apprentissage et à l'acquisition de la langue étrangère.

Lorsque l'élève ghanéen apprend, il met en oeuvre ses capitaux sociaux et culturels, ainsi que ses habitus. L'apprenant ghanéen est un héritier culturel et un acteur social dont le rôle est d'avoir une fonction spécifique dans la société. Même, s'il ne le sait pas, même si l'enseignant l'ignore ou ne veut pas l'admettre, l'élève ghanéen est caractérisé par ses capitaux culturels. Les capitaux culturels sont constitués par l'ensemble des connaissances, des savoir-faire dont il dispose, par l'héritage et par l'acquisition propre. Tous les capitaux culturels de l'apprenant ghanéen jouent sur les apprentissages de celui-ci, même sur les plus spécifiques. Le savoir-apprendre fait partie du capital culturel de l'apprenant et un nouvel apprentissage s'enracine toujours dans les capitaux culturels préexistants et bénéficie de la configuration de ceux-ci tout en contribuant à les réorganiser (Porcher 1995 : 36). Pourtant, ce

n'est pas le cas du FLE dans la situation ghanéenne. La langue première de l'apprenant n'est pas la langue de scolarisation pour la plupart des apprenants de FLE.

Au Ghana, le plurilinguisme qui caractérise les familles et les sociétés apparaît, paradoxalement, comme un obstacle au plurilinguisme scolaire. L'hétérogénéité linguistique s'inscrit dans un mouvement ascendant complexe où valeurs culturelles, sociales, nationales et internationales s'entremêlent. Les langues ghanéennes peuvent avoir le statut de langues véhiculaires qui, elles, ne sont pas langues officielles. L'anglais se met au premier rang des langues en concurrence et a le statut de langue officielle et langue de scolarité.

L'apprentissage apparaît toujours dans un contexte possédant des propriétés formelles spécifiques (Bateson 1980 : 67) lesquelles influent sur la nature de l'apprentissage. Une part importante de l'apprentissage consiste en une discrimination des contextes. Les élèves ghanéens apprennent qu'un comportement qui est accepté en classe d'anglais ne l'est pas nécessairement en classe de FLE. Par conséquent, si certaines approches sont similaires dans l'apprentissage de toutes les matières, il n'en n'est pas nécessairement de même en classe de FLE. Par ailleurs, une autre part essentielle du processus de l'acquisition est le phénomène de généralisation, qui permet de transférer un comportement appris dans un contexte spécifique à d'autres contextes. La manière dont les élèves ghanéens ont appris les langues autres que la langue première, seraient alors transférées en classe de FLE. La discrimination, d'un côté, tend à introduire une discontinuité entre les contextes qui pourraient sembler similaires. D'autre côté, la généralisation tend à rapprocher et unifier des contextes qui sont apparemment distincts. En classe de FLE au Ghana, les difficultés d'apprentissage viennent d'une mauvaise discrimination des contextes et de l'impossibilité de transférer les connaissances acquises.

RESULTATS LES PLUS IMPORTANTS DE L'ANALYSE

Les résultats les plus importants sont classés en trois grandes catégories : l'alternance codique en classe de FLE comme catégories plurilinguistiques, l'inférence en tant que stratégie d'enseignement en classe de FLE et la communication non-verbale en classe de FLE.

ALTERNANCE CODIQUE EN CLASSE DE FLE

L'alternance codique se présente de manière fréquente dans les discours des acteurs de la classe. Cependant, l'usage des deux langues en classe joue des fonctions différentes selon les locuteurs. Les apprenants utilisent l'anglais pour produire des discours qui se rapprochent du contenu. Certains types d'alternance correspondent au mélange de l'anglais et des langues locales auquel l'enseignant et les élèves sont habitués dans la vie quotidienne. Chez l'enseignant, la manière d'alterner les langues est très complexe. Le début des cours est marqué par la même manière d'alternance chez l'enseignant que chez les élèves. Cependant, au fur et à mesure que le cours progresse la façon d'alterner les langues devient de plus en plus complexe chez l'enseignant.

L'alternance codique constitue une source de motivation pour le jeune apprenant à qui les expressions manquent pour s'exprimer dans la langue étrangère. L'alternance codique constitue ainsi une source de sécurité pour l'apprenant. Souvent l'apprenant prend la parole en utilisant dans son énoncé deux systèmes linguistiques. L'analyse démontre que les discours bilingues sont instables, mais peuvent évoluer avec le temps. Cependant, certains types d'alternance ne contribueraient pas vraiment au développement d'une compétence communicative en français car le professeur ne fournit pas de vrai input dans la langue cible.

Nous pouvons faire deux constats importants sur l'alternance des langues en classe. Tout d'abord, les enseignants ne tolèrent pas le mélange des langues quand il est initié par l'élève. D'autre part, lorsque les enseignants initient l'alternance des codes, la contribution des élèves en anglais n'attire pas de sanction. Toutefois, pour ne pas laisser faire les apprenants, les enseignants adoptent des stratégies de retour à la langue cible.

Ce qui paraît plus important est la place des langues ghanéennes en classe de FLE. Il faut noter que les langues premières des apprenants sont complètement exclues dans l'alternance des langues en classe. L'analyse renforce de nouveau l'absence de la culture de socialisation de l'élève dans le processus d'acquisition de la langue étrangère.

L'alternance codique en tant que stratégie d'enseignement et d'apprentissage par rapport à notre recherche nous amène à poser plusieurs interrogations sur la directive officielle en ce qui concerne le FLE. Le programme officiel stipule que l'enseignant utilise la méthode directe (Direct Approach) en classe de FLE (« Curriculum Research and Development Division » 2003 : vi). Cependant, les élèves ghanéens ont un répertoire linguistique plurilingue. Ils violent consciemment et inconsciemment l'approche directe de l'enseignant. C'est ce qui oblige les enseignants à mélanger les deux codes dans le processus

d'acquisition de la langue cible. La classe devient alors une communauté bilingue où les langues en présence jouent des rôles spécifiques. L'alternance des codes devient un choix obligé et son occurrence dépend à la fois de la situation et du comportement des enseignants et des élèves les uns envers les autres. Elle marque ainsi le rapport social entre les locuteurs de la classe. Autrement dit, le « code mixing » efface la barrière entre les pratiques sociales et les pratiques pédagogiques au profit d'une vision de continuité (Simon 1997 : 454). La communication en classe dans les lycées ghanéens cesse d'obéir à la vision d'une classe unilingue. Les discours bilingues observés sont instables surtout chez l'enseignant. Chez les élèves, certaines alternances sont tolérées, d'autres sont complètement rejetées.

IINFERENCE EN TANT QUE STRATEGIE D'ENSEIGNEMENT EN CLASSE DE FLE

Les enseignants adoptent la stratégie conflictuelle qui consiste à amener les élèves à inférer les réponses aux questions. C'est un mécanisme qui se caractérise par une profonde racine culturelle permettant de déduire l'inconnu du connu. Les élèves sont appelés à saisir des notions hors contexte de manière abstraite. De toutes les façons, c'est le départ pour apprécier que les savoirs compliqués puissent être inférés par dérivation à des formes plus simples de savoirs déjà intériorisés. Les élèves sont aussi amenés à reconnaître qu'ils savent beaucoup de choses, plus qu'ils ne pensaient. L'approche pose des interrogations sur le statut de l'enseignant. Bien que l'approche s'écarte de la culture d'apprentissage des élèves, elle pourrait contribuer à la communication en classe si elle était bien gérée.

Dans notre corpus, quatre types de causes sont identifiées comme origines des malentendus entre l'enseignant et les élèves. En premier lieu, nous remarquons que les enseignants procèdent par la généralisation des règles grammaticales. Deuxièmement, il semble que les élèves ne maîtrisent pas bien les concepts métalinguistiques. Par ailleurs, certaines formulations de la part des questions des enseignants sont ambiguës. Enfin, les élèves traduisent les phrases du français en anglais à travers leurs filtres culturels.

L'analyse des malentendus permet de suggérer que l'apprentissage en tant qu'activité socio-cognitive, est intrinsèquement lié à la construction de sens, de contextes sociaux et de rapports interpersonnels. Ce processus n'est pas un contexte ni un simple résultat de l'apprentissage, mais en est une dimension constitutive. L'analyse déclenche l'interrogation sur les modes de participation de l'apprenant ghanéen aux pratiques sociales en classe de langue étrangère. Elle permet également de s'interroger sur le type de collaboration

interactive dans lequel l'élève ghanéen se trouve impliqué. Cette participation entraîne des modalités particulières de régulation socio-cognitive chez l'élève ghanéen en classe de français langue étrangère.

L'analyse confirme nos interrogations sur le fossé entre les modes de transmission des connaissances linguistiques et culturelles de l'enfant ghanéen dans son milieu social, et ceux du monde de l'école. En classe de français, ce que l'élève perçoit en réalité est important pour comprendre la nature du contexte. Sa perception est influencée par cinq facteurs : son statut social, son activité, son milieu, son expérience et sa culture (Hall 1984a).

NON-VERBAUX EN CLASSE DE FLE

L'organisation fixe de la classe et le déplacement de l'enseignant sont des facteurs qui influencent le processus de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE dans les lycées ghanéens. L'organisation de la classe dans tous les lycées donne une impression de hiérarchisation du statut des élèves aussi bien que celui de l'enseignant. Elle permet également d'identifier clairement la fonction de chef d'orchestre que doit jouer l'enseignant dans la co-construction du discours pédagogique. Il existe une relation étroite entre l'occupation que l'enseignant fait de l'espace en classe de langue et les rôles qu'il joue. L'interaction entre l'enseignant et l'élève est faite exclusivement de questions et réponses ou de répétitions ce qui oblige l'enseignant de s'approcher des élèves. L'enseignant viole alors le territoire des élèves quand il se déplace d'un élève à l'autre dans le but de corriger les devoirs écrits.

Sept différentes orientations du regard sont identifiées dans notre corpus en classe de FLE.

- L'enseignant oriente son regard vers le groupe classe.
- L'enseignant oriente son regard vers un élève spécifique.
- L'enseignant oriente son regard sur ce que fait l'élève.
- L'élève oriente son regard vers l'enseignant.
- L'élève oriente son regard vers un autre élève.
- L'élève oriente son regard vers un objet.
- L'élève oriente son regard sur ce qui est écrit au tableau.

L'analyse du regard montre l'importance des jugements sur la communication. Les élèves indiquent par le regard leur inclusion ou leur exclusion dans le cours. Les élèves qui croisent fréquemment le regard de l'enseignant ont confiance en eux-mêmes. Ceux qui évitent

la prise de parole ne regardent pas l'enseignant. Ils orientent leur regard vers un objet et ne regardent rarement l'enseignant. Lorsque l'enseignant oriente son regard vers un élève particulier, les autres regardent ailleurs.

Deux catégories de rire apparaissent chez les apprenants. Les rires sont considérés comme positifs quand l'élève rit de sa propre erreur, et quand il rit de certains propos de la classe sans intention moqueuse. Les rires d'embarras sont associés par contre aux productions défectueuses à un moment particulièrement tendu ainsi qu'à une question difficile.

En ce qui concerne les effets psychologiques, nous remarquons que ce n'est pas seulement l'enseignant qui fait perdre la face aux élèves. Certains comportements de l'élève font perdre également la face à l'enseignant.

RECOMMANDATIONS AUX ENSEIGNANTS

Par rapport aux résultats, l'enseignant devrait jouer un rôle important de façon à permettre aux élèves de construire les stratégies communicatives acquises en classe de français sur celles antérieurement acquises dans la vie quotidienne. Par conséquent, le professeur devrait mettre l'accent sur la façon d'organiser les activités d'apprentissage en classe de langue étrangère afin d'augmenter la participation active des apprenants. L'enseignement explicite et implicite de la grammaire française en classe de FLE serait un choix de l'enseignant. En ce qui concerne l'enseignement explicite, l'enseignant est censé porter un jugement de valeur sur la production de l'apprenant. L'évaluation négative du professeur pourrait avoir des effets néfastes sur l'apprentissage de l'élève. La question est dès lors de mesurer les avantages des deux modes d'enseignement afin de pouvoir faire un choix judicieux. Comme chaque institution scolaire est régie par ses normes et ses attentes spécifiques, l'enseignant ne pourrait qu'adopter l'approche qui lui convient.

Il semble également raisonnable de proposer aux enseignants ghanéens d'encourager l'alternance des langues en contact en classe de langue étrangère. Celles-ci constituent des ressources et permettent aux élèves de mettre en œuvre l'usage qu'ils font des langues dans la vie quotidienne. Cela fait partie de leur cadre de référence culturelle que l'enseignant devrait exploiter. Ce sont des facteurs incontournables qui contribuent au dynamisme de communication en classe de FLE. Pour établir une véritable interaction qui favorise l'acquisition de la compétence communicative en classe de FLE dans les lycées ghanéens, l'enseignant devrait tolérer les modèles de communication antérieurement acquis par les

apprenants. C'est un mécanisme qui permet de maximiser la contribution des élèves afin de créer des conditions favorables à l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

Toutefois, la richesse du mélange de codes devrait être exploitée autant dans le but de favoriser une compétence de communication que dans celui d'une acquisition simple des règles grammaticales de la langue cible. Il revient donc à l'enseignant d'éviter un retour trop fréquent à l'anglais, la langue seconde des apprenants.

Il nous semble que les alternances devraient être tolérées au départ. Toutefois, au fur et à mesure que la communication progresse et que le besoin linguistique des élèves évolue, l'enseignant pourrait contrôler le poids des deux langues en faveur du français. Ces processus graduels permettraient d'amener les élèves vers la mise en place progressive d'interactions unilingues en français (Simon 1997 : 455).

L'alternance joue plusieurs rôles pouvant faciliter l'acquisition de la langue étrangère dans un milieu où le français n'est parlé qu'en classe de FLE. La pratique contribuerait ainsi à un travail coopératif de construction du sens bien que le cours ne soit pas entièrement en français. La plus grande charge revient aux enseignants de FLE qui devraient travailler de façon méthodique. Leur progression devrait être construite avec rigeur et en collaboration avec les enseignants des disciplines enseignées en anglais. Ils devraient évaluer régulièrement les compétences de leurs élèves pour opérer les réajustements nécessaires le plus rapidememt possible.

En ce qui concerne la communication non-verbale, les enseignants ghanéens devraient prendre conscience qu'en classe de langue étrangère, l'impact du non-verbal influence les activités pédagogiques de manière positive ou négative. Les professeurs devraient savoir que la gestion de l'espace classe pourrait contribuer à la prise de parole des élèves. Par conséquent, l'enseignant devrait être conscient de la relation entre la communication verbale et les gestes qui l'accompagnent. Pour le regard, il devient nécessaire quand l'enseignant cherche à inclure les élèves occupant les derniers bancs dans les activités de classe. Pour ce faire, l'enseignant ne devrait pas les inviter à prendre la parole afin de ne pas les mettre dans l'embarras. Il s'avère nécessaire pour l'enseignant de gérer l'organisation spatiale de la classe quant à l'établissement d'une atmosphère agréable en classe de FLE.

RECOMMANDATIONS AUX ELEVES

Les élèves aussi ont un rôle important à jouer dans l'appropriation de la langue étrangère. A l'instar de Tagliante (1994 : 43), nous proposons aux apprenants de saisir toutes les occasions de pratiquer la langue française en classe avec l'enseignant et les autres apprenants. En dehors de la classe, ils auraient intérêt à communiquer en français avec des personnes qui parlent le français. Il serait bien de saisir également toutes les occasions, entre autres, d'être en contact avec le français en feuilletant des livres de tout ordre, en regardant des films français, en cherchant des informations sur les pays francophones. Les élèves ghanéens pourraient prendre des risques de faire des erreurs en cherchant à exprimer leur intention de communication, et de faire fonctionner leur interlangue. Les apprenants ne doivent pas hésiter si un besoin d'approfondissement se fait sentir. Il serait nécessaire que l'élève ghanéen apprenne à estimer les acquis et demander à être évaluer afin de modifier leur interlangue. Ils cherchent à savoir comment fonctionne le français et comparer ce fonctionnement avec l'anglais, langue de scolarisation.

S'il est possible, les élèves peuvent vivre la langue en immersion en passant une partie des vacances dans un pays francophone (Geiger-Jaillet 2005 : 203). Le Ghana est certes entouré de trois pays francophones, mais un séjour dans l'un de ces pays serait moins bénéfique à l'apprenant du fait que le français n'est pas la langue véhiculaire de ces pays. Nous suggérons un séjour en France où les natifs parlent la langue dans toutes les négociations quotidiennes.

Dans chaque lycée, il ya un club de français, les élèves doivent participer aux activités du club afin de pratiquer la langue cible. C'est l'occasion de parler la langue étrangère avec d'autres camarades plus avancés. Beaucoup de jeux sont organisés par les responsables du club permettant aux élèves de pratiquer le français. Certains lycées ont une salle audio-visuelle où les élèves peuvent regarder des films français et d'autres documentaires français à la télévision.

Les lycéens ghanéens dont le substrat linguistique est incrusté de multiples formes langagières sont contraints, dès leur premier jour en classe de FLE d'apprendre des sons qui sont étrangers à leur système vocalique d'origine. Il leur incombe de déployer de diverses techniques afin d'acquérir le nouveau système linguistique étranger. Par conséquent, ils auraient intérêt à faire des efforts s'ils souhaitent réussir l'apprentissage de la langue cible.

En ce qui concerne les effets psychologiques et la prise de parole en classe de français, les élèves doivent renforcer l'esprit de soi. Ceci correspond à la façon dont

l'apprenant se voit et à son degré de satisfaction de lui-même. L'esprit de soi repose sur trois composantes : l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi (Blin et Deulofeu 2004 : 172). L'apprenant doit être capable de croire en sa propre valeur et de savoir maintenir une image positive de soi en classe de FLE. C'est la raison pour laquelle, l'élève devrait démontrer que les autres camarades connaissent ses compétences et habiletés en langue étrangère. C'est ce qui l'amène d'être conscient de l'impression que les autres élèves de la classe dégagent sur les autres, quitte à se mettre en avant. Enfin, l'apprenant doit être capable de connaître ses besoins affectifs et de savoir comment les satisfaire.

RECOMMANDATIONS AUX DIRECTEURS DE LYCEE

Nous proposons aux directeurs de lycée d'accorder une importance à l'enseignement/apprentissage du français dans leur établissement. Ils devraient collaborer avec les enseignants des langues afin de rédynamiser les langues et l'usage de toutes les langues enseignées au lycée. Le Ghana est caractérisé par le multilinguisme, l'apprentissage des langues vivantes étrangères est un atout permettant une ouverture au monde extérieur. Pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage du français et des autres langues, les directeurs devraient mettre en place un système d'enseignement encourageant l'essor de l'apprentissage des langues. C'est ce qui permet de retenir l'intérêt des élèves afin qu'ils puissent s'exprimer dans les langues étrangères.

L'un des problèmes soulevé par l'enseignement/apprentissage du français au Ghana est le soutien financier. Souvent, le chef d'établissement réserve une grande majorité du budget aux départements des sciences physiques et des sciences économiques au détriment du département des langues. Les programmes du département des langues sont ainsi abandonnés constituant une démotivation pour les enseignants et les élèves. Nous suggérons aux directeurs de valoriser l'enseignement/apprentissage des langues en mettant sur la même échelle d'importance des mesures de soutien financier.

Le soutien financier va permettre aux enseignants de français de maintenir des relations académiques avec des institutions des pays francophones. Les élèves ghanéens peuvent voyager dans des pays francophones pour un séjour de courte durée. Notre expérience en tant que professeur de français à « Wesley Girls' High School », Cape Coast, permet de suggérer qu'un tel programme est une motivation pour les lycéens qui apprennent le FLE. Cependant, le programme est actuellement abandonné par manque de soutien

financier. Si les directeurs peuvent réactiver ces programmes dans les lycées, les élèves seront motivés à apprendre le français.

Le directeur de lycée peut encourager l'échange des professeurs comme le cas de « Wesley Girls' High School ». L'échange sera pour une courte durée allant d'une à deux semaines. L'échange simultané résout le problème du remplacement, puisque le professeur étranger assurera l'enseignement en français. L'échange consécutif permet aux enseignants de travailler et se documenter ensemble, mais il exige le remplacement du professeur (Geiger-Jaillet 2005 : 211).

Auparavant, l'apprentissage du français est ouvert aux lycéens d'autres disciplines. Actuellement, le français est une option pour une minorité d'élèves dans les humanités. Les élèves qui optent pour des disciplines scientifiques ne suivent plus les cours de français alors que certains de ces élèves souhaiteraient étudier le français. Les résistances contre le refus d'enseignement du français dans les autres départements réposent sur la crainte de surcharger les élèves et les professeurs de français. La crainte de surcharger les élèves ne nous semble pas être fondée. Nous proposons aux directeurs de permettre aux élèves d'autres disciplines d'apprendre le français. L'acquisition du français au lycée est une ouverture vers les autres disciplines académiques.

La motivation est primordiale dans le fonctionnement de la situation d'apprentissage des langues. Le directeur de lycée devrait prendre des mesures pour motiver les jeunes apprenants afin qu'ils considèrent l'apprentissage du français comme outil de communication et non pas comme discipline scolaire. La nature des motivations et des attentes qu'implique l'apprentissage du FLE traduit le comportement des élèves. En se basant sur nos expériences en tant qu'enseignant de français langue étrangère, nous pouvons répertorier la motivation des lycéens ghanéens, comme suivre une initiation en français afin d'obtenir une certification pour poursuivre des études supérieures dans d'autres disciplines. Les élèves ghanéens constituent alors un public captif dépendant du département des humanités dans lequel l'enseignement/apprentissage du FLE fait partie du cursus scolaire. Sans programmes bien définis vers l'usage de la langue après la scolarisation, les lycéens ghanéens vont continuer à prendre l'apprentissage du français comme une connaissance linguistique leur permettant uniquement la certification.

RECOMMANDATIONS AUX DECIDEURS POLITIQUES

Rapporté à la situation ghanéenne, le plurilinguisme impose forcément l'usage des langues ghanéennes et d'une langue étrangère dès le premier âge à l'école. Cependant, l'anglais est la langue de scolarisation de l'école primaire à l'université. La question la plus débattue est alors celle de la langue de scolarisation au Ghana. La perspective dominante du débat reste celle de politique linguistique dans le système éducatif en rapport avec les langues en contact à l'école. La gestion des langues à l'école donne lieu à des arguments divers sans que le problème soit véritablement traité, la question revenant sans cesse en débat. Nous proposons aux décideurs politiques de mettre fin au débat et d'engager les dictaticiens dans la plannification de l'enseignement bilingue au Ghana. En ce sens, la tâche des didacticiens actuels ne peut se réduire au plan microdidactique strict, celui de l'enseignement et l'apprentissage des langues. Elle doit s'inscrire dans une tension permanente avec le plan macrodidactique, où les questions de politique éducative, de programmes, de place et de statut des langues en présence sont centrales (Spaëth 2005 : 185). Cette démarche permet une ouverture à l'éveil aux langues permettant aux élèves d'apprendre et d'utiliser d'autres langues comme le français.

Sans être trop ambitieux, nous proposons aux décideurs politiques d'introduire le français, langue étrangère, très tôt dans le programme scolaire dès la première année au primaire. Beaucoup d'enfants ghanéens sont bilingues avant l'école primaire. La crainte de surcharger les élèves doit être éliminée car selon des témoignages individuels, l'acquisition d'une L3 pour les bilingues s'effectue plus rapidement et plus facilement chez les sujets bilingues (Geiger-Jaillet 2005 : 94). Il n'est pas question de commencer plus tôt avec un enseignement formel aboutissant aux évaluations formelles. Il s'agit d'exposer les enfants aux langues différentes et de les amener à s'approprier spontanément l'anglais et le français qui ne sont pas parlées dans leur milieu familial. Le programme ne sera pas lourd puisqu'il ne s'agit que de sensibiliser les enfants au plurilinguime qu'ils vivent inconsciemment. Les enseignants ne demanderont pas aux enfants de la première année du primaire de parler français ou d'écrire des phrases en français comme il existe dans certaines écoles privées au Ghana, mais les enfants pourraient s'habituer aux sons étrangers.

Nous suggérons alors aux décideurs politiques de mettre en place le matériel pédagogique nécessaire pour faciliter le dispositif. Les techniques d'enseignement des langues se renouvellent au rythme du dévellopement technologique. Certaines écoles dites internationales sont connectées à internet pour faciliter l'enseignement/apprentissage du

français alors que les écoles publiques ne sont mêmes pas connectées à l'électricité. Nous proposons aux décideurs politiques d'investir dans l'enseignement/apprentissage du FLE afin d'encourager les jeunes Ghanéens à apprendre le français.

Pour rédynamiser l'enseignement/apprentissage du français au Ghana, les décideurs politiques doivent motiver les enseignants. La motivation concerne la rémunération des enseignants qui quittent le service pour d'autres secteurs. Pour retenir les enseignants de français, il est impératif aux décideurs politiques de révaloriser la tâche de l'enseignement dans le but de motiver l'enseignant à jouer son rôle avec satisfaction. L'Etat crée d'autres lycées et ceci implique la formation des enseignants bilingues. Les décideurs politiques devraient savoir que l'enseignement du français constitue un véritable investissement non seulement pour les apprenants, mais aussi pour le Ghana. L'Etat devrait donc prendre la responsabilité du surcoût financier et intervenir auprès de la France et de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) pour maintenir les bourses comme le nôtre.

RECOMMANDATIONS AUX PARENTS D'ELEVES

La maîtrise de l'anglais et du français au Ghana permet aux élèves de pénétrer dans d'autres cultures. C'est un outil de travail dans un monde où la globalisation des échanges est à l'ordre du jour. Certains parents souhaitent que leurs enfants soient bilingues dans deux langues internationales. Il revient aux parents de guider les enfants afin qu'ils puissent atteindre cet objectif.

Les parents devraient insister non seulement sur l'enseignement bilingue, mais aussi sur l'enseignement des langues ghanéennes à l'école. Nous sensibilisons les parents d'élèves que le fait de parler la langue ghanéenne ne signifie pas que les enfants la maîtrisent. Nous constatons que l'utilisation des langues ghanéennes ne se fait pas au détriment des langues vivantes étrangères. Au contraire, l'usage d'une langue locale facilite l'apprentissage de la langue de communication internationale lorsque celle-ci est abordée au moment opportun. L'enseignement bilingue permet de développer les capacités d'apprentissage et le développement de la vivacité intellectuelle (Geiger-Jaillet 2005 : 96). L'enseignement de trois langues très tôt ne nuit pas aux enfants, si la méthode est adaptée à l'âge et au contexte culturel.

Les parents d'élèves préfèrent les disciplines scientifiques à l'apprentissage des langues. Pour nous, l'apprentissage du français au Ghana n'est pas une fin en soi, c'est une ouverture aux disciplines scientifiques. Nos lycéennes dans le département de français

réussissent significativement mieux en mathématiques et en sciences intégrées que leurs camarades dans le département des disciplines scientifiques. Les élèves qui apprennent des langues étrangères disposent d'une faculté supérieure leur permettant de résoudre des problèmes analytiques. Les parents d'élèves doivent conseiller les enfants d'apprendre le français car la maîtrise de deux langues ouvre la porte au travail.

Dans les lycées ghanéens, nous constatons le manque de matériel pédagogique dans tous les départements, y compris celui du français. Ce matériel coûte très cher et la subvention accordée aux institutions scolaires n'est pas suffisante pour acheter le matériel pédagogique. Qui devrait fournir le matériel pédagogique ? Nous pensons que c'est le devoir de l'Etat de mettre en place du matériel pédagogique. Pourtant, les parents peuvent contribuer à cet effet. L'association des parents d'élèves devrait venir à l'aide des lycées avec des ressources diverses pour promouvoir l'enseignement/apprentissage du français.

Beaucoup de lycées ghanéens n'ont pas de salle audio-visuelle pour l'enseignement des langues. L'Ambassade de France au Ghana a mis en place dans chaque région administrative, un centre régional pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Toutefois, seules les écoles de la capitale régionale ont accès aux centres. Nous ne pouvons pas attendre de l'Ambassade de fournir tout matériel didactique. Nous ne devons pas non plus attendre du gouvernement de tout faire. Les parents d'élèves peuvent intervenir pour construire des salles audio-visuelles pour l'enseignement du français, ou trouver des sponsors.

RECOMMANDATIONS POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Notre recherche soulève les problèmes d'alternance codique non seulement en classe de langue, mais aussi dans la formation des enseignants. Les résultats de la recherche semblent s'opposer aux directives officielles et aux pratiques habituelles des enseignants en formation.

> *« The teaching and learning of French in the Senior Secondary School is predicated on the principle which sees language more as a tool of communication than as a subject of study. Accordingly, the teaching of French aims primarily at facilitating the learning process in order to help the student to communicate in French with confidence. […], the aim of French at the Senior Secondary School level is to […] enable the student to communicate effectively in everyday situations, at the work place and on the job market, in both oral and written forms […]»* (« Curriculum and Research Development Division » 2003: i).

Par rapport à cette directive, il semble que toute entreprise éducative officielle mette en valeur certaines croyances, certaines aptitudes ou sensibilités afin de transmettre et d'expliquer comment, selon elle, il faut interpréter les phénomènes sociaux (Bruner 1996 : 31). La formation des enseignants au Ghana est alors influencée par des théories qui visent la compétence communicative. C'est ce qui aurait contribué au choix de l'approche directe de l'enseignement du français. Cependant, la complexité des modèles de communication observés dans les classes de français explique notre suggestion pour la réorientation de la formation initiale des enseignants de français dans les Ecoles Normales et les Universités. Il est suggéré de rendre les enseignants en formation plus conscients des avantages de l'alternance des langues sur le développement de la compétence communicative en français.

Les élèves sont issus d'un milieu multilingue parlant plus de deux langues. Ils ont construit des stratégies d'alternance des codes linguistiques de manière naturelle. Celles-ci constituent pour eux des ressources à exploiter en classe de français. Il serait paradoxal de ne pas tenir compte, en situation scolaire, des acquis culturels des élèves. Pour ce faire, les formateurs des enseignants devraient élaborer des programmes visant à intégrer ces ressources culturelles dans la formation initiale des futurs enseignants de français langue étrangère.

L'analyse de la communication non-verbale révèle également plusieurs implications pour la formation des enseignants. Il s'avère nécessaire de restructurer les programmes de formation des professeurs de français. On pourrait y inclure non seulement des compétences en langue, des stratégies communicatives, mais aussi des dimensions psychologiques et culturelles. Nos observations exigeraient une réflexion sur les relations et les interactions en classe de langue étrangère. Ils justifient également une formation de l'enseignant comme acteur social, ayant compris et intégré les fonctions langagières dans l'interaction en classe. Il s'avère alors important que le non-verbal soit une composante de la formation professionnelle. Pour ce faire, les programmes de formation des enseignants de français pourraient être réorientés afin que les objectifs de l'enseignement du français au Ghana soient atteints.

La formation des enseignants de FLE devrait être adaptée aux besoins communicatifs des élèves. Les méthodes d'enseignement devraient être adaptées à la culture d'apprentissage des élèves. Pour cela, nous suggérons une innovation dans le recrutement des étudiants pour les Ecoles Normales. Les élèves qui entrent dans les Ecoles Normales doivent avoir au moins la mention équivalente à celle des étudiants qui entrent dans les Universités. Ils doivent passer un concours oral et écrit en français. En plus, ils doivent avoir une bonne mention dans une

langue ghanéenne. Bref, les directeurs des Ecoles Normales devraient éviter la pratique qui consiste à former des enseignants qui ne peuvent pas enseigner le français.

Les modalités d'évaluation devraient être améliorées de sorte que les futurs enseignants puissent passer des épreuves équivalentes à celles des Universités. L'élaboration des questions à choix multiples devrait être évitée dans l'évaluation des futurs enseignants de FLE. Au contraire, l'étudiant pourrait être impliqué dans l'élaboration d'un dossier contenant ces acquis dans les divers modules et qu'il soutiendrait devant un jury.

En ce qui concerne la formation continue, la création des centres régionaux pour l'enseignement du FLE (CREF) constitue un avancement. Toutefois, le type de formation continue donné aux enseignants pourrait être réorienté vers le contexte ghanéen. Ceci impliquerait alors une formation approfondie des responsables de ces centres (Yiboe 2009 : 137).

Comment passer de l'état actuel de l'enseignement du FLE dans les lycées à un autre ? Selon Marc et Picard (2006 : 97), toute action modificatrice sur un système demande tout d'abord une compréhension précise des règles de fonctionnement de ce système. Par ailleurs, elle suppose la définition du changement souhaité et des mécanismes qui peuvent le provoquer. Autrement dit, ces mécanismes doivent être adaptés aux caractéristiques du système. L'action modificatrice exige ainsi une forme d'intervention pertinente et acceptable par le système lui-même. Dans le domaine qui nous intéresse dans cette recherche, celui de stratégies communicatives en classe de langue étrangère dans les lycées ghanéens, il serait important d'interroger les modèles de communication, des représentations ou des systèmes de significations. Ces questions constitueraient de meilleures approches pour le recadrage du système. Il s'agit d'éclairer les difficultés inhérentes de la classe de FLE au Ghana et de déplacer les problèmes de son cadre initial pour le situer dans un autre qui pourrait leur donner des solutions efficaces. Notre recherche, à elle seule, ne peut pas résoudre les myriades de problèmes liés à l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère dans les lycées ghanéens. Nos résultats ouvrent alors d'autres pistes pour des travaux ultérieurs.

PERSPECTIVES POUR DES TRAVAUX ULTERIEURS

Notre recherche constitue une base pour un travail ultérieur sur la modification et la reconstruction des modèles, plus particulièrement sur le passage des stratégies d'imitation aux

stratégies d'appropriation. Par ailleurs, la recherche permet d'étudier comment les élèves gèrent leur propre apprentissage.

En classe de français langue étrangère, le questionnement est largement ouvert : comment la compétence plurilingue des enfants ghanéens se construit-elle ? Comment les compétences acquises dans la première langue de socialisation et l'anglais jouent-elles sur l'apprentissage du français langue étrangère ? Ce champ d'étude est d'une grande complexité que d'autres chercheurs pourraient étudier.

Nous constatons une différence significative dans l'enseignement des professeurs des trois lycées. La différence se situe entre le poids que les enseignants attribuent à l'anglais et au français. On peut se demander si les habitudes professionnelles et des représentations personnelles des enseignants n'expliquent pas en partie des différences quant à l'importance qu'ils attribuent à la langue matrice. Notre recherche constitue une base pour une étude comparative sur les modèles communs et les modèles individuels des enseignants de FLE au Ghana. La complexité d'alternance des codes chez l'enseignant montre qu'une description du phénomène doit prendre en compte d'autres formes d'investigation. Il s'avère donc important de prolonger le travail par une enquête auprès des enseignants sur l'image qu'ils ont de ces phénomènes.

etc…

BIBLIOGRAPHIE

A

Abdallah-Pretceille, A., (1985), Pédagogie interculturelle : bilan et perspectives, in : l'Interculturel en éducation et en sciences humaines, Travaux de l'Université de Toulouse - Le Mirail, série A, Tome 36, I, Toulouse, p. 25 – 32

Abdallah-Pretceille, A., (1999), L'éducation interculturelle. Paris, Presses Universitaires de France (Que sais-je ?)

Adamson, H., (1993), Academic competence: Theory and classroom practice: Preparing ESL students for content courses, New York, Longman

Alber, J. et Py, B., (1986), Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole et conversation, in : Etudes de Linguistique Appliquée, 61, Paris, Didier-Erudition, p. 78 - 90

Allwright, D., (1984), The importance of interaction in classroom language learning, in : Applied Linguistics, 5, Oxford, Oxford University Press, p. 156 - 171

Amenumey, D., (2008), Ghana A concise history from pre-colonial times to the 20th century, Accra, Woeli Publishing Services

Amua-Sekyi, E., (2000), The status of English as a subject in an English Medium Context: The Ghanaian Situation, in : The Oguaa Educator, Cape Coast, Faculty of Education, University of Cape Coast, vol. 2, 2, p. 18 - 28

Amuzu, D., (2000), Problèmes de bilinguisme au Ghana, in Kuupole (Ed.), Co-existence of Languages in West Africa, University of Cape Coast, p. 72-87

Anamuah-Mensah, J., (2002), Fifteen years of the new educational reforms: the way forward, in : Tertiary Education Series, Vol. 2, 3, Accra, National Council for Tertiary Education, September 2002, p. 3 - 18

Ancel, P., (1996), Une représentation sociale du temps, Paris, L'Harmattan

Andersen, E., (1986), The acquisition of register variation of Anglo-American children, in : Schieffelin, B. et Ochs, E. (Eds.), Language socialization across cultures, New York, Cambridge University Press, p. 153 – 61

Ando-Kumi, K., (1997), Language Education Policies in Ghana, Accra, Origle Press

Ansu-Kyeremeh, K., (2005), Indigenous communication in Africa, Accra, Ghana Universities Press

Anton, M. et Dicamilla, F., (1998), Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom, Canadian Modern Language Review, 54, 3, Toronto, University of Toronto Press, p. 236 – 315

Arenilla, L. et al, (Eds.), (2007), Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation, Paris, Bordas

Arnold, J., (2006), Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? in : Etudes de Linguistique Appliquée, 144, Paris, Didier-Erudition, oct-déc 2006, p. 404 - 425

Arnold, J., et Fonseca, M., (2004), Multiple intelligence theory and foreign language learning : A brain-based perspective, in: International Journal of English Studies 4, 1, Murcia, University of Murcia, p. 119 -136

Aschenberg, H., (2007), La traduction comme transfert culturel ? A propos des textes sur la Shoah, in : Lombez, C. et Kulessa, R. (Eds.), De la traduction et des transferts culturels, Paris, L'Harmattan, p. 25-36

Astésano, C., (2001), Rythmique et accentuation en français, Invariance et variabilité stylistique, Paris, L'Harmattan

Auer, P., (1984), Bilingual conversation, Amsterdam, John Benjamins

Auroux, S., (1998), La raison, le langage et les normes, Paris, Fayard

Austin, J., (1970), Quand dire, c'est faire, Paris, Seuil

B

Bachelard, P. et Odunlami, A., (1997), Apprentissage et développement en Afrique Noire, Paris, L'Harmattan

Bachmann, C. et al, (1991), Langage et communications sociales, Paris, Didier

Baker, G., (1979), Policy issues in multicultural education in the United States, in : The Journal of Negro Education, 48, 3, Washington, DC, Howard University, Summer 1979, p. 237 -252

Balandier, G., (1985), Le détour : Pouvoir et modernité, Paris, Fayard

Ball, S., (1997), Policy Sociology and Critical Social Research : A personal Review of Recent Education Policy and Policy Research, in : British Educational Research Journal, 23, 3, London, Routledge, p. 257 - 274

Bange, P., (1992a), Analyse conversationnelle et théorie de l'action, Paris, Hatier

Bange, P., (1992b), A propos de la communication et de l'apprentissage de L2, in : Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, no. 1, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, automne-hiver 1992, p. 53 - 85

Bange, P., (2002), L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère, in : Discours, action et appropriation des langues, Sorbonne, Presses Sorbonne Nouvelle, p. 21 - 36

Bange, P., (2005), L'apprentissage d'une langue étrangère, Paris, L'Harmattan

Barbéris, J-M., (1987), Deixis spatiale et interaction verbale : un emploi de « là » dans Cahiers de Praxématique, 9, p. Montpellier, Université Paul Valéry, 3 - 48

Barker, L., (1982), An introduction to classroom communication, in : Barker, L. (Ed.), Communication in the classroom Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, p. 1 - 15

Barnes, D., (1976), From communication to curriculum, Middlesex, Penguin

Bateson, G., (1979), Man and Nature, A necessary unity, New York, Dutton

Bateson, G., (1980), Vers une écologie de l'esprit, Paris, Seuil

Bateson, G., et al (1956), Towards a theory of schizophrenia, Behavioral Scientist, 1, New York, Sage Publications, p. 251 -264

Bateson, G., et al (1962), A note on the double bind, Family Process, New York, Blackwell Publishing, 2 p. 154 - 161

Bateson, G. et Mead M., (1977), Les usages sociaux du corps à Bali, in : Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, Seuil, 14, p. 3 - 33

Bateson, G., et Ruesch, J., (1988), Communication et société, Paris, Seuil

Baylon, C. et Mignot, X., (1994), La communication, Paris, Nathan

Beardsmore, H., (1986), Bilingualism, Basic Principles, Clevedon, Multilingual Matters

Beardsmore, H., (2000), Typologie des modèles de l'éducation bilingue, in : Le Français Dans le Monde, janvier 2000, Paris, CLE, International, p. 77 - 84

Bedou, J. & Noyau, C., (2003), Restitution de récits en gengbe et en français langue seconde chez des enfants du sud-Togo : formulations et reformulations des procès, in : Martinot, C. et Ibrahim, A. (Eds.), La reformulation, un principe universel d'acquisition, Paris, Kimè, p. 357 - 386

Bellonde, G., (1984), La question éducative en Afrique, Paris, Karthala

Beneh, G., (2001), Education and development : challenges for the 21st century, in : Tertiary Edcation Series, vol. 1, 1, Accra, National Council for Tertiary Education, March 2001, p. 1-14

Benert, B., (2006), L'enseignement de l'allemand à l'école primaire en Alsace, analyse des écarts culturels en situation de communication pédagogique, in : Ecarts de langue, écarts de culture, New York, Peter Lang, p. 114 - 125

Benveniste, E., (1966), Problèmes de linguistique générale, Paris, Gallimard

Berard E., (1991), Approche communicative, Théorie et Pratique, Paris, CLE International

Bergson, H., (1977), Le rire, essai sur la signification du comique, Paris, Presses Universitaires de France

Berlyne, D., (1960), Conflict, arousal, and curiosity, New York, McGraw-Hill

Berri, A. et Pagel, D., (2005) La phonétique dans la classe de FLE, in : Le Français Dans le Monde, 339, Paris, CLE, International, mai-juin 2005, p. 36 - 37

Bertalanffy, L., (1973), Théorie générale des systèmes, Paris, Dunod

Besse, H., (2004), Méthodes et pratiques des manuels de langues, Paris, Nouvelle Fermin Didot

Birdwhistell, R., (1970), Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication Philadelphie, University of Pennsylvania Press

Birdwhistell, R., (1952), Introduction to kinesics, Philadelphie, University of Pennsylvania Press

Blin, J.-F. et Deulofeu, C., (2004), Classes difficiles, Paris, Delagrave

Bonté, P. et al (Eds.), (1991), Le dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, Paris, Presses Universitaires de France

Borlandi, M. et al, (Eds.), (2005), Dictionnaire de la pensée sociologique, Paris, Presses Universitaires de France

Bouchard, R., (2005), Cultures linguistiques-scolaires et production écrite en français d'étudiants étrangers, in : Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues, Paris, Presses Universitaires de France, p. 245 - 268

Bougnoux, D., (2001), Introduction aux sciences de la communication, Paris, La Découverte

Bourdieu, P., (1982), Ce que parler veut dire, Paris, Fayard

Bourdieu, P., (2001), Langage et pouvoir symbolique, Paris, Seuil

Bourdieu, P., (1979), Les trois états du capital culturel, in : Actes de la recherche en sciences sociales, 30, Paris, Seuil, p. 36

Bousquet, S., (1996), Malentendus en situation d'enseignement/apprentissage : le cas d'enfants asiatiques, in : La construction interactive des discours de la classe de langue, Sorbonne, Presses de la Sorbonne Nouvelle

Bouvier, B., (2002), Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE, Etudes de Linguistique Appliquée, 126, Paris, Didier-Erudition, avril-juin 2002, p. 189 - 199

Bracops, M., (2005), Introduction à la pragmatique, Bruxelles, De Boeck

Broadfoot, K. et al, (2004), Multi-levelled, Multi-method Approaches in Organizational Discourse, in : Grant, D. et al (eds.), The Sage Handbook of Organizational Discourse, London, Sage

Brown, P. & Levison, S., (1987), Politeness, Some Universals in Language Usage, Cambridge, Cambridge University Press

Bruner, J., (1983), Le développement de l'enfant : savoir dire, savoir faire, Paris, Presses Universitaires de France

Bruner, J., (2008), L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris, Retz

Bureau, R., (1988), Apprentissage et culture, Paris, Karthala

Byram, M., (1992), Culture et éducation en langue étrangère, Paris, Didier

Byram, M., (2006), Rendre le familier étrange et l'étrange familier : nous comprendre nous-mêmes et les autres, in : Ecarts de langue, écarts de culture, New York, Peter Lang, p. 143 - 150

C

Calbris, G. et Porcher, L., (1989), Geste et communication, Paris, Hatier

Calvet, J.-L., (1984), La tradition orale, Paris, Presse Universitaire de France

Calvet, J.-L., (1984), Rire en français, parler en français…, in : Le Français Dans le Monde, 151, Paris, CLE, International, p. 27 – 30

Calvet, J.-L., (1987), Ce cadavré il m'a fait dos…, in : Diagonales, 1, Paris, CLE International, p. 13 - 14

Calvet, J.-L., (2002), Linguistique et colonialisme, Paris, Payot

Cambra, M. (2003), Une approche ethnographique de la classe de langue, Paris, Didier

Cambra, M., et Nussbaum, L., (1997), Gestion des langues en classe de LE, le poids des représentations de l'enseignant, in : Etudes de Linguistique Appliquée, 108, Paris, Didier-Erudition, p. 423 - 432

Camilleri, A., (1995), Bilingualism in Education : The Maltese Experience, Heidelberg, Julius Groos Verlag

Camilleri, C., (1985), Anthropologie culturelle et éducation, Paris, UNESCO

Canale, M., et Swain, M., (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, in: Applied Linguistics, 1, Oxford, Oxford University Press, p. 1 - 47

Caune, J., (1995), Culture et communication, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble

Castellotti, V., (1997), Langue étrangère et le français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ?, in : Etudes de Linguistique Appliquée, Paris, Didier-Erudition, 108, p. 401 - 410

Castellotti, V. et Moore, D., (2002), Représentations sociales des langues et enseignements, Strasbourg, Council of Europe

Causa, M., (1996), Le rôle de l'alternance codique en classe de langue, in : Le Français Dans le Monde, Recherches et Applications, Paris, CLE International, juillet 1996, p. 85 - 93

Causa, M., (2002), L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoir en langue étrangère, Bern, Peter Lang

Cazden, C., (1988), Classroom discourse: The language of teaching and learning, Portsmouth, NH, Heinemann

Champagne-Muzar, C. et Bourdages, J., (1998), Le point sur la phonétique, Paris, CLE International

Chaudron, C., (1988), Second language classrooms: Research on teaching and learning. New York, Cambridge University Press

Charaudeau, P. et Maingueneau D., (2002). Dictionnaire d'analyse du discours, Paris, Seuil

Chenet, F., (2000), Le temps, Paris, Armand Colin

Chiss, J., Cicurel, F., (2005), Cultures linguistiques, éducatives et didactiques in : Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues, Paris, Presses Universitaires de France, p. 1 – 9

Chomsky, N., (1971), Aspects of the theory of syntax, London, Cambridge Massachusetts Institute of Technology Press

Cicurel, F., (2002), Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues, in : Discours, Action et Appropriation des langues, Sorbonne, Presses Sorbonne Nouvelle, p. 179 – 194

Cicurel, F., (1985), Parole sur parole, Le métalangage en classe de langue, Paris, Hachette

Clanet, C., (1993), L'interculturel, Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail

Clark, A. et Trafford, J., (1995), Boys into modern languages: An investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages, in: Gender and Education, 7, London, Routledge, p. 315 - 325

Clyne M., (1987), Constraints on Code-Switching: How universal are they?, in : Linguistics, 25, Germany, Mouton de Gruyter, p. 739-764

Conseil de l'Europe (2000), Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Paris, Didier

Cook-Gumperz, J., et Gumperz, J., (1982), Communicative competence in educational perspective, in : Wilkinson, L. (Ed.), Communicating in the classroom New York, Academic Press. p. 13 - 24

Cook, V., (2001), Using the first language in the classroom, Canadian Modern Language Review, 57, 3, Toronto, University of Toronto Press, p. 402 - 423

Coonen, C., (2007), Insider views of the CLIL Class Through Teacher Self-observation-Introspection, in : International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10, 5, London, Routledge, p. 625 - 646

Cosnier, J., (1989), Les tours et le co-pilotage dans les interactions conversationnelles, Le parler frais d'Erving Goffman, Paris, Minuit

Coste, D., (2001a), Compétence à communiquer et compétence plurilingue, in Castellotti et Py (dir.), La notion de compétence en langue, Lyon, Ecole Normale Supérieure Editions, p. 115 - 123

Coste, D., (2001b), De plus d'une langue à d'autres encore, in Castellotti (Ed.), D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations, Rouen, Université de Rouen, p. 191 - 202

Coste, D., (2002), Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ?, in : Coste (Ed.), Acquisition et Interaction en langue étrangère, 16, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, p. 3 - 22

Coste, D. et al (1997), Compétence plurilingue et pluriculturelle vers un cadre européen de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe

Coyle, D., (2002), Against all odds : Lessons from content and language integrated learning in English Secondary Schools, in : So, D. et Jones, G. (Eds.), Education and Society in Plurilingual Contexts, Brussels, VUB Brussels University Press, p. 37 - 55

Csizer, K. et Dörnyey, Z., (2005), The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort, The Modern Language Journal, 89, p. 19 - 36

Cuche, D., (2001), La notion de culture dans les sciences sociales, Paris, La Découverte

Cuq, J.-P., (2003), Dictionnaire de didactique des langues, Paris, CLE Intrenational

Curriculum and Research Development Division - CRDD, (2003), Teaching syllabus for French, Senior Secondary School, Ministry of Education, Ghana

D

Dabène, L., (1994), Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette

Dabène, L., (1996), Pour une contrastivité revisitée, in : Etudes de Linguistique Appliquée, 104, Paris, Didier-Erudition, p. 393 - 400

Dabène, L. et al, (1990), Variations et rituels en classe de langue, Paris, Hatier-Crédif

Darnon, C. et al, (2008), Des conflits pour apprendre, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble

Dausendschön-Gay, U. et Krafft, U., (1991), Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact, in : Stoffel, C. et al (Eds), Interaction en langue étrangère, Aix-en-Provence : Université de Provence, p. 37-46

De Gaston, W., (2004), Atumpani, Le tam-tam parlant, Paris, L'Harmattan

De Heredia-Deprez, C., (1990), Intercompréhension et malentendus: Etude d'interactions entre étrangers et autochtones, in : La communication inégale, Paris, Delachaux et Niestlé

Delamotte-Legrand, R., (2006), Ecarts langagiers : entre hétérogénéité, diversité et altérité, in : Ecarts de langue, écarts de culture, New York, Peter Lang, p. 37 - 58

De Mijolla, A., (Ed.) (2002), Dictionnaire international de psychanalyse, Paris, Hachette, Littératures

Deprez, C., (1995), Les enfants bilingues, langues et familles, Paris, Didier

Deprez, C., (1996), Parler de soi, parler de son bilinguisme, in : Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, 7, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, p. 155 - 180

De Pietro, J.-F. Matthey, M. et Py, B., (1989), Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue, in : Weil, D. et Fougiers, H. (Eds), Actes du troisième colloque régional de linguistique, Strasbourg, 28-29 avril 1988, p. 99 - 124

De Salins, G., (1988), Une approche ethnographique de la communication, Rencontre en milieu parisien, Paris, Hatier

De Salins, G., (1992), Une introduction à l'ethnographie de la communication, Paris, Didier

Dewaele, J.-M., (2004), The emotional force of swearwords and taboo words in the speech of multulinguals, in : Journal of Multilingual and Multicultural Development, 25, London, Routledge, p. 204 - 222

Dewaele, J.-M., (2005a), Investigating the and the emotional dimensions in: Instructed language learning : Obstacles and possibilities, The Modern Language Journal, 89, New York, Blackwell Publishing, p. 367 - 380

Dewaele, J.-M., (2005b), The effect of type of acquisition context on perception and self-reported use of swearwords in the L2, L5, L4 and L5, in : Housen and Pierraed (Eds), Investigations in Insrtucted Second Language Acquisition, Berlin, Mouton De Gruyter, p. 531 - 559

Dewaele, J.-M.., (2006), Expressing anger in different languages, in : Pavlenko (Ed.), Bilingual minds : Emotional experience, expression, and representation, Clevedon, Multilingual Matters, p. 118 - 151

Dewaele, J.-M. et Pavlenko, A., (2001), Web questionnaire Bilingualism and Emotions, London, University of London

Dewaele, J.-M., Pavlenko, A., (2002), Emotion vocabulary in interlanguage, Language Learning, 52, New York, Blackwell Publishing, p. 265 - 324

Disson, A., (2002, D'une culture l'autre : argumentation et stratégies discursives au Japon, Etudes de Linguistique Appliquée, 126, Paris, Didier-Erudition, avril-juin 2002, p. 181 - 188

Doise, W. et Mugny, G., (1981), Le développement social et l'intelligence, Paris, Interéditions

Doise, W. et Mugny, G., (1997), Psychologie sociale et développement cognitif, Paris, Armand Colin

Dörnyei, Z., (2001), Motivational Strategies in the language classroom, Cambridge, Cambridge University Press

Dortier, J.–F. et Mesure, S. (Eds.), (2004), Le dictionnaire des sciences humaines, Paris, PUF

Dreyer, S., (2005), Apprenants taiwanais de langues étrangères et enseignants occidentaux : une relation complexe, in : Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues, Paris, Presses Universitaires de France, p. 225 - 244

Drozda-Senkowska, E., (1997), Les pièges du raisonnement, Comment nous nous trompons en croyant avoir raison, Paris, Retz

Duff, P. et Polio, C., (1990), How much foreign language is there in the foreign language classroom ?, The Modern Language Journal, 74, New York, Blackwell Publishing, 2, p. 154 - 166

Dumond, P., (2003), « Rapport de synthèse », Document de référence pour les Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone, Paris

Durand, J.- P. et Weil, R., (1997), Sociologie Contemporaine, Paris, Vigot

Duverger, J., (2001), Enseignement bilingue : fluctuations, contrastes, problématiques communes, Le Français dans le Monde, 317, sept-oct 2001, Paris, CLE International, p. 19 - 20

Duverger, J., (2005), L'enseignement en classe bilingue, Paris, Hachette

Eastman, C., (1992), Codeswitching, Avon and Philadelphia, Multilingual Matters

E

Edstrom, A., (2006), L1 use in the L2 classroom : One teacher's self-evalaution, The Canadian Modern Languages Review, 63, 2, Toronto, University of Toronto Press, p. 275 - 292

Edwards, D., et Mercer, N., (1986) Context and continuity: Classroom discourse and the development of shared knowledge, in : K.Durkin (Ed.), Language development in the school years, London, Croon Helm, p. 172 - 202

Effah, P. et Mensa-Bonsu, H., (2001), Governance of Tertiary Education Institutions in Ghana, Accra, Adwinsa Publications, (GH) Ltd.

Elbaz, F., (1983), Teacher thinking: A study of practical knowledge, London, Croon Helm

Elkaîm, M., (1995), Panorama des thérapies familiales, Paris, Seuil

Ellis, R., (1984), Classroom second language development, Oxford, Pergamon

Ellis, R., (1990), Instructed second language acquisition, Oxford, Blackwell

Enright, D. S. et McCloskey, M., (1988), Integrating English; Developing English language and literacy in the multicultural classroom, Reading, Ma, Addison-Wesley

Erickson, F., (1982), Classroom discourse as improvisation, Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons, in : Wilkinson, L. (Ed.), Communicating in the classroom, New York, Academic Press, p.153 - 181

Erny, P., (2001), Essai sur l'éducation en Afrique Noire, Paris, L'Harmattan

Esch, E., (2003), L'acquisition trilingue: recherches actuelles et questions pour l'avenir, in : Le Français Dans le Monde, juillet 2003, Paris, CLE International, p. 18 - 31

F

Fabian, J., (2006), Le temps et les autres, Columbia, Columbia University Press

Faerch, C., (1986), Rules of Thumb and Other Teacher-formulated Rules in the foreign language classroom, in : Kasper, G. (Ed.), Learning, Teaching and communication in the Foreign Language Classroom, London, Longman, p. 125 - 143

Fanselow, J., (1987), Breaking Rules, New York, Longman

Faye, J.- P., (2009) : Introduction aux langages totalitaires, Paris, Le livre de poche

Ferrao Tavares, C., (1999), L'observation du non-verbal en classe de langue, in : Etudes de Linguistique Appliquée 114, Paris, Didier-Erudition, p. 153-169
Fillmore, L., (1982), Instructional language as linguistic input, Second-language learning in classrooms, in : Wilkinson, L. (Ed.), Communicating in the classroom, New York, Academic Press, p. 283 - 296

Finnan, C., (1987), The influence ethnic community on the adjustment of Vietnamese refugees, in : Spindler, G. et Spindler, L. (Eds.), Interpretive ethnography of education, At home and abroad, Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 313 - 330

Finnan, C., (1988), Effects of South-eastern refugees on schools and school districts, in H. Trueba et C. Delgado-Gaitan (Eds.), School and society, learning content through culture, New York, Praeger, p. 119- 135

Fisher, F., (2003), Reframing Public Policy, Discursive Politics and Deliberative Practices, Oxford, Oxford University Press

Fisher, G., (1989), Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Paris, Bordas

Foester, C., (1984), Le rire, aspect non-verbal dans l'interaction, in : Le Français Dans le Monde, Paris, CLE International, 183, p. 35 – 39

Foerster, C., (1990), Et le non-verbal ?, in : Variations et rituels en classe de langue, Paris, Crédif-Hatier, p. 75-94

Fogarty, J., Wang, M. et Creek, R., (1983), A descriptive study of experienced and novice teachers' interactive thoughts and actions, in : Journal of Educational Research, London, Taylor and Francis Group, 77, p. 22 - 32.

Forbes, J., (1969), The education of the culturally different: a multi-cultural approach, Washington, DC, United States Government. Print

Forlot, G., (2008), Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire, in : Etudes de Linguistique Appliquée, 149, Paris, Didier-Erudition, p. 77- 91

Forquin, J.-C., (1989), Ecole et culture, Bruxelles, De Boeck - Wesmael

Forman, E. et Cazden, C., (1985), Exploring vygotskian perspectives in education, the cognitive value of peer interaction, in : Wertsch, J. (Ed), Culture, communication and cognition, Vygotskian perspectives, New York, Cambridge University Press, p. 332 - 347

Foucault, M., (2004), Sécurité, territoire, population, Paris, Gallimard Seuil

François, F., (1990), La communication inégale, Paris, Delachaux et Niestlé

Freeman, D., (1990). "The thoughtful work"; Reconceptualizing the research literature on teacher thinking, Plenary paper presented at the annual Washington Area Teachers of English to Speakers of Other Languages Conference, October, Washington, DC.

French, P., & Woll, B., (1981), Context, meaning and strategy in parent-child conversation, in : Wells, G. (Ed.), Learning through interaction; The study of language development, Cambridge; Cambridge University Press, p. 157 - 182

Freud, S., (1940), Abrégé de psychanalyse, trad. Bermann, revue par Laplanche, 1985, Paris, Presses Universitaires de France

Fries, C., (1945), Teaching and learning English as a foreign language, Ann Arbor, University of Michigan Press

G

Gajo, L., (2001), Immersion, bilinguisme et interaction scolaire, Paris, Didier

Gajo, L. et Serra, C., (2002), Bilingual Teaching : Connecting Language and Concepts in Mathematics, in : So, D. et Jones, G. (Eds.), Education and Society in Plurilingual Contexts, Brussels, Brussels University Press, p. 75 - 95

Gajo, L. et Serra, C., (2000), Enseignement bilingue, didactique des langues et des disciplines : une expérience valdôtaine, in : Notions en questions, 4, La notion de contact de langues en didactique, coordonné par Martinez, P. et Pakarek, S., Fontenay / Saint-Clou, Ecole Normale Supérieure Editions

Gaonac'h, D., (1987), Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris, Hatier

Garcia Mayo, M., (2003), Age, length of exposure and grammatical judgments in acquisition of English as a foreign language, in : Garcia Mayo et Garcia Lecumberri (Eds), Age and the acquisition of English as a foreign language, Clevedon, Multilingual Matters, p. 94 - 114

Gardner, R., (1985), Social Psychology and second language learning : the role of attitude and motivation, London, Edward Arnold

Gardner, R. et Macintyre, P., (1993), A student's contributions to second-language learning, Part II : Affective variables, Language Teaching, 26, Cambridge, Cambridge University Press, p. 1 - 11

Gardner, R. et al, (1999), Home background characteristics and second language learning, Journal of Language and Social Psychology, 18, California, Sage Publications, p. 419 - 437

Gass, S., (1979), Language transfer and universal grammatical relations, Language Learning, 27, New York, Blackwell Publishing, p. 327 - 344

Gearon, M., (2006), L'alternance codique chez les professeurs de français langue étrangère pendant les leçons orientées vers le développement des connaissances grammaticales, in : La revue canadienne des langues vivantes, 62, 3, Toronto, Toronto University Press, p. 449 – 467

Geiger-Jaillet, A. (2005), Le bilinguisme pour grandir, Naître bilingue ou le devenir par l'école, Paris, L'Harmattan

Germain, C., (1993), Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris, CLE International

Germain, C., (1999), Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde, in : Etudes de Linguistique Appliquée, 114, Paris, Didier-Erudition, avril-juin 1999, p. 171 - 187

Germain, C., et Netten, J., (2006), Transdisciplinarité français-langue étrangère et le français-langue seconde, in : Ecarts de langue, écarts de culture, New York, Peter Lang, p. 103 - 112

Giacomi, A. et al, (2000), Appropriation du français par des Marocains arabophones à Marseille, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence

Gibbons, J., (1987), Code-Mixing and Code-Choice : A Hong Kong Case Study, Clevedon, Multilingual Matters

Giraud, M., (1995), L'approche interculturelle : faux débats et vrais enjeux, in : Identités et cultures à l'école, Migrants formation, 102, CNDP, p. 51 - 73

Godelier, M., (2007), Au fondement des sociétés humaines, Paris, Albin Michel

Goffman, E., (1973), La mise en scène de la vie quotidienne, Paris, Minuit

Goffman, E., (1974), Les rites d'interaction, Paris, Minuit

Goffman, E., (1975), Les usagers sociaux des handicapés, Paris, Minuit

Goffman, E., (1987), Façons de parler, Paris, Minuit

Goffman, E., (1991), Les cadres de l'expérience, Paris, Minuit

Gombert, J., (1990), Le développement métalinguistique, Pris, Presses Universitaires de France

Goody, J., (1979), La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage, Paris, Minuit

Goody, J., (1986), La logique de l'écriture, Paris, Armand Colin

Goody, J., (2007), Pouvoirs et savoirs de l'écrit, Paris, La Dispute

Government of Ghana, (1997), Ghana Vision 2020, The first medium term plan (1997-2000), Accra, Ghana

Government of Ghana, (2002), Reports on the President's Committee on the Review of Education Reforms in Ghana, Accra

Government of Ghana, (2007), White Paper on the Report of the Education Reform Review Committee, Accra, Ghana

Graham, C., (1971), The History of Education in Ghana, London, Frank Cass and Co. Ltd.

Grandcolas, B., (1989), De la parole du professeur à la parole de l'élève, in : Reflet, 30, Paris, Hatier, avril 1989, p. 24 - 25,
Grice, P., (1975), Logique et conversation, in : Communication 30, Paris, Seuil, p. 57-72

Grize, J.- B., (1997), Logique et langage, Paris, Ophrys

Groux, D., (1996), L'enseignement précoce des langues, Lyon, Chronique sociale

Guimbretière, E., (1994), Phonétique et enseignement de l'oral, Paris, Didier

Guiraud, P., (1979), Les jeux de mots, Paris, Presses Universitaires de France

Gülich, E., (1986), L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en « situation de contact » dans Revue de linguistique DRLAW, Paris, Université de Paris VIII, 34-35, p. 161 - 182

Gumperz, J., (1977), Sociocultural knowledge in conversational inference, in : Saville-Troike, M. (Ed.), Linguistics and Anthropology, Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics, Washington, DC, Georgetown University Press, p. 191 - 211

Gumperz, J., (1989), Sociolinguistique interactionnelle : Une approche interprétative, Paris, L'Harmattan

H

Hall, E., (1971), La dimension cachée, Paris, Seuil

Hall, E., (1979), Au-delà de la culture, Paris, Seuil

Hall, E., (1984a), La danse de la vie, Paris, Seuil

Hall, E., (1984b), Le langage silencieux, Paris, Seuil

Hamers, F. et Blanc, M., (1983), Bilinguality and Bilingualism, Cambridge, Cambridge University Press

Han, Z., (2003), Fossilazation in Adult Second Language Acquisition, Clevedon, Multilingual Matters

Harris, S., (1980), Culture and learning, Tradition and education in north-eastern Amhen Land Darwin, North Territory Department of Education

Hélot, C., (2007), Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école, Paris, L'Harmattan

Hélot, C. et al, (2006), Ecarts de langue, écarts de culture, New York, Peter Lang

Herdt, G., (1982), Rituals of manhood, Male initiation in Papua New Guinea, Berkerley, University of California Press

Hewson, P. & Hewson, G., (1984), The role of conceptual conflict in conceptual change and design of science instruction, Instructional Science, 13, Netherlands, Springer, p. 1 - 13

Hoffmann, E., (2006), L'accueil et la gestion des écarts de compréhension à l'école ou peut-on former des enseignants à la relation d'aide, in : Ecarts de langue, écarts de culture, New York, Peter Lang, p. 151 - 164

Hountondji, P., (1994), Les savoirs endogènes – Pistes pour une recherche, Paris, Karthala

Housen, A., (2002), Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde, in : Coste, D. (Ed.), L'acquisition en classe de langue, Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, 16, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, p. 23 - 46

Housen, A. et Beardsmore, H., (1987), Curricular and extra-curricular factors in multilingual education, Studies in Second Language Acquisition, 9, 1, Cambridge, Cambridge University Press, p. 83 - 102

Hymes, D., (1981), Ethnographic monitoring, in : Trueba, H. et Guthrie, G. (Eds.), Culture and bilingual classroom; Studies in classroom ethnography, Rowley, MA, Newbury House, p.56 -58

Hymes, D., (1964). Language in Culture and Society, New York, Harper & Row

Hymes, D., (1974). Foundations in sociolinguistics, Philadelphia, University of Pennsylvania Press

Hymes, D., (1984), Vers la compétence de communication, Paris, Hatier

J

Jaillet, A., (2005), Manuels scolaires et films pédagogiques, Paris, L'Harmattan

Jakobson R., (1973), Essais de linguistique générale : Les fondations du langage, Paris, Minuit

Johnson, D. et Johnson, R., (1979), Conflict in the classroom : Controversy and learning. Review of Educational Research, 49, United States of America, Sage Publications, p. 51 - 70.

Kane, O., (1991), Temps et espace dans la pensée mythique : une fonction de surdétermination idéologique dans les sociétés africaines traditionnelles, in : L'espace et le temps, Actes du XXIIe congrès de l'Association des Sociétés de Philosophie de langue française, Dijon, 29-31 août 1988, p. 371 - 374

K

Kaneko, T., (1992), The role of the first language in foreign language classrooms, Tokyo, Temple University

Kaplan, R. et Baldauf, R., (1997), Language Planning : From practice to theory, Clevedon, Multilingual Matters

Kardiner, A., (1969), L'individu dans sa société, Paris, Gallimard

Karli, P., (1983), L'homme agressif, Paris, Odile Jacob

Karli, P., (1995), Le cerveau et la liberté, Paris, Odile Jacob

Kashema, M. (1998), Analyse de phénomènes d'interdiscursivité problématiques dans le discours dissertatif écrit de lycéens zaïrois, in : Souchon, M. (Ed.), Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xe colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches » Besançon 19-21 septembre 1996, Centre de linguistique appliquée, p. 167-182

Kerbrat-Orecchioni, C., (1977), La connotation, Lyon, Presses Universitaires de Lyon

Kerbrat-Orecchioni, C., (1980), L'énonciation, De la subjectivité dans le langage, Paris, Armand Colin

Kerbrat-Orecchioni, C., (1986), L'implicite, Paris, Armand Colin

Kerbrat-Orecchioni, C., (1990), Les interactions verbales, Tome 1, Paris, Armand Colin

Kerbrat-Orecchioni, C., (1992), Les interactions verbales, Tome 2, Paris, Armand Colin

Kerbrat-Orecchioni, C., (1994), Les interactions verbales, Tome 3, Paris, Armand Colin

Kerbrat-Orecchioni, C., (2001), Les actes de langages dans le discours, Théorie et fonctionnement, Paris, Nathan Université

Kerbrat-Orecchioni, C., (2005), Le discours en interaction, Paris, Armand Colin

Kerbrat-Orecchioni, C. et al, (1988), Echanges sur la conversation, Paris, Editions du centre national de la recherche scientifique

Khôi, L., (1991), L'éducation, cultures et sociétés, Paris, Publication de la Sorbonne

Kim, J., (2002), Analyse des valeurs du passé composé et de l'imparfait par des apprenants coréens, Etudes de Linguistiques Appliquée, 126, Paris, Didier Eruption, avril-juin 2002, p. 168-179

Kitade, R., (1990), Non-verbal communication, in Kamakura, K. (Ed.), Cross-cultural communication of the Japanese, Tokyo, Hokuju - Shuppan, p. 97 - 117

Kleiber, G,. (1997), Quand le contexte va, tout va et … inversement, in co-texte et calcul du sens, Caen, Presse Universitaire de Caen

Konopezynski, G., (1991), Acquisition de la proéminence dans le langage émergent, Proceedings of the XIIth ICPhS, 1, Université de Provence, Aix-en-Provence, p. 333 - 337

Kramsch, C., (1991a), Context and culture in language teaching, Oxford, Oxford University Press

Kramsch, C., (1991b), Interaction et discours dans la classe de langue, Paris, Hatier

Krashen, S., (1981), Second language acquisition and second language learning, Oxford, Pergamon

Krashen, S., (1985), The Input Hypothesis; Issues and implications, New York, Longman

Krieg-Planque, A., (2009) : La notion de « formule » en analyse du discours, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté

Kropp, D. (1988), Languages of Ghana, London, Kegan Paul Inc.

Kruglanski, A., (2004), The psychology of closed mindedness, Hove, Psychology Press

L

Lacroix, M., (1990), De la politesse, Essai sur la littérature du savoir-vivre, Paris, Julliard

Lado, R., (1957), Linguistics Across Cultures, Ann Arbor, University of Michigan Press

Lafargue, F., (1991), L'espace et le temps dans les cultures africaines traditionnelles, in : L'espace et le temps, Actes du XXIIe congrès de l'Association des Sociétés de Philosophie de langue française, Dijon, 29-31 août 1988, p. 375 - 377

Lamizet, B. et Silem, A. (Eds.), (1997), Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication, Paris, Ellipse

Lasagabaster, D., (2006), Les attitudes linguistiques : un état des lieux, in : Etudes de Linguistique Appliquée, 144, Paris, Didier-Erudition, p. 392 - 406

Le Doux, J., (1996), The emotional brain, New York, Simon & Schuster

Lee-Le Neindre, B., (2002), Spécificité culturelle des apprenants coréens et perspectives didactiques dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères, in : Etudes de Linguistique Appliquée, 126, Paris, Didier-Eruption, avril-juin 2002, p. 157 - 167

Lefranc, Y., (2004), FLE, FLM, FLS : Les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue, in : Etudes de Linguistique Appliquée, 133, Paris, Didier-Erudition, janvier - mars 2004, p. 79 - 95

Lemke, J., (1985), Using language in the classroom, London: Oxford University Press

Lethierry, H., (1997a), Savoir(s) en rire 1, Paris, De Boeck & Larcier

Lethierry, H., (1997b), Savoir(s) en rire 2, Paris, De Boeck & Larcier

Lethierry, H., (1997c), Savoir(s) en rire 3, Paris, De Boeck & Larcier

Levine, G., (2003), Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety, Report of a questionnaire study, Modern Language Journal, 87, 3, New York, Blackwell Publishing, p. 343 – 364

Lévi-Strauss, C., (1958), Anthropologie structurale, Paris, Pion

Lévi-Strauss, C., (1983), Le regard éloigné, Paris, Plon

Lewis, M. (éd.) (2009) « Languages of Ghana » Ethnologue : Languages of the World, Sixteenth edition Dallas, Texas : SIL International. En ligne : http://www.ethnologue.com/show_map.asp?name=GH&seq=10 (Consulté le 13/03/2010)

Lezouret, L., (2006), Statut du français et analyse des besoins en formation initiale des professeurs du secteur de base au Ghana in : Le français langue étrangère et seconde, Paris, L'Harmattan

Lezouret, M. et Chatry-Komarek, M. (2007), Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines, Paris, L'Harmattan

Lhote, E., (1995), Enseigner l'oral en interaction, Paris, Hachette

Liebscher, G. et Dailey-O'Cain, J., (2004), Learner code-switching in the content-based foreign classroom, in : The Canadian Modern Language Review, 60, 4, Toronto, University of Toronto Press, p. 501 - 526

Linton, R., (1959), Le fondement culturel de la personnalité, Paris, Dunod

Littlewood, W., (1981), Communicative language teaching: An introduction, Cambridge: Cambridge University Press

Liu, S., (2002), Cours de conversation et prise de parole à Taiwan : un casse-tête chinois, in : Etudes de Linguistique Appliquée, 126, Paris, Didier-Erudition, avril-juin 2002, p. 211 - 218

Long, M., (1981), Input, interaction and second language acquisition, in : Winitz, H. (Ed.), Native language and foreign language learning and teaching New York: Annals of the New York Academy of Sciences, p. 379 - 394

Long M., (1983), Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of meaning, in : Applied Linguistics, 4, Oxford, Oxford University Press, p. 126 - 141

Long, M., et Sato, C., (1984). Methodological issues in interlanguage studies; An interactionist perspective, in : Davies, A., Criper, C. & Howatt, A. (Eds.), Interlanguage Edinburgh, Edinburgh University Press, p. 253 - 279

Lüdi, G., (1993), Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue, in : Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, 3, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, p. 115 - 146

Lüdi, G. et Py, B., (1986), Etre bilingue, Berne, Peter Lang

Luria, A., (1973). The Working Brain, New York, Basic Books

M

Macaro, E., (2005), Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy, in : Lurda (Eds.), Non native language Teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession, New York, Springer, p. 63 - 84

MacLure, M., et French, P., (1980), A comparison of talk at home and at school, in G. Wells (Ed.), Learning through interaction; The study of language development Cambridge: Cambridge University Press, p. 205 - 39

Maço, A. et Crutzen, D., (2003), Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants, Paris, L'Harmattan

Maître de Pembroke, E., (2001), Les représentations du temps dans les activités d'expression orale, Les revues pédagogiques de la Maison Laïque Française, in : Connaissance du français, 42, avril 2001, p. 53 - 59

Mallet, J. et al, (1993), L'Arc-en-ciel, Hong Kong, Macmillan Press Ltd.

Mangano, N., et Allen, J., (1986), Teacher's beliefs about language arts and their effects on students'beliefs and instruction, in : Niles, J. et Lalik, R. (Eds.), Solving problems in literacy: Learners, teachers, & researchers 35th Yearbook of the National Reading Conference

Marc, E., (1998), Le face-à-face et ses enjeux in : La communication : Etat des savoirs, Paris, Presses Universitaires de France

Marc, E. et Picard, D., (2006), L'école de Palo Alto, Un nouveau regard sur les relations humaines, Lassay-les-Châteaux, Retz

Martin-Jones, M., (1995), Code-switching in the classroom : two decades of research, in : Milroy, L. et Muysken, P. (Eds.), One speaker, two languages, Cambridge, Cambridge University Press

Masperi, M., (1996), Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien, in : Etudes de Linguistique Appliquée, 104, Paris, Didier-Erudition, p. 491 - 502

Maurer, B., (1998), Utilisation des ponctuants et apprentissage de la compétence de communication in : Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Acte du Xe colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches » Besançon, septembre 1996, p. 183 – 192

Mauss, M., (1968), Les fonctions sociales du sacré, Paris, Minuit

Mauviel, M., (1982), Le multiculturalisme (pluralisme culturel), Revue française de la pédagogie, 61, octobre-novembre-décembre 1982, p. 287 - 298

May, S., (1994), Making Multicultural Education Work, Clevedon, Multilingual Matters

McLaughlin, B., (1987), Theories of second language acquisition, London, Edward Arnold

Mead, M., (1963), Mœurs et sexualité en Océanie, Paris, Plon

Mead, M., (1973), Une éducation en Nouvelle-Guinée, Paris, Payot

Meham, H. (1979), Learning lessons : social organization in the classroom, Cambridge, Harvard University Press

Mesure, S. et Savidan, P. (Eds.), (2006), Le dictionnaire des sciences humaines, Paris, Presses Universitaires de France

Meyer, G., (2000), Contes du pays malinké, Paris, Karthala

Mialaret, G. (Ed.), (1979), Vocabulaire de l'éducation, Paris, Presses Universitaires de France

Milroy, L. et Muysken, P., (1995), One Speaker, Two Languages, Cross-disciplinary perspective on code switching, Cambridge, Cambridge University Press

Ministry of Education Science and Sports (2007), Ghana Education Profiles, Accra

Moirand, S., (1982), Enseigner à communiquer dans la langue de l'autre, Paris, Hachette

Mondada, L., (2000), Les ressources bilingues du jeune migrant et leur traitement dans l'interaction, in : Gajo, L. et Mondada, L., (Eds.), Interactions et acquisitions en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par les jeunes immigrés, Fribourg, Editions Universitaires de Fribourg Suisse, p. 207 – 228

Montulet, B., (1998), Les enjeux spatio-temporels du social – Mobilités, Paris, L'Harmattan

Moore, D., (1996), Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école, in : Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, 7, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, p. 95-122

Moore, D., (2001a), Les représentations des langues et leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques, in : Moore, D. (Ed.), Les représentations des langues et leur apprentissage, Paris, Didier, p. 7 - 22

Moore, D., (2001b), Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre, in : Etudes de Linguistique Appliquée, 121, Paris, Didier-Erudition, p. 71 - 78

Moore, D. et Castellotti, V., (2000), Comment le plurilinguisme vient aux enfants, in : Castellotti (dir.), D'une langue à l'autre, pratiques et représentations, Rouen, Presses Universitaires de Rouen

Moore, D. et Py, B., (1995), Parole empruntée, parole appuyée ou la place des emprunts dans l'apprentissage d'une langue seconde, Plurilinguismes, 9-10, Paris, Centre d'études et de recherches en planification linguistique, p. 133 - 145

Moumouni, A., (1964), L'éducation en Afrique, Paris, François Maspero

Mounin, G., (1975), Linguistique et philosophie, Paris, Minuit

Müller, A., et Beardsmore, H., (2004), Multilingual interaction in plurilingual classes, European School practice, in : International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, London, Routledge, 7, 1, p. 24 - 42

Mwissa, C., (2005), Parenté et famille dans les cultures africaines, Paris, Karthala

Myres-Scotton, C., (1993a), Social Motivations for Codeswitching, Oxford, Clarendon Press

Myers-Scotton, C., (1993b), Duelling Languages: Grammatical Structures in Code-switching, Oxford, Oxford University Press

N

Naboulsie, R. et Lhote, E., (1996), L'énoncé inachevé dans l'interaction maître-élèves en français langue non maternelle, Etude de la fonction d'incitation, in : Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Besançon, Presses universitaires de Franc-Comtois, p. 215 – 226

Naito, S., (2002), Difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français à un public japonais, Etudes de Linguistiques Appliquée, 126, Paris, Didier-Erudition, avril-juin 2002, p. 145 - 155

Nizet, J. et Rigaux, N., (2005), La sociologie de Erving Goffman, Paris, La découverte

Nguidjol, A., (2007), Le système éducatif en Afrique noire, Analyse et Perspectives, Paris, L'Harmattan

Noyau C. et Quashie, M. (2003). L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'ouest in : Defays, J – M., B. Delcominette, B., Dumortier, J. et Louis, V. (Eds.) Les didactiques du français, un prisme irisé, Louvain-la-Neuve, Éditions Modulaires Européennes, coll. « Proximités », p. 205 - 228

Nsoh, A. et al, (2001), Facing the multilingual situation squarely : A practical approach, in : New Trends in Languages in Contact in West Africa, p. 49 - 60

Nukunya, G., (2003), Tradition and change in Ghana, Accra, Ghana Universities Press

Nussbaum, L., (1999), Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère, Langages, 134, Paris, Armand Colin, p. 35 - 50

Nussbaum, J. et Novick, S., (1982), Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation: Toward a principled teaching strategy, Instructional Science, 11, New York, Springer, p. 183 - 200

O

Oatley, K. et Jenkins, J., (1996), Understanding emotions, Cambridge, Blackwell

Oestreicher, J.-P., (1996), La situation linguistique et l'enseignement des langues vivantes au Grand-Duché de Luxembourg, Luxembourg, Ministère de l'éducation

Ogbu, J., (1982), Cultural discontinuities and schooling. Anthropology and Education Quarterly, 13, 4, New York, Blackwell, p. 290 - 307

Olivesi, S., (2005), La communication selon Bourdieu, Paris, L'Harmattan

O'Malley, J., Chamot, A. et Walker, C., (1987), Some applications of cognitive theory to second language acquisition, Studies in second language acquisition, 9, Cambridge, Cambridge University Press, p. 287 - 306

O'Neil, C., (1993), Les enfants et l'enseignement des langues étrangères, Paris, Didier

Oskamp, S., (1991), Attitudes and Opinions, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall

P

Pajares, M., (1992), Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, Review of Educational Research, 62, 3, United States of America, Sage, p. 307 - 332

Park, S., (2002), L'oral et les apprenants coréens, Problèmes de phonétique et de culture, Etudes de Linguistique Appliquée, 126, Paris, Didier-Erudition, avril-juin 2002, p. 201 - 210

Pavlenko, A., (2002), Postculturalist approches to the study of social factors in L2, in : Cook, V. (ed.), Portraits of L2 user, Clevedon, Multilingual Matters, p. 277 - 302

Pavlenko, A., (2003), Language of the enemy, Foreign Language Education and national identity, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 6, London, Routldge, p. 313 - 331

Pavlenko, A., (2005), Emotions and multilingualism, New York, Cambridge University Press

Pekarek, S., (1998), Ritualisation du discours et conditions d'acquisition en classe de L2, in : Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Acte du Xe colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches » Besançon, septembre 1996, p. 79 – 89

Pekarek, S., (1999), Leçons de conversation : Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétence discursives en classe de langue seconde, Fribourg, Editions Universitaires

Pekarek, S., (2000), Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives, Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, 12, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, p. 3 – 26

Perdue, C. et Watorek, M. (1998), Comment les sciences du langage peuvent-elles mettre à contribution les résultats d'études sur l'acquisition des langues ? Les linguistiques appliquées et les sciences du langage, Actes du 2 ème colloque de Linguistique Appliquée, Université de Strasbourg 2, p. 135 – 144

Pérez Alonso-Geta, P., (1991), Temps de l'homme, temps de l'éducation, in : L'espace et le temps, Actes du XXIIe congrès de l'Association des Sociétés de Philosophie de langue française, Dijon, 29-31 août 1988, p. 406 – 410

Perrenoud, Ph. (1996), Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe, Paris, Edition Sociale Française

Perret-Clermont, A., (1980*)*, Social interaction and cognitive development in children, New York, Academic Press

Peters, A. & Boggs, S., (1986), Interactional routines as cultural influences upon language acquisition, in : Schieffelin, B. et Ochs, E. (Eds.), Language socialization across cultures, New York, Cambridge University Press, p. 80 - 96

Philips, S., (1972), Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom, in Cazden, C. (Ed.), Functions of language in the classroom New York, Teachers College Press, p. 370 - 94

Philips, S., (1983), The invisible culture: Communication in the classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation, White Plains, New York, Longman

Piaget, J., (1970), L'épistémologie génétique, Paris, Presses Universitaires de France

Piaget, J., (1974a), Recherches sur la contradiction, Les différentes formes de la contradiction, Vol. 1. Paris, Presses Universitaires de France

Piaget, J., (1974b), Recherches sur la contradiction, Les relations entre affirmations et négations, Vol. 2. Paris, Presses Universitaires de France

Piaget, J., (1975), L'équilibration des structures cognitives, Paris, Presses Universitaires de France

Picard, D., (1994), Caractéristiques et évolution de la ritualité sociale dans les traités de savoir-vivre contemporains, in : Montanton, A. (Ed.), Pour une histoire des traités de savoir-vivre en Europe, Clermont-Ferrand, Association des Publications de la Faculté des Lettres et Sciences humaines

Picard, D., (1995), Les rituels du savoir-vivre, Paris, Seuil

Pienemann, M., (1988), Psychological constraints on the teachability of language, in : Rutherford, W. et Sharwood-Smith, M. (Eds.), Grammar and second language teaching Rowley, MA, Newsbury House, p. 85-106

Pintrich, P., Cross, D., Kozma, R. et McKeachie, W., (1986) Instructional psychology, Annual Review of Psychology, 37, p. 611-651

Polio, C. et Duff, P., (1994), Teachers' language use in university foreign language classrooms : A qualitative analysis of English and target language alternation, Modern Language Journal, 78, 3, New York, Blackwell, p. 313-326

Porcher, L., (1995), Le français langue étrangère, Paris, Hachette

Porquier, R. et Py, B., (2004), Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours, Paris, Crédif

Pottier, B., (1974), Linguistique générale, Paris, Klincksieck

Pougeoise, M., (1996), Dictionnaire didactique de la langue française, Paris, Hachette

Pribram, K., (1971), Languages of the Brain, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall

Prigogine, I., (1991), Irréversibilité et structure de l'espace, in : L'espace et le temps, Actes du XXIIe congrès de l'Association des Sociétés de Philosophie de langue française, Dijon, 29-31 août 1988, p. 22-28

Pronovost, G., (1996), Sociologie du temps, Bruxelles, De Boeck Université

Py, B., (1989), L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction, in : Drlav, Revue de linguistique, 41, Paris, Université de Paris VIII, p. 83-100

Py, B., (1990), Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction, in Le Français Dans le Monde, Recherches et applications, Paris, CLE International, p. 81-88

Py, B., (1991), Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, in : Etudes de Linguistique Appliquée, 108, Paris, Didier-Erudition, p. 495-504

Py, B., (1997), Bilinguisme, exolinguisme et acquisition, rôle de L1 dans l'acquisition de L2, in : Travaux Neufchâtelois de linguistique, 7, Paris, Université de Paris 3, p. 147-161

Py, B., (2000), La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation, in : Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, 12, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, p. 77-97

Py, B. et Grosjean, F., (2002), Variante de contact, restructuration et compétence bilingue : approche expérimentale, in : Castellotti (Ed.), La notion de compétence en langue, Lyon, Ecole Normale Supérieure Editions, p. 19-27

R

Raynal, F. et Rieunier, A., (2001), Le dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation et psychologie cognitive, Paris, Edition Sociale Française

Rey, A. et Morvan, D. (Eds.), (2005), Dictionnaire culturel de la langue française, Paris, Le Robert-Sejer

Richards, J., (1998), Understanding communication in second language classroom, Cambridge, Cambridge University Press

Rimé, B. et Scherer, K., (1993), Les émotions, Paris, Delachaux et Niestlé

Robert, J., (2002), Sensibilisation au publique asiatique, l'exemple chinois, Etudes de Linguistique Appliquée, 126, Paris, Didier-Erudition, avril-juin 2002, p. 135-143

Robert, J., (2004), Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles, Etudes de Linguistique Appliquée, 136, Paris, Didier-Erudition, p. 499-511

Roch, S., (1989), A l'écoute du silence, in : Reflet, 30, Paris, Hatier, p. 20-21

Rogers, C., (1975), Bringing together ideas and feelings in learning, in : Read et Simon (Eds.), Humanistic Education Sourcebook, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall

Rogoff, B. et Lave, J., (1984), Everyday Cognition, Cambridge, Massachusetts, Havard University Press

Rholen, T., (1984), Japan's High School, Berkeley, California, University Press

Roulet, E., (1980), Langues maternelles et langues secondes : Vers une pédagogie intégrée, Paris, Hatier-CREDIF

Ruesh, J. et Bateson, G., (1951), Communication, The social matrix of psychiatry, New York, Norton

S

Sackeyfio, N., (1992), Teaching of English: The Supervisor's Guide To The English Lesson in : Introduction to Education in Ghana, Accra, Sedco Enterprise

Salmon, P., (1988), Psychology for Teachers: An alternative approach, London, Hutchinson Education

Sapir, E., (1949), Selected writings in language, culture and personality, Berkeley, University of California Press

Sapir, E., (1967), Anthropologie, Paris, Minuit

Sapir, E., (1953), Le langage, Introduction à l'étude de la parole, Paris, Payot

Sato, C., (1982), Ethnic styles in classroom discourse, in Hines, M. et Rutherford, W. (Eds.), TESOL, 81, Washington, DC, p.11-24

Savidan, P. (Ed.), (2006), Le dictionnaire des sciences humaines, Paris, Presses Universitaires de France

Scarcella, R., (1990), Teaching language minority students in the multicultural classroom. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall

Scheidhauer, M., (2006), Les écarts de langage chez le jeune enfant : transgressions et créations, in : Hélot et al (Eds), Ecarts de langue, écarts de culture, New York, Peter Lang

Schiffler, L., (1991), Pour un enseignement interactif des langues étrangères, Paris, Crédif-Hatier

Schunk, D., (1992), Theory and research on student perceptions in the classroom, in : Schunk, D. et Meece, J. (Eds.), Student perceptions in the classroom Hillsdale, NJ, Erlbaum, p.4-23

Scollon, P., et Scollon, S., (1990), Some cultural aspects of teaching English to Asian adults. Unpublished manuscript, Dept. of Anthropology, Harvard University

Searle, J., (1972), Les actes de langage, Paris, Hermann

Sekyi-Baidoo, Y., (2002), Semantics : An Intotroduction, Kumasi, Wilas Press Ltd.

Serra, C., (2007), Assessing CLIL at Primary School, A longitudinal Study, in : International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10, 5, London, Routledge, p. 582-602

Shannon, C. et Weaver W., (1975), La théorie mathématique de la communication, Paris, Retz-CEPL

Sharan, S., et Lazarowitz, R., (1978), Cooperation and communication in school, Tel-Aviv and Jerusalem, Shocken

Shavelson, R. et Stern, P., (1981), Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behaviour, in: Review of Educational Research, 51, United States of America, Sage, p. 455-98

Shohamy, E., (2006), Language Policy: Hidden agendas and new approaches, New York, Routledge

Simon, D., (1997), Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie, in : Etudes de Linguistique Appliquée, 108, Paris, Didier-Erudition, octobre-novembre 1997, p. 445-455

Simon, D., (1992), Alternance codique en situation pédagogique II, Rôles et fonctions dans l'interaction, Quel code, quand et pou quoi faire ? in : Revue de Linguistique et de Didactique des Langues, 5, Grenoble, Université de Grenoble, p. 7-12

Simon, D. et Sabatier, C., (2003), Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes-dispositifs-acteurs, in : Revue de linguistique et de didactique des langues, Grenoble, Université Stendhal de Grenoble

Sinclair, J. et Coulthard, R., (1975), Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils, London, Oxford University Press

Singleton, D., (2003), Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2, in : Acquisiton et Interaction en Langue Etrangère, 18, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, p. 4-15

Somé, M., (2003), Politique éducative et politique linguistique en Afrique. Enseignement du français et valorisation des langues « nationales » : le cas du Burkina Faso, Paris, L'Harmattan

Soule-Susbielle, N., (1984), La question, outil pédagogiques dépassé, in : Le Français Dans le Monde, 183, Paris, CLE International, p. 26-34

Spaëth, V., (2005), Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone : problèmes et perspectives, in : Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues, Paris, Presses Universitaires de France, p. 183-204

Spada, N. et Fröhlich, M., (1995), Colt-Observation Scheme, Sydney, National Centre for English Language Teaching Reserch Publications

Spindler, G., (1946), Anthropology may be the answer, Journal of Education, Boston, Boston University School of Education, 129 p. 130-131

Spindler, G. et Spindler, L., (1982). Roger Harker and Schoenhausen: From the familiar to the strange and back again, in : Spindler, G. (Ed.), Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action, New York: Holt, Rinehart, & Winston, p.20-47

Spindler, G. et Spindler, L., (1987a), Teaching and learning how to do the ethnography of education: At home and abroad, Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 17-33

Spindler, G. et Spindler, L., (1987b), Cultural dialogue and schooling in Schoenhausen and Roseville: A comparative analysis, Anthropology and Education Quarterly, 18, 1, New York, Blackwell, p. 3-16

Spolsky, B., (1986), Language and education in multilingual settings, Boston, College-Hill Press

Spolsky, B., (2009), Language Management, Cambridge, Cambridge University Press

Spolsky, B., (2004), Language Policy, Cambridge, Cambridge University Press

Steiner, G., et Ladjali, C., (2003), Eloge de transmission, Paris, Albin Michel

Stevick, E., (1980), Teaching Languages : A way and Ways, Rowley, Newbury House

Stoetzel, J., (1963), La psychologie sociale, Paris, Flammarion

Storch, N. et Wigglesworth, G., (2003), Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting ?, Teachers of English to Speakers of Other Languages Quarterly, 37, California, Sage, p. 760-770

Sullivan, H., (1947), Conceptions of modern psychiatry, Washington, The Wiliam Alanson White Psychiatric Foundation

Suzuki, E., (2005), La "reserve": une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise, in Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues, Paris, Presses Universitaires de la France, p. 205-224

Swain, M., (1985), Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. in : Gass, S. et Madden, C. (Eds.), Input in second language acquisition Rowley, Newbury House, p. 235-53

Swain, M. et Lapkin, S., (2001), Task-based second language learning : The uses of the first language, Language Teaching Research, 4, p. 251-274

Swezey, R. et al, (1994), Some issues involved in motivating teams, in : O'Neill et Drillings, Motivation : Theory and Research, Hillsdale, Lawrence Erlbaum

T

Tagliante, C., (1994), La classe de langue, Paris, CLE International

Tardy, M., (2006), Sémiotique de l'écart scolaire, in : Hélot et al (Eds), Ecarts de langue, écarts de culture, New York, Peter Lang p. 23-36

Tarin, R., (2006), Apprentissage, diversité culturelle et didactique, Paris, Labor

Taylor, A., (2002), Alternance de code de deux enseignants de français assisté par l'ordinanteur de niveau débutant de langue second, in : La revue canadienne des langues vivantes 584, Toronto, University of Toronto Press, p. 623-652

Thiam, N. (1997), Aiternance codique, Sociolinguistique, concepts de base, Belgique, Mardaga

Thomas, L.-V. et Luneau, R., (1992), La terre africaine et ses religions, Paris, Harmattan

Trueba, H. (1987), The ethnography of schooling, in : Trueba, H. (Ed.), Success or failure? Learning and the language minority student, New York: Newbury House, p.1-14

Turnbull, M., (1999a), Multidimensional project-based teaching in French second language (FSL), A process-product case-study, in: Modern Language Journal, 83, New York, Blackwell, p. 548-568

Turnbull, M., (1999b), Multidimensional project-based teaching: Observations of four grade 9 core French Teachers, in: La revue canadienne des langues vivantes, 56, Toronto, University of Toronto Press, p. 3-35

U

Unesco, (1977), Langues et politiques de langues en Afrique, Nubia, Unesco

V

Varenne, H., (1983), American School Language, Culturally Patterned Conflicts in Suburban High School, New York, Irvington

Varshney, R., (2008), Le subjonctif ou The subjunctive : Les représentations des apprenants vis-à-vis de l'utilisation de l'anglais dans l'apprentissage de la grammaire française, in : Etudes de Linguistique Appliquée, 149, Paris, Hatier, p. 43-56

Vayer, P. et Roncin, C., (1986), Le corps et les communications humaines, Paris, Vigot

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

Vincent, D., (1986), Que fait la sociolinguistique avec l'analyse des discours et vice-versa, in : Langage et Société, 38, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, p. 7-17

Vion, R., (1992), La communication verbale, Paris Hachette

Vygotsky, L., (1997), Pensée et langage, Paris, La Dispute

W

Watzlawick, P., (1982), La réalité de la réalité, confusion, désinformation, communication, Paris, Seuil

Watzlawick, P. et al, (1972), Une logique de la communication, Paris, Seuil

Weiss, F., (1983), Jeux et activités communicatives dans la classe de langue, Paris, Hachette

West African Examination Council, (2006), Chief Examiner's Report, Accra, Ghana

Widdowson, H., (1981), Une Approche communicative de l'enseignement des langues, Paris, Hatier-Didier

Wiener, N., (1948), Cybernetics, or Control and Communication in the animal and the Machine, Paris, Hermann

Wiklund, I., (2002), Social networks from a sociolinguistic perspective: the relationship between characteristics of the social networks of bilingual adolescents and their language proficiency, International Journal of the Sociology of Language, 153, Berlin, Gruyter, p. 53-92

Wilkinson, L., (1982), Introduction: A sociolinguistic approach to communicating in the classroom, in : Wilkinson, L. (Ed.), Communicating in the classroom, New York, Academic Press, p. 3-12

Winkin, Y., (1981), La nouvelle communication, Paris, Edition du Seuil

Winkin, Y., (1998), Vers une anthropologie de la communication, in : La communication, Etats des savoirs, Auxerre Cedex, Sciences Humaines Editions

Wioland, F., (1983), La rythmique du faire parlé, Publication de l'Institut International d'Etudes Françaises

Wioland, F., (2005), La vie sociale des sons du français, Paris, L'Harmattan

Wittezaele, J., (2008), La Double Contrainte, L'héritage des paradoxes de Bateson en Sciences Humaines, Bruxelles, De Boeck

Wittezaele, J., (2003), L'homme relationnel, Paris, Seuil

Wittezaele, J. et Seron, C., (1991), Aide ou contrôle : L'intervention thérapeutique sous contrainte, Bruxelles, De Boeck

Wittezaele, J. et Garcia, T., (1992), A la recherche de l'école de Palo-Alto, Paris, Seuil

X

Xu, H. (2005), L'enseignement du français en Chine face à la problématique de l'interculturel : quel rôle jouent les TIC, Sorbonne Nouvelle, Université Paris III, Mémoire de DEA

Y

Yashima, T., (2002), Willingness to communicate in a second language : The Japanese English as a Foreign Language context, in: Modern Language Journal, 86, 1, New York, Blackwell, p. 54-66

Yiboe, K., (2001), Problème de transfert négatif de la langue première dans l'apprentissage de français en tant que langue étrangère : Le cas des apprenants au niveau Senior Secondary dans le district de Ho, Cape Coast, University of Cape Coast, Mémoire de Master of Philosophy – Didactique de Français Langue Etrangère sous la direction du Professeur Kuupole

Yiboe, K., (2007), Analyse des principes méthodologiques dans l'Arc-en-ciel, Méthode de FLE au Ghana, Strasbourg, Université Marc Bloch, Mémoire de Master 2 Recherches – Didactique Français Langue Etrangère, sous la direction du Professeur Kashéma

Yiboe, K., (2009), Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana, in : Glottopol, 13, Université de Franche-Comté, juillet 2009, p. 127-138

Z

Zarate, G., (1986), Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette

Zarate, G., (1988), Que peut apporter l'anthropologie culturelle à la description et l'interprétation d'une culture étrangère dans la classe de langue ?, in : Triangle, 7, Cleverdon, Multilingual Matters, p. 23-27

Zempléni, A., (1972), Milieu africain et développement, Paris, Presses Universitaires de France

Zheng, L., (1995), Les chinois de Paris et leurs jeux de face, Paris, L'Harmattan

Zheng, L., (2003), Entreprises et vie quotidienne en Chine – Approche interculturelle, Paris, L'Harmattan

Ziv, A., (1979), L'humour en éducation : approche psychologique, Paris, Les éditions Edition Sociale Française

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : Schema de la famille linguistique du Ghana …….. … 24
FIGURE 2 : Carte linguistique du Ghana …… 25
FIGURE 3 : Répartition de l'echantillon selon l'etablissement et le sexe ……..... 64
FIGURE 4 : Différents segments du cours …… 68
FIGURE 5 : Modèle d'analyse de l'interaction d'apres hymes (1984 : 194) ……..... 83
FIGURE 6 : Schema de communication en classe de langue vivante …… 98
FIGURE 7: La carte du temps selon Hall (1979 : 27) …….. 114
FIGURE 8 : Schematisation de mode de transmission et des fonctions …… 138
des magiciens et des sorciers d'après Thomas et Luneau (1992 : 78)

FIGURE 9 : Exemple 1 d'alternance codique…….. 167
FIGURE 10 : Exemple 2 d'alternance codique……. 171
FIGURE 11 : Exemple 3 d'alternance codique…….. 175
FIGURE 12 : Exemple 4 d'alternance codique…….. 180
FIGURE 13: Exemple 5 de l'alternance codique…… 185
FIGURE 14 : Exemple 6 d'alternance codique…….. 188
FIGURE 15 : Exemple 7 d'alternance codique…….. 191
FIGURE 16 : Exemple 1 d'activité relationnelle…… 197
FIGURE 17 : Exemple 2 d'activité relationnelle…… 200
FIGURE 18 : Exemple 1 d'énoncé inachevé…….. 203
FIGURE 19 : Exemple 2 d'énoncé inachevé…….. 205
FIGURE 20 : Exemple 3 d'énoncé inachevé…….. 208
FIGURE 21 : Exemple 4 d'énoncé inachevé…….. 211
FIGURE 22 : Exemple 5 d'énoncé inachevé…….. 214
FIGURE 23 : Exemple 6 d'énoncé inachevé……...216
FIGURE 24 : Exemple 7 d'énoncé inachevé…….. 218
FIGURE 25 : Exemple 1 de malentendu …… 222
FIGURE 26 : Exemple 2 de malentendu …… 228
FIGURE 27 : Exemple 3 de malentendu ……. 234
FIGURE 28 : Exemple 4 de malentendu 237
FIGURE 29 : Exemple 5 de malentendu ……. ……. 243
FIGURE 30 : Exemple 6 de malentendu…… 249
FIGURE 31 : Exemple 1 de l'occupation de l'espace ……257
FIGURE 32 : Exemple 2 de l'occupation de l'espace……261
FIGURE 33 : Exemple 3 de l'occupation de l'espace……264
FIGURE 34 : Exemple 4 de l'occupation de l'espace……266
FIGURE 35 : Exemple 5 de l'occupation de l'espace…… 268
FIGURE 36 : Exemple 1 de regard…… 271
FIGURE 37 : Exemple 2 de regard…… 273
FIGURE 38 : Exemple 3 de regard …… 275
FIGURE 39 : Exemple 4 de regard…… 278
FIGURE 40 : Exemple 5 de regard…… 280
FIGURE 41 : Exemple 6 de regard…… 282
FIGURE 42 : Exemple 7 de regard…… 285
FIGURE 43 : Exemple 8 de regard…… 288
FIGURE 44 : Exemple 1 du rire 292
FIGURE 45 : Exemple 2 du rire…… 294
FIGURE 46 : Exemple 3 du rire……..296

FIGURE 47 : Exemple 4 du rire 298
FIGURE 48 : Exemple 5 du rire……..301
FIGURE 49 : Exemple 1 du rythme…… 304
FIGURE 50 : Exemple 2 du rythme …… 306
FIGURE 51 : Exemple 3 du rythme …… 309
FIGURE 52 : Exemple 1 de l'importance de l'écrit …… 312
FIGURE 53 : Exemple 2 de l'importance de l'écrit…… 313
FIGURE 54 : Exemple 1 de problème psychologique 330
FIGURE 55 : Exemple 2 de problème psychologique 332
FIGURE 56 : Exemple 1 du silence …….. 334
FIGURE 57 : Exemple 2 du silence …….. 335
FIGURE 58 : Exemple 3 du silence …… 337
FIGURE 59 : Exemple de modèle d'interaction en classe de FLE…… 344
FIGURE 60 : Exemple de bifocalisation…… 347
FIGURE 61 : Exemple de texte en tant que support d'appui…… 353

INDEX DES NOTIONS ET TERMES

A

Acquisition, 5, 6, 7, 12, 14, 15, 17, 18, 35, 36, 37, 38, 41, 44, 45, 55, 61, 62, 72, 84, 119, 121, 125, 129, 134, 136, 137, 140, 150, 152, 156, 159, 161, 165, 171, 178, 183, 185, 189, 190, 197, 198, 202, 207, 213, 217, 218, 221, 223, 229, 241, 254, 299, 304, 312, 318, 321, 322, 324, 326, 339, 341, 344, 350, 352, 353, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 366, 367
Acquisition de la langue étrangère, 12, 17, 38, 133, 184, 196, 221, 241, 243, 319, 343, 358, 365, 367, 371
Acte humoristique, 10, 296
Activités communicatives, 13, 17, 18, 78, 173, 284, 355
Activités relationnelles, 9, 19, 166, 197
Affectivité, 5, 145, 336
Alternance codique, 5, 9, 10, 19, 37, 82, 166, 167, 170, 171, 175, 180, 183, 185, 187, 188, 190, 191, 196, 208, 211, 213, 216, 219, 221, 224, 225, 219, 221, 224, 225, 229, 323, 230, 312, 354, 367, 377

Anthropologie, 73, 77, 79, 122, 146, 147, 148, 149, 153, 160
Apprentissage, 2, 5, 7, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 27, 29, 30, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 45, 48, 51, 52, 55, 60, 61, 62, 63, 67, 72, 74, 76, 77, 84, 86, 88, 91, 93, 99, 108, 115, 118, 119, 121, 123, 124, 125, 134, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 169, 178, 180, 183, 184, 185, 196, 199, 202, 207, 217, 220, 222, 228, 232, 233, 237, 242, 248, 256, 263, 268, 277, 278, 280, 284, 292, , 301, 308, 311, 313, 315, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 326, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 345, 350, 351, 352, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380
Apprentissage du français, 2, 14, 15, 16, 18, 29, 30, 35, 63, 163, 183, 222, 248, 308, 320, 322, 326, 341, 356, 362, 363, 364, 373, 374, 376, 377, 379, 380

B

Apprentissage formel, 248

Bifocalisation, 10, 318, 321, 343, 346, 347
Bilingue, 23, 27, 37, 49, 167, 173, 190, 194, 196, 360, 367, 368, 375, 376
Bilinguisme, 254, 264, 381

C

Cadre de référence, 14, 17, 83, 117, 119, 227, 255, 326, 341, 351, 356, 358, 364, 365, 370
Capital culturel, 151, 173, 179, 233, 249, 255, 331, 352, 365
Capital linguistique, 173, 175, 184, 205, 234, 242, 240
Classe de FLE, 5, 10, 16, 17, 18, 19, 58, 61, 88, 89, 90, 96, 97, 101, 103, 104, 109, 112, 113, 116, 120, 125, 161, 163, 175, 185, 194, 195, 196, 211, 216, 218, 222, 233, 243, 249, 255, 289, 290, 292, 304, 308, 310, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 331, 333, 334, 337, 343, 346, 351, 352, 354, 357, 360, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 379
Code linguistique, 62, 84, 98, 331, 362
Code social, 145, 212, 365
Colonial, 7, 26, 28, 32, 33, 39, 41, 42, 43, 44, 247
Commentaires, 175, 213, 219, 334
Communication, 5, 6, 8, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 26, 27, 29, 36, 37, 42, 43, 52, 56, 59, 61, 65, 66, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 142, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 154, 156, 157, 161, 162, 163, 166, 169, 173, 174, 179, 183, 187, 190, 195, 196, 202, 206, 217, 220, 221, 222, 233, 234, 240, 246, 247, 248, 249, 253, 254, 255, 257, 260, 261, 263, 266, 271, 273, 275, 278, 279, 282, 284, 285, 289, 291, 298, 300,

301, 303, 305, 309, 311, 313, 316, 317, 318, 319, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 331, 333, 334, 340, 341, 343, 345, 346, 347, 350, 352, 354, 356, 357, 362, 363, 364, 365, 366, 368, 369, 370, 371, 372, 374, 376, 377, 378, 379
Communication de groupe, 8, 95, 96
Communication interpersonnelle, 8, 88, 92, 93, 94, 95, 108, 128, 144, 257
Communication systémique, 8, 102, 103
Comportement, 5, 12, 14, 15, 17, 29, 37, 54, 65, 66, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 82, 84, 86, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 132, 135, 136, 139, 142, 147, 148, 149, 150, 152, 154, 161, 162, 166, 169, 170, 174, 178, 179, 187, 201, 202 206, 212, 213, 216, 218, 222, 227, 228, 236, 237, 241, 242, 246, 248, 254, 257, 260, 261, 263, 264, 268, 270, 278, 280, 285, 287, 289, 290, 292, 293, 294, 296, 297, 298, 300, 301, 314, 316, 317, 321, 322, 327, 328, 329, 331, 332, 333, 336, 338, 341, 342, 346, 356, 358, 361, 364, 366, 368, 370, 374
Comportement non-verbal, 29, 128, 179, 331,
Comportement social, 15, 78, 126
Comportement verbal, 12, 14
Connaissance, 8, 12, 14, 15, 22, 26, 27, 28, 33, 35, 39, 40, 41, 42, 44, 55, 60, 61, 62, 72, 74, 80, 85, 92, 93, 96, 100, 104, 107, 108, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 145, 148, 150, 153, 156, 157, 158, 161, 162, 166, 169, 179, 180, 185, 202, 207, 210, 222, 236, 247, 248, 249, 253, 256, 263, 266, 271, 287, 294, 298, 300, 313, 315, 321, 323, 324, 325, 327, 331, 341, 351, 354, 356, 361, 362, 363, 365, 366, 369, 374
Contexte, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 19, 21, 26, 27, 39, 45, 48, 52, 60, 61, 67, 71, 77, 78, 79, 80, 81, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 97, 94, 98, 99, 102, 106, 108, 110, 112, 115, 117, 118, 123, 124, 135, 150, 154, 158, 162, 173, 184, 189, 194, 195, 210, 212, 227, 228, 241, 247, 253, 255, 260, 284, 296, 302, 312, 322, 326, 339, 341, 345, 350, 358, 360, 363, 364, 365, 366, 368, 369, 376, 379
Contexte d'enseignement, 19
Contexte de communication, 303, 344, 364
Contexte de communication, 8, 118
Contexte pauvre, 117, 118, 228, 255, 365
Contexte riche, 117, 118, 228, 255, 363, 364
Culture, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 26, 28, 29, 32, 33, 39, 41, 44, 48, 51, 53, 54, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 88, 91, 95, 99, 100, 101, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 178, 180, 186, 199, 213, 228, 229, 232, 233, 237, 246, 247, 248, 253, 255, 256, 257, 260, 261, 263, 264, 278, 297, 305, 309, 310, 311, 313, 315, 316, 317, 319, 327, 329, 330, 333, 332, , 337, 339, 341, 342, 343, 345, 351, 352, 356, 358, 362, 363, 365, 367, 368, 369, 378
Culture anthropologique, 9, 159
Culture d'appartenance, 14, 101, 108, 118, 150, 156, 157, 159, 160, 163, 233, 264, 310, 316
Culture d'apprentissage, 2, 5, 10, 11, 17, 18, 51, 140, 161, 178, 237, 263, 319, 341, 343, 351, 352, 356, 362, 363, 365, 368, 378
Culture d'enseignement, 2, 10, 17, 313, 315, 343, 356, 363, 365, 367
Culture étrangère, 15

D

Déplacement de l'enseignant, 66, 255, 257, 259, 264, 271, 328, 369
Dialogue, 13, 57, 60, 96, 222, 223, 225, 226, 269, 272, 293, 351, 354, 355, 356, 407
Didactique, 2, 5, 8, 9, 18, 19, 41, 51, 61, 66, 67, 70, 76, 77, 79, 85, 86, 96, 116, 146, 151, 152, 154, 157, 174, 187, 199, 315, 319, 325, 335, 359, 361, 375, 377
Difficulté métalinguistique, 9, 234
Difficultés phonétiques, 10, 312, 320

Dimension culturelle, 8, 60, 108, 110, 112, 311, 337, 343
Discours métalinguistique, 247, 315, 316, 324

E

Ecart, 2, 17, 18, 161, 365
Echanges, 5, 13, 28, 29, 82, 86, 92, 96, 105, 116, 148, 184, 187, 197, 227, 234, 271, 291, 319, 376
Ecole coloniale, 7, 41
Ecrit, 10, 16, 52, 54, 56, 57, 61, 68, 69, 70, 82, 87, 88, 124, 171, 173, 176, 181, 188, 197, 203, 204, 206, 208, 209, 210, 214, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 237, 238, 239, 240, 243, 245, 249, 251, 267, 270, 275, 276, 277, 278, 279, 299, 304, 306, 312, 313, 314, 315, 316, 320, 327, 328, 334, 335, 340, 344, 345, 351, 352, 360, 369, 378
Education, 7, 8, 9, 12, 16, 19, 26, 31, 32, 33, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 54, 58, 61, 63, 70, 72, 86, 87, 91, 92, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 166, 233, 331, 351, 358
Education formelle, 39, 41, 42, 139, 153
Education informelle, 7, 26, 39, 40, 41, 139, 140, 154
Enoncé inachevé, 197, 204, 205, 206, 207, 211
Enseignement, 2, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55 58, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 69 72, 74, 76, 77, 81, 84, 86, 87, 88, 91, 93, 100, 108, 118, 119, 121, 123, 125, 126, 139, 143, 145, 146, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 169, 174, 183, 184, 194, 196, 202, 207, 217, 222, 227, 228, 233, 248, 255, 256, 266, 268, 274, 277, 278, 280, 284, 287, 292, 300, 301, 302, 311, 312, 313, 315, 317, 320, 321, 322, 323, 325, 326, 339, 340, 341, 343, 349, 350, 351, 352, 354, 356, 358, 359, 360, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380
Enseignement bilingue, 27, 375, 376
Enseignement de la grammaire, 10, 52, 227, 312, 321, 325, 326, 360
Enseignement du français, 30, 35, 46, 50, 51, 55, 58, 62, 61, 64, 184, 222, 228, 256, 264, 374, 376, 377, 378
Enseignement scolaire, 13, 44
Erreur, 10, 41, 99, 118, 227, 292, 294, 297, 303, 311, 327, 333, 347, 370
Ethnographie, 5, 65, 70, 73, 77, 79, 80, 84, 388

Evaluation, 69, 342
Evaluation, 19, 49, 51, 62, 68, 84, 139, 194, 207, 236, 241, 247, 274, 281, 287, 290, 318, 323, 343, 345, 347, 349, 350, 351, 354, 364, 370, 375, 379
Exclamations, 213

F

Formation des enseignants, 7, 42, 48, 50, 51, 52, 124, 155, 161, 174, 256, 311, 334, 339, 362, 376, 377, 378

G

Genre, 71, 82, 153, 157, 171, 172, 175, 177, 188, 189, 190, 191, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 216, 217, 223, 224, 225, 228, 231, 233, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 256, 294, 295, 297, 298, 299, 301, 302, 304, 306, 307, 313 321, 335, 340, 352, 355

Gouvernement colonial, 7, 428
Grande triade, 8, 121, 123

H

Humour, 121, 140, 202, 300, 301, 302

I

Inférence, 5, 99, 100, 166, 247, 248, 363, 364, 366
Initiative, 40, 42, 98, 105, 187, 207, 247, 274, 345, 350, 364
Interaction, 5, 6, 8, 10, 13, 17, 19, 26, 28, 37, 45, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 110, 111, 119, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 136, 144, 150, 166, 169, 173, 175, 180,

183, 185, 195, 191, 206, 207, 211, 217, 220, 227, 228, 241, 234, 236, 246, 247, 248, 255, 257, 260, 264, 271, 274, 275, 281, 282, 285, 287, 289, 290, 292, 303, 304, 317, 318, 319, 324, 330, 331, 333, 334, 339, 341, 343, 344, 345, 349, 352, 354, 356, 357, 362, 364, 369, 370, 371, 375
Interjections, 173, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219

J

Jeux, 8, 9, 12, 38, 81, 86, 89, 121, 123, 139, 140, 141, 142, 143, 184, 215, 233, 249, 341, 352, 357, 358, 363, 372

K

Kinésie, 8, 108, 110, 138, 257, 291

L

Langage, 2, 8, 21, 72, 79, 80, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 93, 103, 105, 106, 125, 127, 128, 148, 149, 187, 220, 234, 237, 242, 296, 302, 305, 313, 314, 358, 361
Langage analogique, 106
Langage digital, 105, 303
Langue, 2, 5, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 56, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 70, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 111, 116, 118, 121, 124, 125, 126, 129, 132, 133, 135, 139, 143, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 177, 178, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 225, 226, 227, 228, 231, 233, 234, 235, 237, 239, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 295, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380
Langue de socialisation, 23, 27, 38, 39, 44, 139, 220, 242, 320, 325, 340, 354, 380

Langue étrangère, 2, 5, 9 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 26, 29, 35, 38, 46, 49, 51, 52, 55, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 69, 71, 72, 74, 84, 86, 88, 91, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 111, 118, 121, 125, 126, 129, 133, 139, 143, 145, 146, 152, 161, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 172, 174, 175, 177, 180, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 225, 227, 228, 231, 233, 234, 235, 237, 239, 241, 243, 245, 246, 248, 249, 251, 254, 255, 256, 257, 261, 259, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 292, 293, 295, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 347, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 371, 372, 373, 374, 375, 378, 379, 380
Langues ghanéennes, 7, 16, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 47, 50, 63, 65, 68, 146, 178, 195, 212, 231, 234, 239, 346, 366, 394, 396, 404, 406
Langue première, 18, 31, 32, 47, 320, 327, 346, 385, 394

M

Modèle d'enseignement, 51, 52, 72, 163, 166, 196, 222, 374, 343

Modes d'acquisition, 7, 15, 35, 38, 327
Monochrones, 115
Monochronie, 8, 113, 114, 115, 116
Multilinguisme, 16, 21, 23
Niveau d'information, 98, 99, 118

N

Non-verbal, 5, 12, 14, 29, 66, 67, 73, 79, 82, 87, 93, 98, 99, 102, 103, 104, 106, 109, 128, 174, 179, 201, 210, 254, 257, 263, 270, 271, 274, 275, 279, 289, 291, 292, 303, 316, 321, 326, 331, 366, 371, 378

Norme sociale, 293

O

Objectif, 12, 13, 18, 22, 26, 39, 40, 43, 44, 46, 47, 53, 55, 59, 60, 61, 63, 67, 69, 70, 73, 77, 81, 82, 84, 95, 108, 129, 144, 147, 157, 159, 162, 166, 168, 170, 187, 199, 221, 222, 226, 227, 235, 240, 243, 251, 256, 257, 268, 271, 292, 298, 304, 315, 317, 319, 321, 326, 328, 343, 347, 350, 354, 362, 376, 378
Objectif général, 59, 187
Objectif pédagogique, 12
Objectif spécifique, 13
Organisation de l'espace classe, 270
Organisation spatiale, 13, 263, 290, 371

P

Participation des élèves, 10, 18, 189, 241, 312, 315, 317
Passé composé, 133, 177, 178, 230, 231, 232, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 275, 276, 277, 278, 299, 302, 307, 308, 323, 335, 336, 344, 345, 357
Perspective anthropologique, 8, 77, 102, 152
Perspective des sciences de l'éducation, 8, 92
Perspective des sciences du langage, 8, 90
Perspective des sciences sociales, 8, 90
Perspective didactique, 8, 86
Perspective ethnographique, 8, 79
Perspective psychosociologique, 8, 88, 89, 305
Perspective sémiologique, 8, 85
Plurilinguisme, 366, 375
Politique linguistique, 5, 7, 18, 22, 26, 27, 30, 32, 33
Polychrone, 115
Polychronie, 8, 114, 115, 117
Ponctuation, 56, 57, 73, 105, 194, 234, 254, 266

Pratiques langagières, 80, 127
Problème psychologique, 10, 312, 329, 330, 332

Processus, 12, 14, 15, 17, 18, 37, 39, 62, 74, 84, 85, 89, 91, 92, 97, 99, 101, 103, 107, 108, 118, 119, 120, 122, 123, 125, 126, 129, 131, 134, 135, 139, 140, 142, 153, 154, 155, 158, 159, 162, 163179, 207, 221, 241, 248, 253, 254, 256, 271, 274, 275, 277, 284, 292, 300, 302, 317, 321, 325, 339, 351, 352, 356, 366, 367, 368, 369, 371

Proxémie, 8, 110, 257, 260,
Psychologie, 77, 89, 143, 152

R

Règle sociale, 330

Représentation, 7, 15, 17, 33, 73, 88, 90, 91, 104, 124, 129, 132, 136, 179, 184, 210, 242, 254, 316, 317, 320, 324, 341, 345, 358, 364, 365, 379, 380

Rire, 10, 19, 172, 191, 200, 205, 206, 212, 216, 218, 230, 231, 244, 262, 272 292, 294, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 344

Rythme, 8, 10, 116, 167, 168, 171, 172, 176, 180, 181, 185, 188, 191, 192, 197, 198, 205, 206, 205, 208, 218, 223, 224, 228, 229, 231, 238, 239, 244, 249, 250, 251, 261, 262, 264, 266, 275, 280, 285, 296, 302, 304, 306, 309, 334, 335, 344, 347, 348, 349, 353

S

Silence, 16, 78, 93, 97, 98, 106, 109, 116, 126, 131, 168, 194, 211, 245, 260, 269, 287, 305, 310, 312, 316, 318, 334, 335, 336, 337, 338, 350

Situation linguistique, 7, 21, 23, 26, 30, 44

Situation scolaire, 5, 45, 62, 119, 125, 133, 199, 215, 217, 221, 244, 255, 284, 312, 326, 341, 343, 346, 378

Socialisation, 5, 13, 14, 23, 27, 28, 29, 38, 39, 44, 72, 88, 100, 108, 129, 139, 143, 155, 157, 163, 220, 221, 242, 278, 311, 317, 320, 325, 340, 354, 356, 357, 380
Sociologie, 77, 88, 155, 161
Sourire, 10, 104, 106, 211, 292, 298, 303
Stratégie communicative, 194, 275, 354
Stratégie d'apprentissage, 361
Stratégie d'enseignement, 121, 366, 367
Stratégie discursive, 217
Support pédagogique, 53, 277
Système, 7, 8, 15, 16, 17, 30, 36, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 52, 62, 65, 79, 80, 81, 86, 87, 88, 89, 93, 94, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 118, 120, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 137, 138, 140, 143, 145, 146, 148, 151, 152, 154, 155, 157, 159, 160, 163, 185, 186, 198, 204, 222, 229, 255, 263, 297, 301, 305, 306, 316, 319, 320, 323, 344, 353, 357, 365, 366, 368
Système éducatif, 7, 29, 35, 42, 43, 44, 51, 152, 154, 156, 157, 375
Systèmes de communication primaire, 8, 19, 118, 119, 120, 126, 127, 128, 158, 161

T

Technique d'enseignement, 5
Temporalité, 8, 113, 119, 120, 127, 128, 132, 133, 321
Territorialité, 8, 19, 111, 119, 120, 127, 144, 268, 291, 328
Texte écrit, 10, 70, 272, 274, 352, 359, 360
Tradition orale, 26, 127, 136, 138, 139, 141, 143, 180, 327, 333, 351, 358, 362, 363
Transmission de connaissances, 39, 40, 41, 74, 92, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 162, 256, 315, 369

INDEX DES AUTEURS

A

Amenumey, 21, 31, 42, 47,
Amua-Sekyi, 47, 52, 53, 54, 339, 340, 381,
Amuzu, 362, 381
Anamuah-Mensah, 43, 44, 381
Ancel, 131, 381
Andoh-Kumi, 32, 381
Ansu-Kyeremeh, 127, 381
Arnold, 197, 199, 382
Aschenberg, 253, 382
Astésano, 305, 382
Auer, 195, 215, 382

B

Bachelard, 39, 382
Bachmann, 71, 321, 382
Balandier, 127, 128, 382
Bange, 221, 318, 319, 346, 347, 351, 355, 359, 382
Bateson, 93, 104, 108, 126, 366, 383
Baylon, 79, 85, 87, 100, 108, 109, 145, 169, 383
Beardsmore, 174, 383
Benert, 383
Benveniste, 242, 383
Berard, 84, 383
Berlyne, 383
Berri, 346, 384
Birdwhistell, 109, 263, 278, 384
Blanc, 195, 394
Blin, 294, 341, 373, 384
Bougnoux, 85, 121, 384
Bourdieu, 384
Bousquet, 118, 384
Bouvier, 315, 357, 384
Bracops, 99, 384
Brown, 385
Bruner, 77, 118, 236, 343, 352, 356, 361, 471, 385
Bureau, 14, 41, 385
Byram, 385

C

Calbris, 385
Calvet, 33, 358, 385
Cambra, 65, 67, 70, 166, 170, 184, 190, 385
Camilleri, 146, 147, 159, 160, 161, 385
Canale, 84, 385
Castellotti, 325, 386, 400, 404
Causa, 100, 194, 195, 205, 219, 386
Chatry-Komarek, 26, 28, 398
Chenet, 242, 386
Chiss, 17, 157, 315, 364, 386
Chomsky, 80, 386
Clark, 339, 386
Conseil de l'Europe, 222, 387
Coste, 173, 242, 325, 387, 395
Coulthard, 247, 343, 407
CRDD, 44, 387
Cuche, 150, 387
Cuq, 37, 90, 124, 151, 154, 233, 387

D

Dabène, 241, 260, 325, 388
Darnon, 388
Dausendschön-Gay, 319, 388
De Gaston, 35, 128, 388
De Pietro, 343, 388
De Salins, 71, 73, 77, 84, 100, 166, 248, 388
Delamotte-Legrand, 388
Deulofeu, 341, 373, 384
Dewaele, 174, 388, 389
Doise, 389
Dörnyei, 197, 199, 389
Drozda-Senkowska, 389
Duff, 324, 389
Durant, 178, 227, 389
Duverger, 390

E

Effah, 53, 420
Erny, 147, 149, 152, 153, 154, 155, 195, 379, 420
Esch, 420

F

Fabian, 132, 390
Faerch, 355, 390
Ferrao Tavares, 274, 282

Fisher, 98, 421
Foerster, 202, 261, 271, 273, 274, 303, 391
Fonseca, 197, 199, 391

Forlot, 359, 360, 361, 362, 391
Forquin, 170, 421
François, 118, 391
Fries, 392

G

Gajo, 354, 392, 402
Gardner, 339, 392
Gearon, 187, 392
Geiger-Jaillet, 2, 364, 372, 374, 375, 376, 392
Germain, 66, 161, 174, 392
Goffman, 73, 80, 316, 317, 393
Gombert, 361, 393
Graham, 42, 394
Grice, 228, 394
Guiraud, 394
Gumperz, 80, 213, 216, 219, 220, 394

H

Hall, 17, 76, 98, 99, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 144, 158, 159, 161, 190, 227, 228, 245, 256, 260, 287, 305, 309, 311, 361, 369, 394,
Hamers, 195, 394
Hélot, 356, 394
Herdt, 153, 394
Hewson, 395
Hoffmann, 356, 395
Hymes, 71, 79, 80, 81, 83, 84, 102, 179, 295, 355, 395

J

Jaillet, 77, 123, 127, 395
Jakobson, 90, 395
Jenkins, 200, 395

K

Karli, 396
Kashema, 175, 396
Kasper, 390
Kerbrat-Orecchioni, 210, 396
Khôi, 157, 396
Kim, 322, 323, 383, 396
Kleiber, 396
Kluckhohn, 146, 396
Konopezynski, 396
Krafft, 319, 388
Krashen, 387
Kroeber, 146
Kropp, 23, 397
Kruglanski, 428

L

Lacroix, 397
Lado, 359, 361, 397
Lapkin, 324, 408
Lasagabaster, 339, 340, 397
Lave, 153, 405
Le Doux, 200, 397
Lee-Le Neidre, 317, 397
Lethierry, 202, 294, 301, 397, 398
Lévi-Strauss, 132, 149, 398
Lezouret, 26, 28, 49, 51, 398
Lhote, 211, 261, 398, 401
Lindenfeld, 71, 321
Liu, 320, 398
Lüdi, 173, 354, 398, 399
Luneau, 137, 138, 408

M

Marc, 102, 103, 105, 107, 174, 187, 207
Matthey, 343, 388
Maurer, 190, 399
Mauss, 399
Mauviel, 146, 160, 400
Meham, 247, 343, 400
Mensa-Bonsu, 47, 390
Mignot, 79, 85, 87, 100, 108, 109, 145, 169, 383
Moirand, 84, 400
Montulet, 133, 400
Moore, 175, 325, 386, 400, 401
Moumouni, 39, 40, 401
Mugny, 389
Myers-Scotton, 190, 401

N
Naboulsie, 211, 401
Naito, 320, 321, 401
Netten, 174, 393
Novick, 402
Noyau, 383, 401
Nsoh, 29, 31, 32, 401
Nussbaum, 184, 190, 343, 385, 401, 402

O

Oatley, 200, 402
Odunlami, 39, 382
Oskamp, 402

P

Pagel, 346, 384
Pavlenko, 174, 389, 402
Pekarek, 354, 402, 403
Perdue, 17, 4à3
Pérez Alonso-Geta, 131, 136, 142, 403
Perrenoud, 13, 403
Piaget, 403
Picard, 102, 103, 105, 107, 174, 187, 207, 237, 379, 399, 403
Polio, 324, 389, 404
Porcher, 363, 365, 385, 404
Pronovost, 130, 404
Py, 173, 343, 354, 381, 387, 388, 389, 401, 404

R

Raynal, 89, 249, 405
Rholen, 153, 405
Richards, 317, 351, 405
Rieunier, 89, 249, 405
Rimé, 405
Robert, 16, 361, 405
Roch, 338, 405
Rogers, 199, 405
Rogoff, 153, 405
Ruesch, 93, 126, 383

S

Sackeyfio, 51, 52, 405
Sapir, 87, 133, 161, 437
Scherer, 436
Sekyi-Baidoo, 327, 406
Serra, 354, 396, 406
Simon, 324, 368, 371, 397, 405, 406, 407
Simonin, 71, 321
Sinclair, 247, 343, 407
Singleton, 361, 407
Spaëth, 44, 45, 358, 375, 407
Stevick, 199, 407
Suzuki, 316, 408
Swain, 84, 324, 385, 408
Swezey, 339, 408

T

Tardy, 408
Tarin, 15, 16, 408
Thiam, 37, 408
Thomas, 137, 138, 408
Trafford, 339, 386
Turnbull, 408

V

Varenne, 153, 409
Varshney, 326, 409
Verlet, 22, 30, 409

W

Watorek, 17, 403
Watzlawick, 78, 91, 97, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 169, 207, 260, 289, 303, 409
Weaver, 90, 97, 406
Weil, 178, 227, 388, 389
Weiss, 409
Widdowson, 84, 409
Winkin, 78, 79, 103, 108, 109, 126, 173, 254, 410
Wioland, 320, 345, 410

Y

Yashima, 197, 199, 411
Yiboe, 98, 341, 351, 379, 410

Z

Zarate, 411
Zheng, 129, 131, 179, 411
Ziv, 300, 411

SIGLES ET ABBREVIATIONS

APPL : Application
ASHIILE : Analyse de la structure hiérarchique de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde
AUF : Agence Universitaires de la Francophonie
BA : Bachelor of Arts
B. ED : Bachelor of Education
DIP. ED : Diploma in Education
EXPL : Explication
EXPO : Exposition
EVAL : Evaluation
FLE : Français Langue Etrangère
IRE : Initiative-Réponse-Evaluation
IUFM : Institut Universitaire pour la Formation des Maîtres
JHS : Junior High School
M. ED : Master of Education
MISE : Mise en train
M. PHIL : Master of Philosophy
PGCE : Post Graduate Certificate of Education
PGDE : Post Graduate Diploma of Education
SGAV : Structuro-Global Audio-Visuel
SHS : Senior High School
WAEC : West African Examination Council

UNIVERSITE DE STRASBOURG

ECOLE DOCTORALE DES HUMANITES

E.A. 1339 Linguistique, Langue et Parole (LILPA)

Thèse de doctorat

Spécialité : Sciences du Langage / Didactique des langues et de français langue étrangère (FLE)

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU GHANA : ECARTS ENTRE LA CULTURE D'ENSEIGNEMENT ET LA CULTURE D'APPRENTISSAGE

TOME II

Présentée par

Kofi Tsivanyo YIBOE

Sous la direction de :

Madame le Professeur Anemone Geiger-Jaillet

Jury composé de :

Madame Anemone GEIGER-JAILLET, Professeur des Universités, Université de Strasbourg

Monsieur Gerald SCHLEMMINGER, Professeur des Universités, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Allemagne

Monsieur M.B.M. Laurent KASHEMA, Professeur des Universités, Université de Strasbourg

Monsieur D. D. Kuupole, Professeur des Universités, Université de Cape Coast, Ghana

Strasbourg, le 24 juin 2010

PAGE VIERGE

TABLE DES MATIERES DE L'ANNEXE

Annexe 1 : Lettre de permission pour filmer les séances…….. 428
Annexe 2 : Transcription de la première séance de Fada…….. 429
Annexe 3 : Transcription de la première séance de Tugbe …… 480
Annexe 4 : Transcription de la première séance de Novi ……. 512
Annexe 5 : Transcription de la deuxième séance de Fada …… 576
Annexe 6 : Transcription de la deuxième séance de Tugbe …….. 638
Annexe 7 : Transcription de la deuxième séance de Novi …… 671
Annexe 8 : Transcription de la troisième séance de Fada …… 709
Annexe 9 : Transcription de l'entretien avec les anciennes lycéennes ……..741
Annexe 10 : Epreuve de fin d'études de SHS - Anglais (Baccalauréat) …… 765
Annexe 11 : Epreuve de fin d'études de SHS - FLE (Baccalauréat)…….. … 792

TABLE DES MATIERES DES DVD

Annexe 12

DVD 1 : YIBOE-PLAGE-FADA-COMPOSITION DE LA FAMILLE-OCT 2008 (PLAGE 1)
YIBOE-RIDGE-TUGBE-ARTICLE DEFINI-OCT 2008 (RIDGE 1)
YIBOE-KAKUM-NOVI-GENRE-OCT 2008 (KAKUM 1)

Annexe 13

DVD 2 : YIBOE-PLAGE-FADA-LITTERATURE-JUILLET 2009 (PLAGE 2)
YIBOE-RIDGE-TUGBE-ADVERBE-JUILLET 2009 (RIDGE 2)

Annexe 14

DVD 3 : YIBOE-KAKUM-NOVI-PASSE COMPOSE ET PQP-JUILLET 2009 (KAKUM 2)
YIBOE-PLAGE-FADA-ARTICLE PARTITIF-OCT 2008 (PLAGE 3)

ANNEXE 1

LETTRE DE PERMISSION

ANNEXE 2

Transcription de la première séance de Fada

Code de transcription

Turn = numéro de l'échange.

Verbal = la transcription linguistique, ce qui se dit
Paraverbal : le ton de la voix (agacée, joyeux, timide, la pause, l'intonation, …)
Kinésique : tout ce qui est geste, mimique, … mais qui ne relève pas de la voix
Proxémique : tout ce qui concerne l'utilisation de l'espace, le mouvement dans la pièce

Signes et abréviations

Description	Notation
Professeur	P
Elève	E
Premier élève, deuxième élève etc	E1, E2 etc
Einc	Elève inconnu
Groupe classe	GC
Interjections et transcriptions phonétiques	/ /

Ecole : Plage
Enseignant : Fada
Niveau : SS2
Effectif : 32
Titre de la leçon: La composition de la famille
Durée : 30 minutes
Date d'enregistrement : 03 / 10 / 08

YIBOE-PLAGE-FADA- COMPSITION DE LA FAMILLE-OCT 2008

				Extraverbal	
Turn	Locuteur	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
1. 00 :00 :08– 00 :00 :46	P	*We are going to start by our immediate family, then from there we move on to the extended family.* *That is what we are going to do.* *The we*	Rythme normal	P est derrière son bureau la main sur la table.	P se place devant la classe.

		Before we start, we are going to revise What ? *The words you know in French.* Hein ? *About what?* *Family* Vous comprenez?	Ton interrogatif Interjection interrogative Ton interrogatif Ton interrogatif		
2. 00 :00 :46– 00 :00 :47	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
3. 00 :00 :47– 00 :00 :54	P	Alors aujourd'hui nous allons apprendre quoi ? N'est-ce pas ?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
4. 00 :00 :54– 00 :00 :55	GC	Non (la réponse n'est pas claire)	Ton d'incertitude	Un élève met la tête sur la table.	
5. 00 :00 :54– 00 :00 :59	P	Ecoutez, écoutez, La famille N'est-ce pas ?	Ton interrogatif		P marche devant la classe.
6. 00 :00 :59– 00 :01 :00	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves ont répondu en chœur)	Ton bas	Quelques élèves ne regardent pas P.	
7. 00 :01 :00– 00 :01 :04	P	Oui, la famille La composition de la famille	Rythme normal		

		Tout le monde			
8. 00 :01 :04– 00 :01 :08	GC	La composition de la famille	Ton élevé Rythme lent	Les élèves sont assis.	
9. 00 :01 :04– 00 :01 :08	P	Encore	Ton bas		
10. 00 :01 :08– 00 :01 :12	GC	La composition de la famille	Rythme lent		
11. 00 :01 :12– 00 :01 :14	P	Oui, toi répète	Ton d'emphase	P pointe du doigt à E1.	
12. 00 :01 :14– 00 :01 :15	E1	La, la composition	Ton timide	E1 se lève de manière hésitante.	
13. 00 :01 :15– 00 :01 :16	P	Plus fort	Ton élevé		
14. 00 :01 :15– 00 :01 :18	E1	La composition de la famille	Ton timide	Les autres élèves se tournent pour regarder leur camarade.	
15. 00 :01 :18– 00 :01 :20	P	Ok, toi	Ton doux	P pointe du doigt à E2.	
16. 00 :01 :20– 00 :01 :22	E2	La composition de	Ton timide	E2 se lève. Quelques élèves tournent pour regarder leur camarade.	
17. 00 :01 :22– 00 :01 :23 18. 00 :01 :23– 00 :01 :25	P E2	de la famille La composition de la famille	Ton élevé Ton timide	 E2 est toujours debout	
19.					

00 :01 :25– 00 :01 :26	P	Encore	Ton élevé		
20. 00 :01 :26– 00 :01 :28	E2	La composition de la famille	Ton timide		
21. 00 :01 :28– 00 :01 :29	P	Oui, toi	Ton doux	P pointe du doigt à E3.	
22. 00 :01 :29– 00 :01 :31	E3	La composition de la famille	Ton timide	E3 se lève	
23. 00 :01 :31– 00 :01 :32	P	Plus fort	Ton élevé		
24. 00 :01 :32– 00 :01 :34	E3	La composition de la famille	Ton timide	E3 est toujours debout	
25. 00 :01 :34– 00 :01 :35	P	Toi	Ton élevé	P pointe du doigt à E4.	
26. 00 :01 :35– 00 :01 :36	E4	La composition de la famille	Ton élevé	E4 se lève	
27. 00 :01 :36– 00 :01 :37	P	Oui, derrière	Ton doux	P pointe du doigt à E5.	
28. 00 :01 :37– 00 :01 :39	E5	La composition de la famille	Ton timide	E5 se lève.	
29. 00 :01 :39– 00 :01 :40	P	Oui, toi	Ton doux	P pointe du doigt à E5.	
30. 00 :01 :40– 00 :01 :42	E5	La composition de la famille	Ton timide		
31. 00 :01 :42– 00 :01 :45	P	La composition	Rythme lent		

		de la famille Tout le monde	Ton élevé		
32. 00 :01 :45– 00 :01 :48	GC	La composition de la famille			
33. 00 :01 :48– 00 :01 :49	P	Encore	Ton élevé		
34. 00 :01 :49– 00 :01 :51	GC	La composition de la famille			
35. 00 :01 :51– 00 :01 :52	P	Encore			
36. 00 :01 :52– 00 :01 :54	GC	La composition de la famille			
37. 00 :01 :54– 00 :02 :00	P	Très bien, maintenant nous allons dire quelques mots concernant quoi ? La famille Vous comprenez ?	Rythme lent Ton interrogatif Ton interrogatif		
38. 00 :02 :00– 00 :02 :01	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		P marche devant la classe sans entrer dans les colonnes.
39. 00 :02 :01– 00 :02 :08	P	Oui, un peu vite Je vais commencer.	Ton élevé	P lève un doigt.	

		Le père N'est-ce pas ?	 Ton interrogatif		
40. 00 :02 :08– 00 :02 :09	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
41. 00 :02 :09– 00 :02 :11	P	Le père Tout le monde	Rythme rapide		
42. 00 :02 :11– 00 :02 :12	GC	Le père	Ton élevé	Certains élèves ne regardent pas P. Deux élèves font d'autres choses.	
43. 00 :02 :12– 00 :02 :13	P	Encore	Ton doux		
44. 00 :02 :13– 00 :02 :14	GC	Le père	Ton élevé		
45. 00 :02 :14– 00 :02 :15	P	Répète (à E7)	Ton doux	P désigne E7 du doigt droit.	
46. 00 :02 :15– 00 :02 :16	E7	Le / pɛl / pour père	Ton timide		
47. 00 :02 :16– 00 :02 :20	P	Non Lève-toi. (à E7) Le père	 Ton élevé	E7 se lève.	
48. 00 :02 :20– 00 :02 :22	GC	Le / pœR / pour père (peu d'élèves répètent)	Ton timide	E7 est toujours debout.	
49. 00 :02 :22– 00 :02 :23	P	Le père	Ton élevé		
50. 00 :02 :23– 00 :02 :24	GC	Le père	Ton élevé		
51. 00 :02 :24– 00 :02 :25	P	Oui, répète (à E8)	Ton doux	P désigne E8 du doigt droit.	P s'approche d'E8.

52. 00 :02 :25– 00 :02 :26	E8	Le / pɛl / pour le père	Ton timide	E8 se lève.	
53. 00 :02 :26– 00 :02 :34	P	Non C'est le père	Rire d'embarras du GC Pause longue Rythme lent		P recule d' E8.
54. 00 :02 :34– 00 :02 :35	GC	Le père, le / pɛl /	Ton timide		
55. 00 :02 :35– 00 :02 :41	P	Ecoutez bien ! Ecoutez bien avant de faire quoi ? De répéter Vous comprenez ?	Rythme normal Ton interrogatif Ton interrogatif	P lève la main droite pour arrêter les élèves. P met du doigt droit à l'oreille.	P entre la première colonne.
56. 00 :02 :41– 00 :02 :42	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
57. 00 :02 :42– 00 :02 :44	P	On dit, Le, le Tout le monde	 Ton doux		P sort de la première colonne.
58. 00 :02 :44– 00 :02 :45	GC	Le	Ton élevé		
59. 00 :02 :45– 00 :02 :46	P	Encore			
60. 00 :02 :46– 00 :02 :47	GC	Le			
61. 00 :02 :47– 00 :02 :48	P	Encore			
62. 00 :02 :48– 00 :02 :49	GC	Le			
63. 00 :02 :49– 00 :02 :50	P	Plus fort			
64.					

00 :02 :50– 00 :02 :51	GC	Le	Ton élevé		
65. 00 :02 :51– 00 :02 :52	P	Très bien Oui, répète (à E9)	Ton doux	P désigne E9 du doigt droit.	
66. 00 :02 :52– 00 :02 :53	E9	Le père	Ton timide	E9 se lève de manière hésitant.	
67. 00 :02 :53– 00 :02 :56	P	Le père Très bien Toi (à E10)	Ton d'encouragement	P désigne E10 du doigt droit.	
68. 00 :02 :56– 00 :02 :57	E10	Le père	Ton timide	E10 se lève, les deux mains sur la table.	
69. 00 :02 :57– 00 :02 :58	P	Très bien ! Toi (à E11)	Ton d'encouragement	P désigne E11 du doigt droit.	
70. 00 :02 :58– 00 :02 :59	E11	/lopɛl/	Ton timide	E11 est assis.	
71. 00 :02 :59– 00 :03 :01	P	Non ! Lève-toi (à E11)	Ton agacé		
72. 00 :03 :01– 00 :03 :04	E11	/lepɛR/	Ton timide	E11 se lève.	
73. 00 :03 :04– 00 :03 :06	P	Le père Le père			
74. 00 :03 :06– 00 :03 :07	E11	Le père	Ton timide		
75. 00 :03 :07– 00 :03 :10	P	Très bien ! Le père Oui, derrière	Ton doux	P désigne E12 du doigt droit.	P marche vers E12
76. 00 :03 :11– 00 :03 :12	E12	Le père	Ton timide	E12 se lève.	

77. 00 :03 :12– 00 :03 :15	P	Le père Oui, toi	Ton doux		
78. 00 :03 :15– 00 :03 :16	E13	Le père	Ton timide	E13 se lève.	
79. 00 :03 :16– 00 :03 :20	P	Maintenant, le père ça c'est un mot concernant quoi ? La famille N'est-ce pas ?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
80. 00 :03 :20– 00 :03 :21	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
81. 00 :03 :21– 00 :03 :29	P	Oui, nous allons Il faut essayer de dire quelques mots concernant la famille. Oui Commençons avec	Rythme lent	P désigne E12 du doigt droit.	
82. 00 :03 :29– 00 :03 :30	E14	La mère	Ton moins timide	E14 se lève les deux mains sur la table.	
83. 00 :03 :30– 00 :03 :33	P	La mère La mère La mère Tout le monde	Ton lent	P fait les gestes avec les deux mains comme pour segmenter le mot.	P marche vers les élèves.
84. 00 :03 :33– 00 :03 :34	GC	La mère	Ton élevé		
85. 00 :03 :34–	P	Encore	Ton doux		

00 :03 :35					
86. 00 :03 :35– 00 :03 :36	GC	La mère	Ton élevé		
87. 00 :03 :36– 00 :03 :38	P	Oui, répète (à E15)	Ton doux		
88. 00 :03 :38– 00 :03 :40	E15	La père (pour la mère)	Ton très timide	E15 se lève.	
89. 00 :03 :40– 00 :03 :41	P	Non			
90. 00 :03 :41– 00 :03 :42	E15	La mère	Ton timide	E15 est toujours debout.	
91. 00 :03 :42– 00 :03 :44	P	La mère (le professeur met emphase sur le r)	Rythme lent		
92. 00 :03 :44– 00 :03 :46	GC	La mère (Les élèves aussi mettent l'emphase sur le r)	Ton élevé		
93. 00 :03 :46– 00 :03 :48	P	Très bien Répète	Ton doux		
94. 00 :03 :48– 00 :03 :49	GC	La mère	Ton élevé		
95. 00 :03 :49– 00 :03 :51	P	Ok, ça va ? Toi	Ton interrogatif		
96. 00 :03 :51– 00 :03 :52	E3	La mère	Ton timide	E3 se lève.	
97. 00 :03 :52– 00 :03 :53	P	La mère Oui, toi	Ton doux	P désigne E16 du doigt droit.	
98. 00 :03 :53– 00 :03 :54	E16	La mère	Ton timide	E16 se lève.	
99. 00 :03 :54–	P	Très bien	Ton		

00 :03 :56		Toi	d'encouragement	P désigne E17 du doigt gauche.	
100. 00 :03 :56– 00 :03 :58	E17	La mère	Ton timide	E17 se lève les deux mains sur la table.	P s'approche d'E17.
101. 00 :03 :58– 00 :04 :00	P	La mère Oui	Ton doux	P désigne E18 du doigt droit.	P marche vers E18.
102. 00 :04 :00– 00 :04 :01	E18	La mère	Ton timide	E18 se lève et regarde le professeur.	
103. 00 :04 :01– 00 :04 :02	P	Très bien Toi	Ton d'encouragement	P désigne E5 du doigt droit.	
104. 00 :04 :02– 00 :04 :03	E5	La mère	Ton moins timide	E5 se lève.	
105. 00 :04 :03– 00 :04 :05	P	Oui Toi	Ton doux	P tourne E6 et le désigne du doigt droit.	
106. 00 :04 :05– 00 :04 :06	E6	La mère	Ton moins timide	E6 se lève.	
107. 00 :04 :06– 00 :04 :07	P	La mère Toi	Ton doux	P désigne E19 du doigt droit.	
108. 00 :04 :06– 00 :04 :07	E19	La mère	Ton timide	E19 se lève.	
109. 00 :04 :07– 00 :04 :09	P	Tout le monde	Ton élevé		
110. 00 :04 :09– 00 :04 :10	GC	La mère	Ton élevé		P recule de la première colonne.
111. 00 :04 :10– 00 :04 :11	P	Encore	Ton doux		
112. 00 :04 :11– 00 :04 :13	GC	La mère	Ton élevé		
113. 00 :04 :13–	P	Oui, oui			

00 :04 :17		Un autre mot Oui	Ton d'approbation	P désigne E20 du doigt droit.	
114. 00 :04 :17– 00 :04 :18	E20	Le frère	Ton timide	E20 se lève les deux mains sur la table.	
115. 00 :04 :18– 00 :04 :20	P	Le frère Applaudissez-le	Rythme lent Ton élevé		
116. 00 :04 :20– 00 :04 :23	GC			Applaudissement du GC	
117. 00 :04 :20– 00 :04 :30	P	Le frère Le frère Le frère Oui, répète	Ton doux	P désigne E19 du doigt droit.	P marche vers E19
118. 00 :04 :30– 00 :04 :31	E19	Le frère	Ton timide	E19 se lève les deux mains sur la table.	
119. 00 :04 :31– 00 :04 :32	P	Encore	Ton doux		
120. 00 :04 :32– 00 :04 :33	E4	Les frère (les pour le)	Ton timide		
121. 00 :04 :33– 00 :04 :37	P	Ce n'est pas les, c'est le. Le frère	Ton doux		
122. 00 :04 :37– 00 :04 :38	E19	Le frère	Ton doux	E19 se tient toujours debout.	
123. 00 :04 :38– 00 :04 :39	P	Encore	Ton doux		
124. 00 :04 :39– 00 :04 :40	E19	Le frère	Ton timide		
125. 00 :04 :40–	P	Bien, toi	Ton doux	P désigne E4 du	P

00 :04 :41				doigt droit.	s'approche d'E4
126. 00 :04 :41– 00 :04 :42	E4	Le frère	Ton timide	P tend les oreilles pour mieux écouter.	
127. 00 :04 :42– 00 :04 :43	P	Encore	Ton doux		
128. 00 :04 :43– 00 :04 :44	E4	Le frère	Ton timide		
129. 00 :04 :44– 00 :04 :47	P	Le frère Bien Toi	Ton doux	Geste de satisfaction de la tête. P désigne E10 du doigt droit.	 P s'approche d'E10
130. 00 :04 :47– 00 :04 :48	E10	Le frère	Ton timide	E10 se lève et regarde le professeur.	
131. 00 :04 :48– 00 :04 :50	P	Bien Oui	Ton doux	P désigne E6 du doigt droit.	P s'approche d'E6.
132. 00 :04 :50– 00 :04 :51	E6	Le, le frère	Ton timide	E6 se lève.	
133. 00 :04 :51– 00 :04 :52	P	Plus fort	Ton élevé		
134. 00 :04 :52– 00 :04 :55	E6	Le frère	Ton timide	E6 est toujours debout.	
135. 00 :04 :55– 00 :04 :59	P	Très bien Oui, toi	Ton doux	P désigne E21 du doigt droit.	P s'approche d'E21.
136. 00 :04 :59– 00 :05 :00	E21	**Les** frère (les pour le)	Ton timide	Quelques élèves regardent E21.	
137. 00 :05 :00– 00 :05 :02	P	Ce n'est pas les. Le frère	Ton moins doux	P tend la tête vers E21 qui le regarde.	
138. 00 :05 :02–	E21	Le frère	Ton timide	E21 se tient	

00 :05 :03				toujours debout.	
139. 00 :05 :03– 00 :05 :04	P	Encore	Ton élevé		
140. 00 :05 :04– 00 :05 :05	E21	Le frère	Ton timide	P et E21 se regardent.	
141. 00 :05 :05– 00 :05 :06	P	Le frère	Ton élevé		
142. 00 :05 :06– 00 :05 :07	E21	Le frère	Ton timide		
143. 00 :05 :07– 00 :05 :08	P	Oui, toi	Ton doux	P désigne E12 du doigt droit.	
144. 00 :05 :08– 00 :05 :09	E12	Le / fRœR / pour frère	Ton timide	E12 se lève de manière hésitante.	
145. 00 :05 :09– 00 :05 :16	P	Non, ce n'est pas / fRœR / Frère Frère Tout le monde	Rythme normal		
146. 00 :05 :16– 00 :05 :17	GC	Frère	Ton élevé		
147. 00 :05 :17– 00 :05 :18	P	Frère	Emphase sur le r		
148. 00 :05 :18– 00 :05 :19	GC	Frère	Ton élevé		
149. 00 :05 :19– 00 :05 :20	P	Frère	Emphase sur le **r**		
150. 00 :05 :20– 00 :05 :21	GC	Frère	Emphase sur le **r**		
151. 00 :05 :21– 00 :05 :22	P	Frère	Emphase sur le **r**		
152. 00 :05 :22– 00 :05 :23	GC	Frère	Emphase sur le **r**		
153. 00 :05 :23– 00 :05 :24	P	Frère	Ton élevé		

154. 00 :05 :24– 00 :05 :25	GC	Frère	Ton élevé		
155. 00 :05 :25– 00 :05 :26	P	Le frère	Ton doux	P désigne E22 du doigt droit.	P recule d'E21.
156. 00 :05 :26– 00 :05 :27	E22	Le / fRœR / pour frère	Ton timide	E22 se lève de manière hésitante.	
157. 00 :05 :27– 00 :05 :28	P	Le ?	Ton interrogatif		
158. 00 :05 :28– 00 :05 :29	E22	/ fRœR / pour frère	Ton timide		
159. 00 :05 :29– 00 :05 :31	P	Frère, frère Toi	Emphase sur le **r**	P désigne E22 du doigt droit.	
160. 00 :05 :31– 00 :05 :32	E15	Frère	Ton timide	E15 se lève.	
161. 00 :05 :32– 00 :05 :33	P	Ok, toi	Ton doux	P désigne E22 du doigt droit.	
162. 00 :05 :33– 00 :05 :34	E22	Frère	Ton timide	E22 se lève.	
163. 00 :05 :34– 00 :05 :37	P	Le frère Très bien Oui	Ton élevé	P désigne Einc du doigt droit.	
164. 00 :05 :37– 00 :05 :38	Einc	Le frère	Ton bas		
165. 00 :05 :38– 00 :05 :49	P	Oui, ça va. Le père, le frère, la mère N'est-ce pas ? Oui Oui, derrière	Ton doux Ton interrogatif	P lève un doigt. P lève et baisse la main gauche comme pour compter. Plusieurs élèves lèvent la main. P désigne E23 du doigt droit.	
166. 00 :05 :49–	E23	La sœur	Ton moins	E23 se lève	

00 :05 :51			timide		
167. 00 :05 :51– 00 :06 :00	P	La sœur Très bien Applaudissez-le La sœur La sœur La sœur Tout le monde	Ton d'encouragement Rythme lent		
168. 00 :06 :00– 00 :06 :02	GC	La sœur	Ton élevé		
169. 00 :06 :02– 00 :06 :03	P	Encore			
170. 00 :06 :03– 00 :06 :04	GC	La sœur	Ton élevé		
171. 00 :06 :03– 00 :06 :04	P	Plus fort			
172. 00 :06 :04– 00 :06 :06	GC	La sœur	Ton élevé		
173. 00 :06 :06– 00 :06 :07	P	Toi	Ton doux	P désigne E4 du doigt droit.	P s'approche d'E4
174. 00 :06 :07– 00 :06 :08	E4	La / sɛR /	Ton timide		
175. 00 :06 :08– 00 :06 :15	P	Ce n'est pas / sɛR /. La sœur Sœur	Rire d'embarras du GC Rythme lent	P et E4 se regardent.	
176. 00 :06 :15– 00 :06 :16	E4	La sœur	Ton timide		
177. 00 :06 :16– 00 :06 :17	P	Encore	Ton doux		
178. 00 :06 :17–	E4	La sœur	Ton timide		

00 :06 :18					
179. 00 :06 :18– 00 :06 :19	P	Encore			
180. 00 :06 :19– 00 :06 :20	E4	La sœur			
181. 00 :06 :20– 00 :06 :21	P	Bien Toi	Ton d'encouragement	P désigne E21 du doigt droit.	
182. 00 :06 :21– 00 :06 :22	E21	La sœur	Ton moins timide		
183. 00 :06 :22– 00 :06 :23	P	Très bien Toi	Ton d'encouragement	P désigne E19 du doigt droit.	
184. 00 :06 :23– 00 :06 :27	E19	La [ser]	Ton timide Rire d'embarras du GC	E19 se lève. Quelques élèves se cachent la face.	
185. 00 :06 :27– 00 :06 :29	P	La sœur Sœur	Ton doux		
186. 00 :06 :29– 00 :06 :30	E19	Sœur	Ton timide		
187. 00 :06 :30– 00 :06 :32	P	La sœur Très bien Toi	Ton doux	P désigne E19 du doigt droit.	P s'approche d'E17.
188. 00 :06 :32– 00 :06 :33	E17	La sœur	Ton moins timide		
189. 00 :06 :33– 00 :06 :36	P	Très bien La sœur Toi	Ton d'encouragement	P fait un geste de satisfaction de la tête. P désigne E24 du doigt droit.	P s'approche d'E24
190. 00 :06 :36–	E24	La sœur	Ton timide	E24 se lève.	

00 :06 :37					
191. 00 :06 :37– 00 :06 :38	P	La sœur Toi	Ton doux		P marche vers E25.
192. 00 :06 :38– 00 :06 :39	E25	La sœur	Ton timide	E24 se lève.	
193. 00 :06 :39– 00 :06 :40	P	La sœur Toi	Rythme rapide	P désigne E23 du doigt droit.	
194. 00 :06 :40– 00 :06 :41	E23	La sœur	Ton timide		
195. 00 :06 :41– 00 :06 :42	P	Bien	Ton doux	P désigne E26 du doigt droit.	
196. 00 :06 :42– 00 :06 :43	E26	La sœur	Ton très timide		
197. 00 :06 :43– 00 :06 :44	P	Encore	Ton doux		
198. 00 :06 :44– 00 :06 :45	E26	La sœur	Ton bas		
199. 00 :06 :45– 00 :06 :47	P	La sœur Très bien Derrière		P désigne E27 du doigt droit. E4 met la tête sur la table.	
200. 00 :06 :47– 00 :06 :48	E27	La sœur	Ton timide	E27 se lève.	
201. 00 :06 :48– 00 :06 :50	P	La sœur Tout le monde	Rythme rapide		P recule de la dernière colonne.
202. 00 :06 :50– 00 :06 :51	GC	La sœur	Ton élevé		
203. 00 :06 :51– 00 :06 :52	P	Encore	Ton doux	P fait la geste des deux mais pour	

				désigner l'ensemble du groupe classe.	
204. 00 :06 :52– 00 :06 :53	GC	La sœur	Ton élevé		
205. 00 :06 :53– 00 :06 :54	P	Plus fort			
206. 00 :06 :54– 00 :06 :55	GC	La sœur	Ton élevé		
207. 00 :06 :54– 00 :07 :06	P	Oui Le père, le frère, la mère et la sœur N'est-ce pas ?	Rythme très lent Ton interrogatif	P compte avec la main gauche, le chiffon dans la main droite.	
208. 00 :07 :06– 00 :07 :07	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
209. 00 :07 :07– 00 :07 :08	P	Oui	Ton doux	P tourne vers E19 et le désigne du doigt droit.	
210. 00 :07 :08– 00 :07 :09	E19	L'homme	Ton timide		
211. 00 :07 :09– 00 :07 :19	P	Ah l'homme Oui, l'homme Ce n'est pas une famille nucléaire. Vous comprenez ? Mais c'est un mot de quoi ? De famille N'est-ce pas ?	Ton d'hésitation Rire d'embarras de quelques élèves Ton doux Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	E19 baisse la tête.	

212. 00 :07 :19– 00 :07 :20	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves répondent)	Ton bas		
213. 00 :07 :20– 00 :07 :28	P	Oui Alors, après on va voir l'homme. Merci (à E19) Question ? Oui	Rythme normal Ton interrogatif	P désigne E15 du doigt droit.	
214. 00 :07 :28– 00 :07 :30	E15	Monsieur, what of le bébé	Ton timide Rire d'embarras de quelques élèves	E15 se lève.	P marche vers E15.
215. 00 :07 :30– 00 :07 :58	P	Le bébé Oui, le bébé on va venir ça Bébé, *that one When we are talking about what* ? *When we are grading the family.* *Are you getting me*? Bébé, *then you go with what? Age* *And then you go to* (phrase incomplete) *We are looking for* (phrase incomplete)	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Hésitation Ton interrogatif	P fait des gestes avec les deux mains come pour mettre le bébé sur une échelle.	

		At all those things. Maintenant, *we are going to look at what ?* *The members of what ? The nuclear family as we have started with*. Vous comprenez?	Ton interrogatif		
216. 00 :07 :58– 00 :07 :59	GC	Oui, monsieur	Ton bas		
217. 00 :07 :59– 00 :08 :08	P	Oui Oui Oui C'est fini ?	Ton bas Ton d'approbation (silence absolu) Ton d'approbation (silence absolu) Ton interrogatif	P montre du doigt aux élèves.	
218. 00 :08 :08– 00 :08 :09	GC	Oui (peu d'élèves répondent à la question).	Ton d'incertitude		
219. 00 :08 :09– 00 :08 :25	P	Oui On dit la, la sœur n'est-ce pas ? le frère n'est-ce pas ?	Pause courte Ton interrogatif (silence absolu) Ton interrogatif (silence absolu)	P ouvre les deux mains comme pour dire qu'il n'y a plus rien.	

		Et quel est le masculin de quoi ? De euh De masculin de quoi ? La sœur Comment on dit ça en français ? Vous comprenez ?	 Ton interrogatif Interjection d'hésitation Ton interrogatif (silence absolu) Ton interrogatif (silence absolu) Ton interrogatif		
220. 00 :08 :25– 00 :08 :26	GC	Oui, monsieur	Ton d'hésitation		
221. 00 :08 :25– 00 :08 :49	P	Dans une famille, vous avez une sœur. N'est-ce pas ? Qui est un garçon. N'est-ce pas ? Non, qui est une fille. N'est-ce pas ? Et quel est l'équivalent de quoi la sœur ? Oui Oui	 Ton interrogatif Ton interrogatif (silence absolu) Ton interrogatif Ton interrogatif	P ouvre les deux mains comme pour mettre la sœur au haut de l'échelle. La plupart des élèves a l'air triste. P désigne E19 du doigt droit.	
222. 00 :08 :49– 00 :08 :50	E19	Le frère	Ton timide	E19 baisse la tête.	
222. 00 :08 :50–	P	On a vu le	Rythme lent		

00 :09 :03		sœur. (le pour la) On a vu le frère déjà. N'est-ce pas ? Ok, on va voir ça. Alors, prenez vos cahiers et essayer de faire quoi ? (essayer prononcé / esaje / De dessiner ce que je vais faire au tableau. Vous comprenez ?	Rythme très rapide Ton interrogatif (silence absolu) Rythme rapide Ton interrogatif	La plupart des élèves ne suivent plus. Ils baissent la tête ou regardent ailleurs. P montre du doigt au tableau.	P recule au tableau.
223. 00 :09 :03– 00 :09 :04	GC	Oui, monsieur	Ton très élevé		
224. 00 :09 :04– 00 :09 :08	P	*So take your book.* *What, what I'm going to do, you will also do it*. euh	Interjection d'emphase		
225. 00 :09 :08– 00 :09 :09	GC	Oui, monsieur	Ton moins élevé		
226. 00 :09 :09– 00 :09 :59	P	*Then we are going to do what?* *Describe the family on the board.* Hey, du	Ton interrogatif	P fait l'arbre généalogique au tableau.	

		silence Du silence			
227. 00 :09 :59– 00 :10 :00	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves parlent)		Tous les élèves dessinent l'arbre généalogique dans leur cahier.	
228. 00 :12 :15– 00 :12 :38	P	Regardez le tableau. Nous avons une famille. Dans le quoi ? le tableau avec, n'est-ce pas ? Alors, on dit nous avons la famille de quoi ? Monsieur Mensah N'est-ce pas ?	Pause Pause Ton interrogatif Pause longue Ton interrogatif (Silence absolu) Ton interrogatif Ton interrogatif	P tourne vers le tableau. Les élèves regardent le tableau.	P marche vers les élèves. P revient au tableau.
229. 00 :12 :38– 00 :12 :39	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
230. 00 :12 :39– 00 :12 :46	P	La famille de Monsieur Mensah La famille de Monsieur Mensah Tout le monde	Ton élevé		P marche vers les élèves.
231. 00 :12 :46– 00 :12 :49	GC	La famille de Monsieur Mensah	Ton élevé		
232. 00 :12 :49– 00 :12 :50	P	Encore	Ton élevé		

233. 00 :12 :50– 00 :12 :53	GC	La famille de Monsieur Mensah	Ton élevé		
234. 00 :12 :53– 00 :12 :54	P	Répète (à E9)	Ton doux		
235. 00 :12 :54– 00 :12 :56	E9	La / famil / de Monsieur Mensah / famil /] pour famille	Ton timide	E9 se lève de manière hésitante.	
236. 00 :12 :56– 00 :12 :59	P	Famille Famille Tout le monde	Ton d'emphase		
237. 00 :12 :59– 00 :13 :01	GC	Famille / famil /	Ton élevé		
238. 00 :13 :01– 00 :13 :02	P	Famille	Ton élevé		
239. 00 :13 :02– 00 :13 :03	GC	Famille /famil /	Ton élevé		
240. 00 :13 :03– 00 :13 :06	P	Ce n'est pas /famil/. Vous comprenez ?	Ton interrogatif		
241. 00 :13 :06– 00 :13 :07	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
242. 00 :13 :07– 00 :13 :12	P	Ce n'est pas /famil/. C'est famille. Famille Famille Tout le monde			
243. 00 :13 :12– 00 :13 :14	GC	Famille	Ton élevé		
244. 00 :13 :14– 00 :13 :15	P	Encore	Ton élevé		
245.					

00 :13 :15– 00 :13 :16	GC	Famille	Ton élevé		
246. 00 :13 :16– 00 :13 :17	P	Répète (à E10)	Ton doux		
247. 00 :13 :17– 00 :13 :18	E10	Famille (répété aussi par d'autres élèves).	Ton timide	E4 met la tête sur la table.	
248. 00 :13 :18– 00 :13 :19	P	Toi		P montre du doigt à E10	P s'approche d'E10
249. 00 :13 :19– 00 :13 :20	E10	Famille	Ton timide	E10 se tient debout.	
250. 00 :13 :20– 00 :13 :21	P	Encore			
251. 00 :13 :21– 00 :13 :22	E10	Famille	Ton timide		
252. 00 :13 :22– 00 :13 :23	P	Bien	Ton d'encouragement	P montre du doigt à E3	
253. 00 :13 :23– 00 :13 :24	E3	Famille	Ton timide	E28 se lève.	
254. 00 :13 :24– 00 :13 :26	P	Famille Bien Toi (à E14)			
255. 00 :13 :26– 00 :13 :27	E14	Famille	Ton timide	E14 se lève.	
256. 00 :13 :27– 00 :13 :28	P	Bien		P montre du doigt à E28	
257. 00 :13 :28– 00 :13 :29	E28	Famille	Ton timide		
258. 00 :13 :29– 00 :13 :32	P	Très bien Derrière	Ton d'encouragement	P montre du doigt à E29	
259. 00 :13 :32– 00 :13 :33	E29	Famille	Ton timide		

260. 00 :13 :33– 00 :13 :35	P	Bien		P montre du doigt à E27	
261. 00 :13 :35– 00 :13 :36	E27	Famille	Ton timide	E27 se lève.	
262. 00 :13 :36– 00 :13 :44	P	Très bien Famille de Mensah La famille de quoi ? Monsieur Mensah Tout le monde	Rythme très lent Ton interrogatif		
263. 00 :13 :44– 00 :13 :47	GC	La famille de Monsieur Mensah	Ton élevé		
264. 00 :13 :47– 00 :14 :12	P	Très bien Regardez le tableau. Quels sont les noms des membres de quoi ? Les noms de membres de famille de Monsieur Mensah au tableau Le nom, les noms des membres de quoi ? De la famille de Monsieur Mensah	Ton interrogatif Rythme lent Ton interrogatif (Silence absolu)	P montre du doigt à E20.	P retourne au tableau. P revient aux élèves.

		Sont : Oui (à E20)	Ton interrogatif Pause courte		
265. 00 :14 :12– 00 :14 :13	E20	(propos inaudible)	Ton timide	E20 se lève de manière hésitante.	
266. 00 :14 :13– 00 :14 :15	P	Lève-toi (à E20)	Ton moins doux	P lève la main.	
267. 00 :14 :15– 00 :14 :16	E20	Asantewa	Ton timide	E20 se lève et regarde le professeur.	
268. 00 :14 :16– 00 :14 :22	P	Oui, Asantewa Très bien Derrière (personne ne se lève) Oui, oui (à E14)	Ton très élevé Pause courte Ton doux	P montre du doigt droit à E14.	
269. 02 :14 :22– 02 :14 :23	E14	Ato	Ton timide	E14 se lève.	
270. 02 :14 :23– 02 :14 :25	P	Ato Très bien Oui	Ton élevé	P montre du doigt droit à E10.	
271. 02 :14 :25– 02 :14 :26	E10	Aba	Ton moins timide	E10 se lève.	
272. 02 :14 :26– 02 :14 :29	P	Aba Très bien	Ton élevé	P montre du doigt droit à E23.	
273. 02 :14 :29– 02 :14 :30	E23	Kwame	Ton moins timide	E23 se lève.	
274. 02 :14 :30– 02 :14 :32	P	Kwame Très bien	Ton élevé		
275. 02 :14 :32– 02 :14 :33	E26	Adzoa	Ton timide	E26 se lève.	
276. 02 :14 :33– 02 :14 :36	P	Est-ce que c'est Kwame ?	Ton interrogatif		

277. 02 :14 :36– 02 :14 :38	GC	Kwasi	Ton hésitant	E26 est debout et montre le doigt droit au tableau.	
278. 02 :14 :38– 02 :14 :41	P	Kwasi Kwasi Est-ce qu'on dit Kwasi ou Kwesi ?	 Ton interrogatif		
279. 02 :14 :41– 02 :14 :42	GC	Kwasi/Kwesi	Ton hésitant		
280. 02 :14 :41– 02 :14 :43	P	C'est la même chose. N'est-ce pas ?	Rythme rapide Ton interrogatif		
281. 02 :14 :43– 02 :14 :44	GC	Oui, monsieur	Ton bas		
282. 02 :14 :44– 02 :14 :48	P	Oui Alors, Fati et	Pause	P montre du doigt droit aux élèves. P regarde les élèves.	P retourne au tableau.
283. 02 :14 :48– 02 :14 :49	EINC	Adzoa	Ton bas		
284. 02 :14 :48– 02 :14 :57	P	Adzoa Très bien Regardez ! Nous allons décrire la famille de Monsieur Mensah. N'est-ce pas ?	 Ton élevé Rythme rapide Ton interrogatif		P marche vers les élèves.
285. 02 :14 :57– 02 :14 :58	Einc	Oui, monsieur	Ton élevé		
286. 02 :14 :58– 02 :15 :14	P	*We are going to use the*	Pause	P montre de la	

		The Non *We are going to use the picture* *diagram on the board to describe the family of what*? Monsieur Mensah Vous comprenez?	Pause Ton interrogatif Ton interrogatif	main gauche au tableau.	P recule au tableau. P retourne aux élèves.
287. 02 :15 :14– 02 :15 :15	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
288. 02 :15 :14– 02 :15 :30	P	Regardez ! Monsieur Mensah est le père de Ato, Kwame, Aba et A dzoa. (les noms sont prononcés simultanément par les élèves). Ecoutez ! Vous comprenez ?	Rythme lent Ton interrogatif	P tire son oreille droite.	P recule au tableau. P retourne vers les élèves.
289. 02 :15 :30– 02 :15 :31	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
290. 02 :15 :31– 02 :15 :45	P	Monsieur Mensah est le père de Ecoutez !			

		Le père de qui ? Ato, Aba, Kwasi et Adzoa N'est-ce pas ?	Ton interrogatif Ton interrogatif		P recule au tableau.
291. 02 :15 :45– 02 :15 :46	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
292. 02 :15 :46– 02 :16 :11	P	Et Asante euh Asantewa est la mère Ecoutez ! Asantewa est qui ? La mère de Ato, Aba, Kwasi et Adzo Ecoutez ! Très bien Maintenant, regardez Ato N'est- ce pas ?	Interjection d'hésitation Ton interrogatif Rythme lent Ton interrogatif	P fait la démonstration au tableau. P tire son oreille droite.	
293. 02 :16 :11– 02 :16 :13	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
294. 02 :16 :13– 02 :16 :18	P	Ato est un fils. Un fils Tout le monde	Ton très élevé	P fait la démonstration au tableau.	
295. 02 :16 :18– 02 :16 :19	GC	Un fils	Ton élevé		P marche vers les élèves.
296. 02 :16 :19– 02 :16 :20	P	Encore	Ton élevé		
297. 02 :16 :20– 02 :16 :21	GC	Un fils	Ton élevé		

298. 02 :16 :21– 02 :16 :22	P	Encore	Ton doux		
299. 02 :16 :22– 02 :16 :23	GC	Un fils	Un fils		
300. 02 :16 :23– 02 :16 :24	P	Encore	Ton doux		
301. 02 :16 :24– 02 :16 :25	GC	Un fils	Un fils		
302. 02 :16 :25– 02 :16 :33	P	Très bien Ato est un fils de quoi ? Monsieur Mensah **est** Asantewa (est pour et) Ecoutez bien ! Vous comprenez ?	 Ton interrogatif Rythme lent Ton interrogatif		
303. 02 :16 :33– 02 :16 :34	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
304. 02 :16 :34– 02 :16 :48	P	Un fils Kwame aussi est un fils de Monsieur Mensah et Asantewa. N'est-ce pas ?	 Rythme très lent Ton interrogatif	 P fait la démonstration au tableau. P tourne vers les élèves.	P retourne au tableau.
305. 02 :16 :48– 02 :16 :49	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
306. 02 :16 :49– 02 :17 :17	P	Très bien Maintenant, Aba	 Hésitation	 P met le marquer sur Aba au tableau.	

		Aba est la sœur Aba est la sœur de quoi ? Monsieur Mensah Et euh Madame Asantewa Et Adzoa aussi est euh La sœur de quoi ? Monsieur Mensah et Asantewa Vous comprenez ?	 Ton interrogatif Pause courte Interjection d'hésitation Pause courte Interjection d'hésitation Ton interrogatif Ton interrogatif	P met le marqueur sur Asantewa, Adzoa et Monsieur Mensah au tableau.	
307. 02 :17 :17– 02 :17 :18	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
308. 02 :17 :18– 02 :17 :33	P	Qui ne **comprenez** pas ? (comprenez pour comprend) Oui, quoi encore ? Une fois encore On dit, Ato un fils. Ato un fils Tout le monde	Ton interrogatif (silence absolu) Ton interrogatif (silence absolu)	P pointe le marqueur aux noms.	P est toujours au tableau.

309. 02 :17 :33– 02 :17 :35	GC	Ato un fils Ato un fils (quelques élèves continuent à répéter)	Ton élevé		
310. 02 :17 :35– 02 :17 :42	P	Ça va Kwame un fils Tout le monde	Ton bas	P met le marqueur sur Kwame.	
311. 02 :17 :42– 02 :17 :44	GC	Kwame un fils	Ton élevé		
312. 02 :17 :44– 02 :17 :45	P	Encore	Ton doux		
313. 02 :17 :45– 02 :17 :47 314. 02 :17 :47– 02 :17 :53	GC P	Kwame un fils Alors, Aba une sœur Aba une sœur Tout le monde	Ton élevé Rythme lent		
315. 02 :17 :53– 02 :17 :56	GC	Aba une sœur	Ton élevé	Deux élèves ont la main sous le menton.	
316. 02 :17 :56– 02 :17 :57	P	Encore	Ton bas		
317. 02 :17 :57– 02 :17 :59	GC	Aba une sœur	Ton élevé		
317. 02 :17 :59– 03 :18 :19	P	Très bien ! Alors, nous avons Nous allons Nous avons Quels sont les	Hésitation Hésitation Hésitation	P écrit le au tableau. P tourne vers les	

		mots qu'on a vus ? Au tableau Les mots de famille qu'on a vus *Some of the words related to family that, what ?* *That we have seen* *Mention some of them.* Oui	Ton interrogatif Pause courte Ton interrogatif (silence absolu) Rythme normal (silence absolu) Hésitation Ton interrogatif Rythme normal	élèves.	P marche vers les élèves en parlant. P revient au tableau.
318. 03 :18 :19– 03 :18 :20	Einc	Le père	Ton élevé		
319. 03 :18 :20– 03 :18 :27	P	Le père Très bien Le père Encore Oui	Ton élevé Ton d'emphase	P écrit le père au tableau. P tourne vers les élèves. P désigne Einc du doigt droit.	
319. 03 :18 :27– 03 :18 :28	Einc	La mère	Ton moins timide		
320. 03 :18 :28– 03 :18 : 41	P	La mère La mère Oui	Ton d'emphase Ton d'emphase	P écrit la mère au tableau. P désigne Einc du doigt droit.	
321. 03 :18 :41– 03 :18 :42	Einc	Le frère	Ton timide		

322. 03 :18 :42– 03 :18 :52	P	Le frère Le frère	Ton d'emphase	P écrit le frère au tableau.	
323. 03 :18 :52– 03 :18 :53	Einc	La sœur	Ton timide		
324. 03 :18 :53– 03 :19 :10	P	La sœur La sœur Et on a aussi vu quoi ? Ok, la mère est là. Et aussi, on a vu	Ton d'emphase Pause courte Ton interrogatif Ton interrogatif	P écrit la sœur au tableau. P écrit encore la mère au tableau. P efface **la** et écrit **le**.	
325. 03 :19 :10– 03 :19 :11	GC	Fils (peu d'élèves parlent)	Ton hésitant		
325. 03 :19 :11– 03 :19 :17	P	Fils Le fils Le fils Tout le monde	Ton d'emphase	P écrit fils.	
326. 03 :19 :17– 03 :19 :18	GC	Le fils	Ton élevé		P marche vers les élèves en parlant.
327. 03 :19 :18– 03 :19 :19	P	Le fils	Ton élevé		
328. 03 :19 :19– 03 :19 :20	GC	Le fils	Ton élevé		
329. 03 :19 :20– 03 :19 :21	P	Le fils	Ton élevé		
330. 03 :19 :21– 03 :19 :22	GC	Le fils	Ton élevé		
331. 03 :19 :22– 03 :19 :24	P	Très bien			

		Maintenant, au tableau			
332. 03 :19 :24– 03 :19 :25	E21	Monsieur	Ton timide		
333. 03 :19 :25– 03 :19 :26	P	Oui	Ton doux	E21 se lève.	
334. 03 :19 :26– 03 :19 :30	E21	Monsieur, le fils are who ?	Ton interrogatif		
335. 03 :19 :30– 03 :19 :36	P	Le fils, qu'est-ce que c'est ? Qui peut répondre au question ? Oui, Menu (E14)	Ton interrogatif Ton interrogatif	Plusieurs élèves lèvent la main. P désigne du doigt E14.	
336. 03 :19 :36– 03 :19 :37	E14	Son	Ton timide	E21 fait signe de tête.	
337. 03 :19 :37– 03 :19 :40	P	Vous comprenez ?	Ton interrogatif		
338. 03 :19 :40– 03 :19 :41	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
339. 03 :19 :41– 03 :19 :42	P	Vous comprenez ?	Ton interrogatif		
340. 03 :19 :42– 03 :19 :43	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
341. 03 :19 :42– 03 :20 :20	P	Très bien ! Il y a d'autres questions ? Oui, maintenant le fils, le fils Oui, maintenant Regardez Au tableau	Ton interrogatif (silence absolu) Hésitation Rythme normal	P regarde au tableau.	P retourne au tableau. P recule du tableau.

		Nous allons répondre aux questions. N'est-ce pas ? Madame Monsieur Mensah a combien de fils ? Madame Monsieur Mensah a combien de fils ? Oui, derrière	 Ton interrogatif (silence absolu) Hésitation Ton interrogatif Hésitation Ton interrogatif	 Plusieurs élèves lèvent la main. P désigne E5 du doigt.	P se met debout à la porte les deux mains derrière. P marche vers les élèves en posant la question.
342. 03 :20 :20– 03 :20 :22	E5	Monsieur Mensah a deux fils.	Ton timide	E5 se lève.	
343. 03 :20 :22– 03 :20 :23	P	Encore	Ton doux		
344. 03 :20 :23– 03 :20 :25	E5	Monsieur Mensah a deux fils.	Ton timide		
345. 03 :20 :25– 03 :20 :26	P	Est-ce que c'est correct ?	Ton interrogatif		
346. 03 :20 :26– 03 :20 :27	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
347. 03 :20 :27– 03 :20 :28	P	Est-ce que c'est correct ?	Ton interrogatif		
348. 03 :20 :28– 03 :20 :29	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
349. 03 :20 :29– 03 :20 :31	P	Très bien Applaudissez-le	Rythme rapide		

350. 03 :20 :31– 03 :20 :33	GC			Les élèves applaudissent E5.	
351. 03 :20 :33– 03 :20 :43	P	Lesquels Lesquels Il y a deux fils. N'est-ce pas ? Oui	Ton interrogatif (silence absolu) Ton interrogatif (silence absolu)	P ouvre les deux mains. P se tourne vers les élèves. E19 lève la main. P désigne E19 du doigt droit.	P recule au tableau.
352. 03 :20 :43– 03 :20 :46	E19	Ils sont Ato et Kwame	Ton timide	E19 se lève.	
353. 03 :20 :46– 03 :20 :48	P	Très bien Applaudissez-le.	Rythme rapide		
354. 03 :20 :48– 03 :20 :50	GC			Les élèves applaudissent E19.	
355. 03 :20 :50– 03 :21 :06	P	Très bien ! Oui Maintenant, monsieur Mensah a combien de sœur ? A combien de sœur ? Oui	 Ton interrogatif Ton interrogatif	 Quelques élèves lèvent la main. P désigne E30 du doigt droit.	
356. 03 :21 :06– 03 :21 :09	E30	Monsieur Mensah a deux sœurs.	Ton timide	E30 se lève et montre deux doigts droits.	
357. 03 :21 :09–	P	Plus fort	Ton élevé		

03 :21 :10					
358. 03 :21 :10– 03 :21 :12	E30	Monsieur Mensah a deux sœurs.	Ton timide		
359. 03 :21 :12– 03 :21 :13	P	Très bien ! Applaudissez-le.	Ton élévé		
360. 03 :21 :13– 03 :21 :16	GC			Les élèves applaudissent E19.	
361. 03 :21 :16– 03 :21 :20	P	Monsieur Mensah a deux sœurs. Lesquelles ? Oui	Ton interrogatif	E9 lève la main. P regarde E9.	
362. 03 :21 :20– 03 :21 :22	E9	Monsieur, il y a une question.	Ton très timide	E9 se lève de manière hésitante.	P s'approche d'E9.
363. 03 :21 :22– 03 :21 :25	P	Il y a une question ? Oui	Ton interrogatif		
364. 03 :21 :25– 03 :21 :31	E9	*You said Aba is Monsieur Mensah's sister*.	Ton hésitant	E9 se lève et pointe du doigt droit à quelque chose au tableau.	
365. 03 :21 :31– 03 :21 :33	P	Non Non, non, non	Ton élevé		
366. 03 :21 :33– 03 :21 :37	E9	*Then sœur is sister* ? *Right*	Ton interrogatif	E9 met la main gauche sur la table et fait des gestes avec la main droite.	
367. 03 :21 :37– 03 :21 :38	P	Oui	Ton bas		

368. 03 :21 :37– 03 :21 :45	E9	*So my problem is :* *You said,* Aba est la sœur de monsieur Mensah.			
369. 03 :21 :45– 03 :22 :25	P	Les filles *It should rather be les filles*. Oui Qu'est-ce que je disais? Je disais combien de sœurs ? Ok, ça va aller. Alors, c'est Aba est la sœur plutôt de quoi ? D**e** Ato N'est-ce pas ? Oui Aba est la sœur d**e** Ato. Excusez-moi. Alors, ici on dit combien de filles Combien de filles	Ton bas Ton interrogatif Pause courte Ton interrogatif Ton interrogatif (silence) Pause courte Hésitation	Les élèves lèvent la main. P désigne E14 du doigt droit.	P retourne au tableau. P marche vers les élèves.

		a monsieur Mensah ? Oui	Ton interrogatif		
370. 03 :22 :25– 03 :22 :28	E14	Monsieur Mensah a deux filles.	Ton moins timide	E14 se lève.	
371. 03 :22 :28– 03 :22 : 32	P	Monsieur Mensah a deux filles. Est-ce que c'est correct ?	Ton élevé Ton interrogatif		
372. 03 :22 :32– 03 :22 :33	GC	Oui, monsieur	Ton moins élevé		
373. 03 :22 :33– 03 :22 :38	P	Lesquelles ? Oui	Ton interrogatif	P désigne E3 du doigt droit.	
374. 03 :22 :38– 03 :22 :41	E3	Elles sont Aba et Adjoa	Ton timide		
375. 03 :22 :41– 03 :23 :03	P	Très bien ! Aba et Adjoa Maintenant Aba et qui ? Adjoa N'est-ce pas ? Ok, ici Aba a combien de frères ? Aba a combien de frères ? Oui	Ton élevé Ton interrogatif Ton interrogatif (silence absolu) Ton interrogatif Ton interrogatif	Les élèves lèvent la main. P désigne E13 du doigt droit.	
376. 03 :23 :03– 03 :23 :05	E13	Aba a deux soeurs.	Ton timide	E13 se lève. Quelques élèves tournent pour regarder E13.	

377. 03 :23 :05– 03 :23 :06	P	Aba a ?	Ton interrogatif		
378. 03 :23 :06– 03 :23 :07	E13	Deux frères	Ton timide		
379. 03 :23 :07– 03 :23 :15	P	Deux frères Lesquels Oui, toi Les deux frères sont ?	Ton interrogatif Ton interrogatif	P désigne E6 du doigt droit. E6 est toujours assis.	P marche vers E6 en parlant.
380. 03 :23 :15– 03 :23 :19	E6	Ato et Kwabi	Ton timide	E6 pointe son stylo au tableau.	
381. 03 :23 :19– 03 :23 :43	P	Les deux frères sont Ato et Kwabi. Oui Maintenant, monsieur Mensah a combien de filles ? Il a combien de filles ? Oui	Ton élevé Ton interrogatif (silence absolu) Ton interrogatif Pause longue	P tourne pour regarder le nom au tableau. Quelques élèves lèvent la main de manière hésitante. P désigne E16 du doigt droit.	P marche vers la porte.
382. 03 :23 :43– 03 :23 :46	E16	Il y a deux filles	Ton timide	E16 se lève et met les deux mains sur la table.	
383. 03 :23 :46– 03 :23 :53	P	Est-ce qu'on dit, il y a ? Non	Ton interrogatif		P avance

		Qu'est-ce qu'on dit ? Oui	Ton interrogatif	P désigne E14 du doigt droit.	vers les élèves.
384. 03 :23 :46– 03 :23 :53	E14	Monsieur Mensah a deux fils.	Ton timide.	E14 se lève de manière hésitante.	
385. 03 :23 :53– 03 :23 :58	P	Monsieur Mensah a deux fils. Répète (à E16)	Ton élevé	P montre du doigt à E16	
386. 03 :23 :58– 03 :24 :01	E16	Monsieur Mensah a deux **filles**.	Ton timide	E16 se lève les deux mains sur la table.	
387. 03 :24 :01– 03 :24 :02	P	Encore	Ton élevé		
388. 03 :24 :02– 03 :24 :04	E16	Monsieur Mensah a deux fils.	Ton timide	E16 est toujours debout les deux mains sur la table.	
389. 03 :24 :04– 03 :24 :09	P	Deux fils Très bien ! C'est fils. Ce n'est pas fille. Vous comprenez ?	Ton interrogatif		
390. 03 :24 :09– 03 :24 :10	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
391. 03 :24 :10– 03 :24 :41	P	Ok, c'est ça. Vous avez des questions à poser sur ça ?	Ton interrogatif (silence absolu)	P regarde le tableau comme s'il cherche quelque chose à	

		Vous avez des questions à poser sur ça ? *Do you have some questions to ask ?* *If you don't have any questions* *You don't have any questions, you are going to draw your what?* ***Your** a diagram of your nuclear family.* *Is that clear?* *And then, we are going to do what?* *We will discuss this the next time we have what?* *A class* Vous comprenez?	Ton interrogatif Hésitation Ton d'hésitation Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	ajouter. P lève la main gauche. P met la main gauche sur le schéma au tableau et fait des gestes avec la main droite.	P recule au tableau.
392. 03 :24 :41– 03 :24 :42	GC	Oui, monsieur	Ton très élevé		
393. 03 :24 :42– 04 :26 :50	P	*So*, fait ça, fait ça maintenant. *Do that now*.	Pause courte	La main du P est toujours sur le schéma.	
		Draw your *Members of your what? nuclear family* *And do what?* *And we shall*	Hésitation Ton interrogatif Ton interrogatif	Tous les élèves font le schéma dans leur cahier et ne font pas attention au professeur.	

		do what? *We shall discuss them next time.* *Before that, if you have any questions on what we have just learnt, you can ask before we finish.* Vous avez des questions? Soyez sérieux. *I hope you know the members of your family. Isn't it?* *We are talking about nuclear*. Hein *Your father, your mother, your brothers and your what?* *And when you go home you try to do what?* *You try to discuss what we are doing over here.* *Isn't it?* *So that when you come next*	Ton interrogatif Ton interrogatif (silence absolu) Pause longue (40s) Ton interrogatif Interjection d'emphase Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	Quelques élèves se regardent tandis que d'autre continuent à faire leur arbre généalogique dans le cahier. Les élèves ne font pas attention au professeur. P regarde l'arbre généalogique d'E20.	P revient près des élèves en parlant. P s'approche d'E20.

		time Toi, tu as combien de frères?	Longue pause Ton interrogatif		
394. 03 :26 :50– 04 :26 :51	E20	Deux	Ton très bas	E20 lève la tête et regarde P.	
395. 03 :26 :51– 04 :26 :53	P	Deux frères Plus fort (à E20)	Ton élevé	P lève deux doigts.	
396. 03 :26 :53– 04 :26 :54	E20	Deux frères	Ton timide		
397. 03 :26 :54– 04 :26 :55	P	J'ai deux frères.	Ton élevé		
398. 03 :26 :55– 04 :26 :56	E20	J'ai deux frères.	Ton timide		
399. 03 :26 :55– 04 :27 :11	P	Très bien ! Deux frères seulement Toi, tu as plus de deux frères. (à E3) N'est-ce pas ? Tu as combien de sœurs ?	Ton doux Pause longue Ton interrogatif Ton interrogatif	P regarde le schéma de E3.	P sort de la première colonne et entre dans la deuxième en parlant.
400. 03 :27 :11– 04 :27 :12	E3	Deux sœurs	Ton timide		
401. 03 :27 :12– 04 :27 :18	P	Deux sœurs Deux sœurs Et toi ? (à E16)	 Ton interrogatif	P lève deux doigts. E3 répond avec un geste de tête.	P marche vers E16 assis derrière E3.
402. 03 :27 :18–	E16	Deux frères	Ton très timide	E16 montre le	

04 :27 :19				nombre frères sur le schéma. Il hoche la tête pour regarder P tout proche de lui.	
403. 03 :27 :19– 04 :27 :20	P	Plus fort	Ton élevé	P lève la main comme pour augmenter le son de E16	
404. 03 :27 :20– 04 :27 :22	E16	Deux frères	Ton timide	E16 regarde sur son arbre généalogique.	
405. 03 :27 :22– 04 :27 :41	P	Tu as deux frères et une sœur. Pas de Pas de sœur ? Euh ! Menu (nom de E14) Toi, tu as combien de Vous êtes combien dans la famille ?	Ton hésitant Ton interrogatif Interjection de surprise Hésitation Ton interrogatif	P met la main gauche sur la table de E16 et lève un doigt. E16 fait un geste de tête pour répondre à la négative. P fait un geste de main pour affirmer la négation. E16 répète le geste. P regarde les élèves derrière E16. P regarde le schéma d'E14.	P sort de la deuxième colonne mais s'arrête proche d'E14.
406. 03 :27 :41– 04 :27 :42	E14	Six	Ton très timide	E14 tourne la tête pour regarder P qui pose la main sur son banc.	
407.					

03 :27 :42– 04 :27 :44	P	Vous êtes six.			
408. 03 :27 :44– 04 :27 :45	E14	Oui	Ton très timide		
409. 03 :27 :45– 04 :27 :46	P	Combien de sœurs ?	Ton interrogatif		
410. 03 :27 :46– 04 :27 :47	E14	Deux sœurs	Ton timide		
411. 03 :27 :47– 04 :27 :49	P	Et ? Et ? Une	Ton interrogatif Ton interrogatif	E14 tourne la tête pour regarder P.	
412. 03 :27 :49– 04 :27 :50	E14	Une	Ton timide		
413. 03 :27 :50– 04 :28 :05	P	Un frère C'est un frère. Très bien ! Un frère Oui (à E21)	Ton doux	P regarde le schéma d'E21.	P sort de la deuxième colonne, marche vers la derrière et s'approche d'E21.
414. 03 :28 :05– 04 :28 :12	P	Oui C'est votre famille, n'est-ce pas ? Ils sont combien ? Vous êtes combien dans la famille ?	Ton très timide Ton interrogatif Ton d'hésitation Ton interrogatif Ton interrogatif	P baisse la tête pour mieux voir ce qu'E21 lui montre dans le schéma. E21 compte les membres de sa famille dans le schéma.	P se tient debout proche d'E21.

415. 03 :28 :12– 04 :28 :13	E21	Sept	Ton très bas		
416. 03 :28 :13– 04 :28 :18	P	Sept Vous êtes cinq. Combien de sœurs ?	Ton élevé Ton interrogatif	E21 fait des gestes de tête pour affirmer le propos du professeur.	
417. 03 :28 :18– 04 :28 :19	E21	Deux sœurs	Ton d'hésitation	E21 montre deux doigts droits.	
418. 03 :28 :19– 04 :29 :14	P	Deux sœurs Tu as deux sœurs. Ah bon ! Très bien ! *Ok* *Now, the lesson is over so your assignment is that you do what?* *You, you draw your what?* *The, your* *Family, the nuclear family on the what ?* *Not on the paper* *On the, the graph* *The picture graph* / ũhũ /	 Hésitation Ton interrogatif Pause longue Hésitation Interjection d'emphase Interjection d'hésitation	 P met sur la poitrine. P pointe du doigt au schéma. P est toujours au tableau et pointe du doigt au schéma.	P sort de la dernière colonne et marche devant la classe en parlant.

		Try to represent your what? / ũhũ / Excusez-moi, *have you calculated the* *You try to represent your nuclear family on what?* *On the picture diagram.* *So that next time when we have a class, we shall what? Describe the* *Is that clear*?	Hésitation Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif		
419. 03 :29 :14– 04 :29 :15	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
420. 03 :29 :15– 04 :29 :20	P	*The lesson is over.* *Do your exercise.* *Is that clear* ?	Ton interrogatif		P recule du tableau.
421. 03 :29 :20– 04 :29 :31	GC	Oui, monsieur	Ton élevé	Les élèves applaudissent P.	

ANNEXE 3

Transcription de la première séance de Tugbe

Code de transcription

Turn = numéro de l'échange.

Verbal = la transcription linguistique, ce qui se dit
Paraverbal : le ton de la voix (agacée, joyeux, timide, la pause, l'intonation, …)
Kinésique : tout ce qui est geste, mimique, … mais qui ne relève pas de la voix
Proxémique : tout ce qui concerne l'utilisation de l'espace, le mouvement dans la pièce

Signes et abréviations

Description	Notation
Professeur	P
Elève	E
Premier élève, deuxième élève etc	E1, E2 etc
Einc	Elève inconnu
Groupe classe	GC
Interjections et transcriptions phonétiques	/ /

Ecole : Ridge
Enseignant : Tugbe
Niveau : SS2
Effectif : 31
Titre de la leçon: L'article défini
Durée : 40 minutes
Date d'enregistrement : 07 / 10 / 2008

YIBOE-RIDGE-TUGBE-ARTICLE DEFINI-OCTOBRE 2008

				Extraverbal	
Turn	Locuteur	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
1. 00 :00 :00 00 :00 :20	P	Quelle est la date d'aujourd'hui ? Oui, toi (à E1)	Voix inaudible Ton interrogatif	P désigne E1 du doigt droit. E1 se lève de manière hésitant.	P marche vers E1
2. 00 :00 :20 00 :00 :22	E1	/ ozodi / pour aujourd'hui	Ton timide et hésitant	P regarde E1. La fille devant E1	P recule

				tourne vers elle.	d'E1.
3. 00 :00 :22 00 :00 :24	P	Aujourd'hui	Ton d'emphase	P regarde E1	P marche dans la premier rang.
4. 00 :00 :24 00 :00 :32	E1	Aujourd'hui (mal prononcé) c'est / sept / octobre	Ton timide	E1 et P se regardent.	
5. 00 :00 :32 00 :00 :37	P	On ne dit pas / sept /, on dit ? Yes (à E2)	Ton interrogatif Ton doux	E2 lève la main.	P marche vers au fond de la première colonne.
6. 00 :00 :37 00 :00 :43	E2	Aujourd'hui c'est / sept / octobre deux mil huit.	Ton timide	E2 se lève.	P recule devant.
7. 00 :00 :43 00 :00 :46	P	*The word, how do we say it ?* *Yes,* hein	Ton interrogatif Ton de sollicitation	P lève la main droite.	P marche vers les premiers bancs.
8. 00 :00 :46 00 :00 :47	E3	Sept	Ton timide	E3se lève.	
9. 00 :00 :47 00 :02 :22	P	Sept and not / sept / Hein Ok, J'ai une craie dans mon sac. / ũhũ / Dans mon sac, j'ai une craie. J'ai des craies dans mon sac. / ũhũ / Ok,	Ton agacé Interjection d'affirmation Pause longue Pause longue Interjection d'attention Ton doux Ton doux Interjection d'attention	P regarde E1 et E2 assises ensemble. P écrit : 07 octobre 2008. P montre un bâton de craie aux élèves. La majorité d'élèves ne regarde pas P. P prend son sac et fait semblant d'y	P marche vers le tableau pour écrire la date. P revient aux élèves, marche dans la deuxième colonne. P revient à son bureau.

		Now, someone Comme j'ai fait : J'ai une craie dans mon sac. J'ai des craies dans mon sac. *Now, someone to come and do it.* *Yes*	Pause longue Ton doux	mettre la craie. P fait la démonstration debout devant son bureau. P cherche des crayons dans son sac. P tend les crayons aux élèves. Les élèves lèvent la main. P désigne une élève qui ne lève pas la main. E4 se lève en hésitant. P lui donne les crayons. E4 se cache la face dans la main et après couvre la bouche par la main. P tend la main pour prendre les crayons.	P est debout devant son bureau. P marche vers les élèves. P marche vers E4 E4 marche vers le professeur pour prendre les crayons. E4 marche vers le bureau du professeur. P la suit.
10. 00 :02 :22 00 :02 :32	E4	J'ai / kRijon / pour crayon.	Ton timide	E4 regarde le professeur. P se met à côté d'E4. D'autres élèves lèvent la main.	
11. 00 :02 :32 00 :02 :33	P	/uhun/	Interjection d'attention	P et E4 se regardent.	
12.				P et E4 se	

00 :02 :33 00 :02 :36	E4	J'ai crayon	Ton timide	regardent toujours.	
13. 00 :02 :33 00 :02 :54	P	Ok, ok, bien *Yes*, viens ici (à E5) Où est ton sac ?	Ton doux Ton interrogatif	 E5 lève la main.	E5 marche vers P devant la classe. E5 retourne à sa place pour prendre son sac.
14. 00 :02 :54- 00 :02 :57	E5	J'ai un crayon dans mon sac. Crayon prononcé /kRajo/	Ton moins timide	E5 montre le crayon et le met dans son sac.	P se tient proche d'E5.
15. 00 :02 :57- 00 :02 :58	P	J'ai	Ton agacé	E5 regarde le professeur.	P s'approche d'E5.
16. 00 :02 :58- 00 :02 :59	E5	Un crayon dans mon sac. Crayon prononcé /kRajo/	Ton moins timide	E5 regarde P.	
17. 00 :02 :59- 00 :03 :00	P	Ok	Ton doux		P marche vers les élèves laissant E5 seule devant.
18. 00 :03 :00- 00 :03 :03	E5	J'ai deux crayons	Ton moins timide	E5 montre les deux crayons.	P revient brusquement à E5.
19. 00 :03 :03- 00 :03 :05	P	J'ai deux	Pause Ton élevé	P écarte les deux bras.	
20. 00 :03 :05- 00 :03 :10	E5	J'ai deux crayons dans mon sac.	Ton moins timide Pause	E5 montre de nouveau les deux crayons.	
21. 00 :03 :10- 00 :03 :26	P	Ok, ok, Bien, très bien ! *So, the other time what did we say about what I've just said*: craie *and* crayon *and all that, what did we say about that?* *What did we say*	Rythme rapide Ton interrogatif Silence absolu	P prend les deux crayons.	E5 va à sa place. P marche vite dans la dernière colonne mais retourne brusquement

		about the definite article? *Yes*	Ton interrogatif	P désigne du doigt l'élève 6.	pour se placer devant les élèves.
22. 00 :03 :26- 00 :03 :30	E6	Propos inaudible (anglais)	Ton très timide	E6 se lève.	P fait des va et vient dans la colonne trois.
23. 00 :03 :30- 00 :03 :31	P	Plus fort *Loudly*	Ton doux	P fait des gestes avec la main droite.	
24. 00 :03 :31- 00 :03 :38	E6	*The* un crayon *is a masculine noun and craie* (propos inaudible)	Ton timide	E6 est toujours debout.	P continue à faire des va et vient dans la colonne trois.
25. 00 :03 :38- 00 :03 :40	P	*Is what* ?	Ton interrogatif	Les autres élèves ne regardent pas E6. Ils ont devant eux des cahiers ouverts.	
26. 00 :03 :40- 00 :03 :41	E6	*It's feminine*	Ton très timide		
27. 00 :03 :41- 00 :03 :48	P	*Feminine* Ok, fine *Then what about the* crayon, *the* craie ? *Yes*	Ton élevé Ton interrogatif	 E6 s'assied. P désigne E7 du doigt droit.	
28. 00 :03 :48- 00 :03 :54	E7	*They are all plural nouns*	Ton très bas et timide	E7 met les mains sur sa table.	
29. 00 :03 :54- 00 :03 :55	P	*Plural* ?	Ton interrogatif		
30. 00 :03 :55- 00 :03 :56	E7	*Noun*	Ton bas		
31. 00 :03 :56- 00 :04 :10	P	*Noun* *The two ?*	Ton interrogatif		P marche

		Plural nouns and that's all ? Whether they are feminine nouns or masculine nouns, so what do you say about that? *Yes* (à E6)	Ton interrogatif Ton interrogatif		vers E7.
32. 00 :04 :10- 00 :04 :15	E6	*Madam*, (propos inaudible) *that's the plural.*	Ton très bas	E6 se lève. Certains élèves ont leur stylo à la main et le cahier ouvert devant eux.	
33. 00 :04 :15- 00 :06 :40	P	*The plural* *Ok, ok, very good* *So we look at the indefinite article the other time.* *We are now going to look at the definite article.* *Ok, and I'll put a passage on the board, you look at the passage carefully, you read it, I'll call you to read, ok Then you will tell me, ok after that you know what to do.* Taisez-vous. Lis le texte (à E4)	Ton doux Rythme rapide Hésitation Rythme rapide Rythme rapide Pause longue Bruit du groupe classe Silence	P écrit definite article au tableau et le souligne. P regarde le texte qu'elle veut écrire au tableau. P écrit le texte au tableau : C'est un village ghanéen. Dans le village, il y a une église, une école et un marché. L'église est magnifique. Les femmes	P marche vers le tableau pour écrire. P marche vers les élèves. Il entre dans la troisième colonne en parlant. Il retourne brusquement vers le tableau.

		Lis le texte.		portent des pagnes. Les élèves copient le texte dans leur cahier. E4 se lève.	P revient vers les élèves. P recule d'E4.
34. 00 :06 :40- 00 :06 :43	E4	C'est (une) pour un	Ton très bas		P marche vers E4.
35. 00 :06 :43- 00 :06 :44	P	*Loudly, ok*	Ton doux		
36. 00 :06 :44- 00 :06 :58	E4	C'est (une) village.	Ton timide	E4 tourne pour regarder ses camarades derrière.	
37. 00 :06 :58- 00 :07 :00	P	*Loudly, loudly*	Ton élevé	E4 tourne la tête à droite pour éviter le regard du professeur.	
38. 00 :06 :59- 00 :07 :37	E4	C'est une village Ghana. Dans le village, il y a une église, une école est une marché. L'église est / magnifik / pour magnifique. (reste inaudible)	Ton hésitant et timide Lecture mot à mot	Le professeur se tient proche de E4.	P sort de la première colonne.
39. 00 :07 :37- 00 :07 :43	P	*Ok, ok,* *You listen to someone else read*. Hein *Yes, read* (à E8)	Ton élevé Interjection de consolation Ton doux	Le professeur tourne et désigne E du doigt droit.	
40. 00 :07 :43- 01 :08 :05	E8	Les articles définis		E8 se lève.	

		C'est une, c'est un village ghanéen. Dans le village, il y a une église, une école est un marché. L'église est /magifik/ pour magnifique. Les femmes por portent des pagnes.	Ton moins timide Pause courte Hésitation	E8 met les deux mains sur la table derrière. E8 serre les dents, ouvre la bouche et fait sortir la langue E8 écarte les deux bras et hausse les épaules.	
41. 01 :08 :05- 01 :08 :07	P	Très bien *Yes*	Ton élevé Ton bas	P désigne E9 du doigt.	
42. 01 :08 :07- 01 :08 :25	E9	C'est un village ghanéen. (sans liaison entre est et un) Dans le village, il y a une église, une école est un marché. L'église est /magnifik/ pour magnifique. Les femmes portent des / pegn / pour pagnes.	Ton moins timide	E9 se lève de manière hésitante.	P marche devant la classe.
43. 01 :08 :25- 01 :08 :26	P	Des ?	Ton interrogatif		
43. 01 :08 :25- 01 :08 :26	E9	Pagnes	Ton élevé	E9 est toujours debout. Certains élèves ont la main sous le	

				mention.	
44. 01 :08 :25- 01 :08 :37	P	Ok Profounder, *thank you* ! *Yes*	Rire de soulagement du groupe classe.	P désigne E10 du doigt.	P marche au fond de la dernière colonne. P retourne devant.
45. 01 :08 :37- 01 :08 :58	E10	C'est un village ghanéen. C'est un village ghanéen. Dans les le village, il y a une église, une école et un marché. L'église est /magnifik/ pour magnifique. magnifique. Les femmes portent des pagnes.	Ton timide	E10 se lève, remue la tête et touche le menton.	
46. 01 :08 :58- 01 :08 :59	P	L'église est ?	Ton interrogatif		
47. 01 :08 :59- 01 :09 :	E10	/magnifik/ (pour magnifique).	Ton moins timide Pause	E10 touche la gorge.	
48. 01 :08 :59- 01 :09 :04	P	/hum/	Ton de reprise Pause		
49. 01 :09 :04- 01 :09 :10	E10	Les /fɛm/ (pour femme) Les femmes portent des pagnes. (lecture mot à mot)	Ton hésitant	E10 est debout et joue avec ses cahiers sur la table.	
50. 01 :09 :10- 01 :09 :11	P	Portent des ?	Ton interrogatif		

51. 01 :09 :11- 01 :09 :13	E10	Pagnes	Ton timide	La majorité d'élèves ne fait pas attention à E10.	
52. 01 :09 :13- 01 :09 :37	P	Ok, ok, ok C'est un village ghanéen. Dans le village, il y a une église, une école et un marché. L'église est magnifique. Tout le monde magnifique	Ton doux Pause Rythme lent Ton doux		P marche vers le tableau en lisant. P retourne brusquement dans la deuxième colonne.
53. 01 :09 :37- 01 :09 :38	GC	Magnifique	En chœur	Les élèves sont assis.	
54. 01 :09 :38- 01 :09 :39	P	Magnifique	Ton élevé		P marche au fond de la classe.
54. 01 :09 :39- 01 :09 :40	GC	Magnifique	En chœur	P tour la tête pour regarder au tableau.	
55. 01 :09 :40- 01 :09 :45	P	Les femmes portent des pagnes. Des pagnes ! Répétez !	Rythme lent Ton d'emphase Ton bas		P marche à petit pas vers le tableau.
56. 01 :09 :45- 01 :09 :46	GC	Des pagnes	En chœur	P regarde vers E10.	
58. 01 :09 :46- 01 :09 :47	P	Des pagnes			
59. 01 :09 :47- 01 :09 :48	GC	Des pagnes			
60.		Des pagnes			

01 :09 :48- 01 :09 :49	P				
61. 01 :09 :49- 01 :09 :50	GC	Des pagnes			
62. 01 :09 :50- 01 :10 :17	P	*Ok* *Now I want you to look at the text very well*. *Someone to come to the board and underline the articles.* *Underline all the articles*.	Rythme normal Rythme lent	Les élèves regardent au tableau. P désigne du doigt droit E3 Le professeur tend la craie à E3 qui le reçoit avec la main droite.	P se dépêche au tableau. P marche dans la dernière colonne. E3 marche vers le tableau. P marche devant E11 en lui donnant la consigne.
63. 01 :10 :17- 01 :10 :26	E3			E3 souligne les articles : C'est <u>un</u> village ghanéen. Dans le village, il y a <u>une</u> église, <u>une</u> école et un marché. L'église est magnifique. E3 recule et regarde le tableau.	
64. 01 :10 :26- 01 :10 :31	P	*I said all.* *All is all.*	Rythme très lent	E3 regarde toujours le tableau.	

				Elle couvre la bouche avec la main gauche et la craie dans la main droite.	
65. 01 :10 :31- 01 :10 :59	E3	C'est fini.	Ton timide	E3 s'approche du tableau et continue : C'est <u>un</u> village ghanéen. Dans <u>le</u> village, il y a <u>une</u> église, <u>une</u> école et <u>un</u> marché. L'église est magnifique. <u>Les</u> femmes portent <u>des</u> pagnes.	
66. 01 :10 :59- 01 :11 :03	P	Ok, très bien ! Est-ce qu'elle a tout souligné ?	Ton doux Ton d'interrogation		E3 marche vers sa place.
67. 01 :11 :03- 01 :11 :04	GC		Silence absolu		
68. 01 :11 :04- 01 :11 :05	P	*Has she underlined everything* ?	Ton interrogatif		
69. 01 :11 :05- 01 :11 :06	GC	*No*	Ton élevé en chœur		
70. 01 :11 :06- 01 :11 :14	P	Adia (nom d'E11)	Ton doux	P tend la craie à E11. E11 se lève et prend la craie.	P marche vers E11.
71.					E11 marche

01 :11 :14- 01 :11 :24	E11			E11 souligne l' de l'église. C'est <u>un</u> village ghanéen. Dans <u>le</u> village, il y a <u>une</u> église, <u>une</u> école et <u>un</u> marché. L'église est magnifique. <u>Les</u> femmes portent <u>des</u> pagnes.	vers le tableau. E11 marche vers sa place.
72. 01 :11 :24- 02 :12 :09	P	Très bien, très bien ! Donc maintenant nous avons : un, une, « le », « la », « des » (les élèves prononcent en chœur) *Now someone to mark out the indefinite articles. You cross them out or you thick it*.	Ton doux Rythme lent Ton très bas	E11 donne la craie au professeur. P écrit les articles au tableau : un une l' les des P donne la craie à E12.	P marche vers le tableau. P marche vers E12.
73. 02 :12 :09- 02 :12 :13	E12			E12 coche les articles indéfinis au tableau. <u>« un »</u> « <u>une »</u> « l' » « les » « <u>des »</u>	E12 marche vers le tableau. E12 retourne

					à sa place.
74. 02 :12 :13- 02 :12 :41	P	Très bien *So now, we have* « le », « l' », « les » *Which are the definite articles.* *The definite articles* *Just as there is one more we don't have there, what is it?*	Ton doux Pause courte Pause courte	E12 donne la craie au professeur. P se tourne vers les élèves.	P va au tableau. P marche dans la troisième colonne.
75. 02 :12 :41- 02 :12 :42	GC	« la »	Ton de certitude		P marche très vite au tableau.
76. 02 :12 :42- 02 :13 :26	P	*Now, let's look at the definite articles.* *Let us look at them well and see how they have been used in the text.* *And tell me how we use them.* *When we take the definite article, how do we use them?* *The first one here we have le village.* (le est pronouncé /lo/) Comment on emploi les adjectifs	Ton très bas Ton interrogatif Pause courte	 P montre la première phrase au tableau. Les élèves lèvent la main.	P fait des va et vient dans la troisième colonne. P retourne au tableau.

		définis ? Par exemple le *Yes*	Ton interrogatif		
77. 02 :13 :26- 02 :13 :34	E13	*The noun of the le is a masculine noun so it will go with a masculine name*.	Ton timide	E13 se lève.	
78. 02 :13 :34- 02 :13 :36	P	*The masculine ?*	Ton interrogatif		
79. 02 :13 :36- 02 :13 :42	E13	*Masculine name* *The* village *is a masculine noun*	Ton moins timide Pause courte	E13 met les deux mains sur la table.	P marche vers E13
80. 02 :13 :42- 02 :13 :43	P	*Yes*	Ton élevé		
81. 02 :13 :43- 02 :13 :45	E13	*So it will go with the article* « le »,	Ton moins timide		P retourne au tableau.
82. 02 :13 :45- 02 :13 :50	P	*The article, Pronounce it again*	Ton élevé	P écrit au tableau. Elle tourne vers E13.	
83. 02 :13 :50- 02 :13 :51	E13	« le »,	Ton timide		
84. 02 :13 :51- 02 :13 :52	P	/ lo / *Tout le monde* /lo/	Ton d'emphase Ton d'emphase	P écrit toujours au tableau.	
85. 02 :13 :52- 02 :13 :53	GC	/lo/	En chœur	P écrit toujours au tableau mais tourne vers les élèves. Certains élèves se regardent.	
86. 02 :13 :53-	P	« la »	Ton d'emphase		

02 :13 :54					
87. 02 :13 :54- 02 :13 :55	GC	« la »	Ton d'emphase		
88. 02 :13 :55- 02 :13 :56	P	« les »	Ton d'emphase		
89. 02 :13 :56- 02 :13 :57	GC	les	Ton d'emphase	Le professeur écrit toujours au tableau mais tourne vers les élèves. « le », « la », « les »	
90. 02 :13 :57- 02 :14 :06	P	« le », « la », « les » *So this is not les* *Ok, ok,* *So how do we use the* *Yes*	Ton d'emphase Hésitation	P montre du doigt les articles au tableau. P tape sur l'article **le**. E13 lève la main de nouveau.	P marche dans le deuxième rang vers le fond.
91. 02 :14 :06- 02 :14 :11	E13	*It is a masculine article so it has been used with a masculine noun*.	Ton moins timide	P et E7 se regardent.	
92. 02 :14 :11- 02 :14 :47	P	Ok, ok, Très bien *But apart from that what do you see again ?* *We've read the text,* *Ok* *We've read the text*. C'est un village ghanéen. Dans le village C'est un village ghanéen.	Ton interrogatif Rythme rapide	P fait la démonstration au biais des	P revient devant la classe.

		Dans le village *Why do we bring the le here?* *For the first sentence* c'est le village ghanéen *and come and say* dans. *Can we say something like that*? *If we can't say it, why?* *Let's try to find out why we can't say it that way.* *Yes*	 Ton interrogatif Ton interrogatif	phrases au tableau. P désigne E14 du doigt.	 P fait des va et vient dans la quatrième colonne.
93. 02 :14 :47- 02 :14 :53	E14	*The* un *which is* (propos inaudible)	Ton très bas		
94. 02 :14 :53- 02 :14 :54	P	*The* « un » *which is what*?	Ton interrogatif	E7 regarde le P.	
95. 02 :14 :54- 02 :14 :56	E14	*Indefinite article*	Ton trop timide		
96. 02 :14 :56- 02 :14 :59	P	*Article* *Indefinite article*	Ton élevé		
97. 02 :14 :59- 02 :15 :04	E14	*And we are meeting it for the second time and it changed to* « le ».	Ton très bas	E14 se tient debout les deux mains sur la table.	
98. 02 :15 :04- 02 :15 :30	P	*Ok, ok,* *So now let's put something down.* *The indefinite article,* *But let's see if what you said is true by looking at other examples.* *We have le*	Ton doux Pause Rythme normal	P dicte la note aux élèves. P fait la démonstration au biais des	P fait toujours des va et vient dans la quatrième colonne. P revient brusquement au tableau.

		village here and l'église *here. This* l'église *has it already been mentioned?*	Ton interrogatif	phrases au tableau.	
99. 02 :15 :30- 02 :15 :31	GC	*Yes*	Ton d'appui	P tourne vers les élèves.	
100. 02 :15 :31- 02 :15 :33	P	*And when it was mentioned which of the articles* ?	Ton interrogatif		
101. 02 :15 :33- 02 :15 :34	GC	« une »	Ton d'appui	P tourne vers les élèves.	
102. 02 :15 :34- 02 :17 :58	P	*Yes* *So let's take our note.* *The indefinite article* *is used* *for a person* *or a thing* *The indefinite article is used for a person or a thing that is already talked about or already known.* *The indefinite, the definite article,* *the le, the la is used for a person or a thing that has already been talked about.* *Ok* *Exemple in the texte:* *The first time in*	Ton d'appui Pause longue Pause longue Rythme normal Pause Pause longue	P fait le geste avec la tête et le bras. Tous les élèves écrivent la note dans leur cahier. La plupart ne regardent pas le professeur. Les élèves regardent au tableau.	P retourne vers les élèves. P fait toujours des va et vient dans la quatrième colonne.

		the first sentence we have un village. *The second one we have what*? Le village. *You can put the examples there.* *Now look at this sentence.* *Someone to read it*. Lis la phrase.	Ton interrogatif Pause très longue (48s) Pause longue Ton doux	P écrit la phrase au tableau : La terre est ronde.	P retourne dans la troisième colonne.
103. 02 :17 :58- 03 :18 :01	E7	La terre est ronde.	Ton timide		
104. 03 :18 :01- 03 :18 :12	P	La terre est ronde. *Now, you see you have the definite article here.* *What will you say about how it has been used here*?	Ton très élevé Ton interrogatif	P pointe à l'article la de : **La** terre est ronde.	P retourne au tableau. P retourne dans le rang.
105. 03 :18 :12- 03 :18 :14	GC		Silence absolu		
106. 03 :18 :14- 03 :18 :20	P	*In this sentence ?* Dado (prénom de E15)	Ton interrogatif (Silence du groupe classe)		P marche vers Dado (E15).
107. 03 :18 :20- 03 :18 :35	E15	(propos inaudible)	Ton très timide	E15 se lève de manière hésitant. Elle montre du doigt au tableau.	
108. 03 :18 :35- 03 :18 :36	P	*The what* ?	Ton interrogatif	E15 montre toujours du doigt au	P revient devant la classe.

				tableau.	
109. 03 :18 :36- 03 :18 :38	E15	*The* « la » (le reste est inaudible)	Ton très bas et timide	E15 met la main sur la fenêtre.	
110. 03 :18 :38- 03 :18 :45	P	*Over there, do you think I can say* une terre est ronde?	Ton interrogatif	P tourne l'oreille vers E15.	P marche vers E15.
111. 03 :18 :45- 03 :18 :46	E15	Réponse inaudible			P marche très proche d'E15.
112. 03 :18 :46- 03 :18 :50	P	*Why ?* *Why* ?	Ton interrogatif Ton interrogatif Silence		P revient devant la classe.
113. 03 :18 :50- 03 :18 :54	E15	*It's because of*	Ton timide	E15 tourne la tête pour regarder quelque chose au tableau.	
114. 03 :18 :54- 03 :19:03	P	Pourquoi ne pas dire : Une terre est ronde ? *Why won't you say that, but will rather say* : La terre est ronde ?	Ton interrogatif Ton interrogatif		P fait toujours des va et vient dans la quatrième colonne.
115. 03 :19 :03- 03 :19 :06	E15	*It is* (le reste est inaudible)	Ton très bas	E15 est toujours debout contre le mur.	
116. 03 :19 :06- 03 :19 :08	P	*It does what* ?	Ton interrogatif		
117. 03 :19 :08- 03 :19 :10	E15	*It makes the sentence* (inaudible)	Ton très bas et timide		
118. 03 :19 :10- 03 :19 :13	P	*Ok, ok*			

		Who again has an idea ? *Yes*	Ton interrogatif	P désigne E3 du doigt.	
118. 03 :19 :13- 03 :19 :16	E3	*Because you already know the land*.	Ton moins timide	E3 se lève.	
119. 03 :19 :16- 03 :19 :22	P	*Yes, but do you think because we know the land?* Hein?	Ton interrogatif Silence Interjection interrogative		
120. 03 :19 :22- 03 :19 :23	E3	*Yes*	Ton timide	E3 fait le geste de tête.	
121. 03 :19 :23- 03 :19 :25	P	Ok *Yes*	Ton doux Ton élevé	 P tourne vers E16	
122. 03 :19 :25- 03 :19 :34	E16	*It's the terre, where that land is, after it is a feminine word. And has to* (propos inaudible)	Ton timide	E16 se lève. E16 montre du doigt quelque chose au tableau. P, la main sous le menton, regarde E16.	
123. 03 :19 :34- 03 :20 :10	P	Ok, *Who again has something differerent, something different ?* *What is* terre? *What is the meaning?* *Land*	Ton bas Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Pause	 P fait le geste avec les deux mains.	P entre le deuxième rang. P marche vers le fond.

124. 03 :20 :10- 03 :20 :11	GC	*Our earth, ok* *Here we are not talking about that land.* *But the earth is what?* *Round* *And how many earths do we have?* *One* *For it's because what we are talking about here is unique.* *We only have one of them. So if I say the, the earth, you know what I'm talking about.* *You wouldn't tell me, you wouldn't ask me which, which earth?* *Will you ask that?* *No*	Ton d'emphase Rythme très vite Ton interrogatif Ton d'emphase Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Ton bas	P regarde tourne vers quatre élèves dans le coin. P tourne vers tous les élèves et fait des gestes avec la main droite, la craie dans la main droite.	P marche devant.
125. 03 :20 :11- 03 :21 :25	P	Kesia *You won't* *So the definite article is used for* *eeh how do you call it,* *Things that are unique.* *Write that down*	Ton d'emphase Pause longue	Les élèves écrivent la phrase dans leur cahier.	P fait les va et vient dans la dernière colonne.

		and put this sentence down. *The definite article is for unique things.* *Put that sentence down.* *Now let's look at this, the last sentence from the text.* *Someone to read it.* Sadidi *(E11)*	Ton bas Pause longue Pause long	P montre du doigt à la phrase au tableau. Les élèves copient la phrase : La terre est ronde. P fait un astérisque devant la dernière phrase au tableau : Les femmes portent des pagnes. P désigne Abiba du doigt droit.	P revient au tableau.
126. 03 :21 :25- 03 :21 :29	E11	Les femmes portent des pagnes.	Ton timide	E11 se lève.	P recule au tableau.
127. 03 :21 :29- 03 :22 :10	P	Des femmes, les femmes portent des pagnes. Très bien *Now also, what do you see about this* ? *The* « les » *here*. *Women put on*	Ton élevé Ton interrogatif Pause	P souligne **les** au tableau : **Les** femmes portent des	

		cloth. *They are talking about a particular women.* *They are saying that women in that village, they put on cloth.* *They don't like dress.* *They say they don't put on trousers.* *But they put on cloth in the village.* *Ok* *So what will you say about this definite article?* *Sadidi, you want to talk*?	Ton interrogatif Silence Ton interrogatif	pagnes. Certains élèves regardent ailleurs. Peu font attention au professeur. E15 lève la main.	P marche vers E15.
128. 03 :22 :10- 03 :22 :15	E15	« Les » *is the plural form of* « le » .	Ton très timide	E15 se lève. Certains élèves regardent E15 d'autres font d'autres choses et deux élèves baissent la tête.	
129. 03 :22 :15- 03 :22 :16	P	*Ok*	Ton doux	Le professeur croise les bras et fait le geste de tête.	
130. 03 :22 :16- 03 :22 :19	E15	*Because of the* « les »	Ton trop timide	E15 montre du doigt au tableau.	
131. 03 :22 :19- 03 :22 :21	P	/ ũhũ / Les, les femmes	Interjection d'approbation	Le professeur tourne vers E15.	
132. 03 :22 :21-	E15	*Because the*			

03 :22 :33		*femmes is talking about women and the les is also a plural person, they use the* « les » *to* (propos inaudible).	Ton trop bas Pause courte	E15 met son stylo à la bouche et regarde le professeur	
133. 03 :22 :33- 03 :22 :36	P	*Ok* / ũhũ /	Interjection d'approbation	P montre du doigt E6.	P marche vers E15.
134. 03 :22 :36- 03 :22 :51	E6	*Madam,* « les » *is for person plural and for masculine and feminine.* *As we have the feminine plural, it's supposed to be the* « les » .	Ton timide et hésitant Pause longue	E6 se lève. P se tient proche d' E6 et le regarde.	P quitte E6 et marche vers le tableau tout doucement.
135 03 :22 :51- 03 :23 :14	P	*Ok* *Who again ?* *Women!* *Women!* *We are talking about a special village.* *Were are saying, Women in, in this village, in this French village we are talking about here, they put on cloth.* *In (inaudible) what do you think it will be?* *Yes* (à E16)	Ton interrogatif Ton élevé Rythme très rapide Ton interrogatif	P regarde au tableau.	P fait les va et vient dans la dernière colonne.
136 03 :22 :51- 03 :23 :54	E16	*Madam, they are talking of the women in a traditional*	Ton moins timide	E16 se lève.	

		village. *And also, the women is feminine, is plural so you use the le, la,* *But the women in the village, they are talking about a particular village, the women there.* *So the first time that it is mentioned.* *So and also the* « les »*, it is for plural nouns*.			
137 03 :23 :54- 03 :24 :00	P	/ ũhũ / *Ok* *Yes, you!* *Can you help us?* *You, can you help us*?	Interjection d'approbation Ton doux Ton interrogatif Ton interrogatif	P montre du doigt à E17	
138 03 :24 :00- 03 :24 :16	E17	(propos inaudible) *like particular women in the village, so we use the* « les ». *Like*	Ton timide	E17 se lève.	
139 03 :24 :16- 03 :24 :18	P	*Particular women*?	Ton interrogatif		
140 03 :24 :18- 03 :24 :19	E17	*Yes, in the village*	Ton timide	E17 est toujours debout et fait des gestes avec la main droite.	
141 03 :24 :19- 03 :24 :20	P	*A particular woman* ?	Ton interrogatif		
142 03 :24 :20-	E17	*No, women*	Ton timide		

03 :24 :21					
143 03 :24 :20- 03 :24 :21	P	*Women* ?	Ton interrogatif		
144 03 :24 :21- 03 :24 :22	E17	*Yes*	Ton timide	E17 fait le geste de tête.	
145 03 :24 :22- 03 :24 :23	P	*Ok*	Ton doux		
146 03 :24 :23- 03 :24 :25	E17	*We use the* « la »	Ton timide		
147 03 :24 :23- 04 :25 :33	P	*Ok, ok* *But over here*, le nom ici a une valeur générale. Le nom femme, Hein Dans ce texte a une valeur générale. *When you look at the women we are using here, referring to here, we are talking about all the women* *in the village.* *So for what? The women here has a general whatever, value. We are talking about every woman there. So we say that, the women, the women put on cloth. So the definite*	Ton doux Rythme rapide Interjection d'emphase Rythme lent Pause courte Ton interrogatif	P pointe du doigt à femme au tableau. Quelques élèves met la main sous le menton.	P marche dans la colonne trois en parlant.

		article here, is used for things that have a general meaning or a general value. *Example,* L'argent ne fait pas le bonheur. L'argent ne fait pas le bonheur. *I'm talking about wealth in general*. *And what is the meaning of what I've just said*? L'argent ne fait pas le bonheur. *What is the meaning* ?	Rythme rapide Ton interrogatif Ton interrogatif		
148 04 :25 :33- 04 :25 :36	E6	*There is no money in the system*.	Ton timide	E6 ne se lève pas.	
149 04 :25 :36- 04 :25 :38	P	*There is no money in the system* ? L'argent ne fait pas le bonheur?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
150 04 :25 :38- 04 :25 :43	E18	Propos inaudible	Ton très bas	P tend l'oreille vers E18	
151 04 :25 :43- 04 :25 :44	P	Hein ?	Interjection interrogative		
152 04 :25 :44- 04 :25 :45	E18	Propos inaudible		P tend l'oreille vers E18.	
153 04 :25 :45- 04 :25 :47	P	Hein ? *Get up and say it*.	Interjection interrogative		
154					

04 :25 :47- 04 :25 :50	E18	*Money is hard to come by*.	Ton très bas	E18 se lève.	
155 04 :25 :50- 04 :28 :31	P	*Money is hard to come by?* *Wealth does not* *Wealth does not give us joy.* *Even most of us think that when I have money now, or wealth then I'm happy.* *But what we are seeing here is that money is not all we need to ask for.* *So the money we are talking about is wealth in general.* *We are saying:* L'argent L'argent ne fait pas le bonheur. Wealth, *Wealth is not* (inaudible) *So the le here has a general value.* *It has a general value.* *So write it down.* *The definite article* *The definite article* *is also used for nouns*	Ton interrogatif Ton élevé Pause courte Rythme normal Pause longue Pause courte Pause Pause Rythme normal Pause	P écrit de nouveau la phrase au tableau. Les élèves note le point dans leur cahier. P montre du doigt la phrase au	P se dépêche pour aller au tableau. P retourne vers les élèves. P se dépêche une fois encore pour aller au tableau. P retourne vers les élèves.

		that have general value. *As I talk about it in general. Exemple in the text,* « les » *Write*, les femmes portent des pagnes. *You can also add*: L'argent ne fait pas le bonheur. *In the two sentences now, you realise that: Les femmes and the l'argent, they are talking about, they are nouns that have general meaning.* *Now someone to tell me what we said about the usage of definite articles.* *Then we have an exercise.* *Someone to tell us the three main* *Yes*		tableau. Un élève se tourne et vérifie ce que sa camarade écrit. La plupart des élèves ne regardent pas le professeur. E15 lève la main. P pointe du doigt à E15 E15 se lève.	
156 04 :28 :31- 04 :28 :35	E15	*It's used for things that are unique*.	Ton timide		
157 04 :28 :35- 04 :28 : 40	P	*For things that*		P lève un	

		are unique *One* Très bien! *What again*?	 Ton d'encouragement Ton interrogatif	doigt. E6 lève la main. P point du doigt à E6	
158 04 :28 :40- 04 :28 : 44	E6	*It's used for things that have already been mentioned*.	Ton timide	E6 se lève.	
159 04 :28 :44- 04 :28 :52	P	*Or that has already been talked about.* *We are talking about the thing the second time.* *Yes*	Ton doux Ton approbatif	 P pointe du doigt à E18.	
160 04 :28 :52- 04 :28 :55	E18	*It's used for things that have general value.*	Ton timide	E18 se lève	
161 04 :28 :55- 04 :29 :15	P	*General value* *So we are talking about plural nouns in general. They are not specific.* *General* *Ok* *So with that now, take your exercise books.* Prenez vos cahiers.	Ton d'emphase Ton élevé Pause courte	 P lève les deux mains.	P marche vers les élèves. P marche au tableau pour écrire.
162 04 :29 :15- 04 :29 :52	GC	(Les élèves discutent des choses entre eux).		Quelques élèves déchirent les feuilles de leur cahier.	
163					

04 :29 :52- 05 :33 :23	P	Taisez-vous *So as you write the exercise, you take it home for prep.* *And next time when we meet, we will look at the article partitif.* / ũhũ / Allez lire sur les articles partitifs. Semaine prochaine, nous avons le cours, Semaine prochaine, c'est le vendredi.	Ton élevé Pause longue Interjection d'emphase Pause longue Pause courte	P copie les exercices au tableau. Les élèves copient les exercices dans leur cahier. Quelques élèves arrangent leurs affaires.	 P marche vers les élèves. P marche dans la quatrième colonne.
164 04 :33 :23- 05 :33 :24	E9	Lundi	Ton élevé	Les élèves sont debout.	
165 04 :33 :24- 05 :33 :25	P	C'est lundi ?	Ton interrogatif		
166 04 :33 :25- 05 :33 :28	E9	*Yes*, lundi	Ton bas	Les élèves sortent pour le petit déjeuner.	P marche vers son bureau.

ANNEXE 4

La transcription de la première séance de Novi

Code de transcription

Turn = numéro de l'échange.

Verbal = la transcription linguistique, ce qui se dit
Paraverbal : le ton de la voix (agacée, joyeux, timide, la pause, l'intonation, …)
Kinésique : tout ce qui est geste, mimique, … mais qui ne relève pas de la voix
Proxémique : tout ce qui concerne l'utilisation de l'espace, le mouvement dans la pièce

Signes et abréviations

Description	Notation
Professeur	P
Elève	E
Premier élève, deuxième élève etc	E1, E2 etc
Einc	Elève inconnu
Groupe classe	GC
Interjections et transcriptions phonétiques	/ /

Ecole : Kakum
Enseignant : Novi
Niveau : SS2
Effectif : 41
Titre de la leçon: Le genre
Durée : 50 minutes
Date d'enregistrement : 13/10/08

YIBOE-KAKUM-NOVI-LE GENRE-OCTOBRE 2008

					Extraverbal
Turn	Locu-teur	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
1 00 :00 :00– 00 :00 :19	P	Genre, qu'est-ce que vous comprenez par le mot genre ? Genre, Genre, Qu'est-ce que	Ton interrogatif Silence absolu	P efface le tableau et écrit Genre. Les élèves ouvrent leurs cahiers et sont	P marche vers les élèves.

		vous comprenez par le mot Genre ? Qui peut me donner des exemples ? Vous ne voulez pas me donner des exemples ?	Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif	prêtes à prendre note. P dépose le chiffon sur la table. Les élèves cherchent des dictionnaires ; elles ne regardent pas P.	
2 00 :00 :19– 00 :00 :21	E1	Monsieur	Ton timide et hésitant	E1 lève la main en hésitant et se lève ; les autres regardent dans le dictionnaire ; peu font attention à E1 et sourient	
3 00 :00 :21– 00 :00 :22	P	Oui	Ton joyeux	P regarde l'élève	
4 00 :00 :22- 00 :00 :23	E1	Genre	Ton timide	E1 se lève.	
5 00 :00 :23– 00 :00 :24	P	Oui	Ton joyeux		
6 00 :00 :24– 00 :00 :32	E1	Genre, *if I can translate what you said because* Genre, *the* Genre *I know in English is the is in literature.*	Ton timide	E1 met les deux mains sur la table puis fait des gestes avec la main droite ; elle touche sa jupe ; La fille à côté d'elle lui tourne le dos et regarde le professeur. Deux élèves seulement	

				regardent E1. Les élèves ouvrent leur dictionnaire. P la regarde.	
7 00 :00 :32– 00 :00 :33	GC	/ ã /	Interjection de déception Rire d'embarras	Les élèves regardent leur camarade ;	
8 00 :00 :33– 00 :00 :35	E1	Ah ! *It's true*	Ton agacé	E1 se met sur la défensive et se tourne vers ses camarades. Elle change d'expression faciale.	
9 00 :00 :35– 00 :00 :37	P	*And in literature what does it mean* ?	Ton interrogatif		P est toujours debout sur place.
10 00 :00 : 3– 00 :00 :46	E1	*It's like the two the types of a the literature like prose, drama, what is the last*?	Ton timide Ton interrogatif	E1 change d'expression faciale. Elle met la main gauche sur la table; fait des gestes avec la main droite. Les camarades ne la regardent pas; celle proche d'elle lui tourne toujours le dos et regarde le professeur la main sous la mâchoire. Deux élèves qui regardent E1 sourient. Certaines cherchent	

				toujours dans le dictionnaire.	
11 00 :00 :46– 00 :00 :51	P	/ ãhã/ *So we're also talking about the types of something in French.*	Interjection de contradiction Rire du groupe classe	Certaines sourirent et regardent leur camarade. D'autres cherchent toujours dans le dictionnaire et ne font pas attention au professeur.	P marche vers le tableau pour écrire.
12 00 :00 :51– 00 :00 :52	E1	/ ã /	Interjection de conviction		
13 00 :00 :52– 00 :01 :20	P	*You hear in French; on dit* « le » genre: le genre masculin, le genre féminin, Hein ? Genre masculin, Genre féminin ; on peut continuer : masculin singulier, féminin singulier, masculin pluriel et féminin pluriel. Donc, quand nous parlons de participe passé en français, ce sont des choses que vous devez connaître.	Rythme lent Interjection interrogative Rythme très lent	P tourne les deux mains. E1 hoche la tête. Certaines filles regardent le professeur ; d'autres écrivent ; certaines mettent la main sous la mâchoire et ne le regardent pas.	P marche vers les élèves. Il fait un demi-tour pour écrire au tableau en parlant. P marche de nouveau vers les élèves mais n'entre pas

		Est-ce que le sujet est au masculin ? Si c'est oui, est-ce que c'est masculin singulier ou masculin pluriel ? Est-ce que le sujet est au féminin ? Si c'est oui, est-ce que c'est féminin singulier ou pluriel ? Ainsi de suite. Bien ! Donc prenons maintenant des exemples. / ã / Je veux mettre quelques exemples au tableau et vous allez me dire ce que vous notez des exemples. C'est compris ?	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Interjection d'affirmation Ton interrogatif	P met la main sur le bord du tableau; P s'incline vers le tableau en parlant avec la craie à la main	dans les rangs. P retourne vers le tableau.
14 00 :02:22 – 00 :02 :24	GC	Oui / Non monsieur	Ton timide, d'incertitude et d'hésitation	Quelques élèves regardent le professeur. Certaines écrivent dans le cahier ; d'autres ont l'air triste.	
15 00 :02 :24– 00 :02 :42	P	Je vais mettre quelques exemples au tableau et vous allez voir ; et	Rythme lent	P est toujours au tableau avec la main gauche sur le bord	

		après avoir vu vous allez me dire ce que vous avez notez avec des différents mots utilisés. Hein ?	Interjection d'interrogation	P fait des gestes avec la main droite.	
16 00 :02 :42– 00 :02 :44	GC	Oui, monsieur	Ton timide et d'incertitude	Certaines filles ne regardent pas le professeur.	
17 00 :02 :44– 00 :03 :41	P	dans des phrases. Par exemple,		P écrit ces phrases au tableau. **Les filles sont venues.** **Les garçons sont venus.**	
		Bien ! Qu'est-ce que vous voyez ?	Ton interrogatif	Certaines élèves copient les phrases, d'autres ouvrent le dictionnaire mais certaines ne font rien ; elles mettent la main sous la mâchoire.	P se tourne et marche vers les élèves la craie à la main.
18 00 :03 :41– 00 :03 :42	GC		Silence absolu	Certaines élèves copient toujours ; d'autres cherchent dans le dictionnaire mais certaines ne font rien.	
19 00 :03 :42– 00 :03 :44	P	Qu'est-ce, qu'est-ce, Vous voyez quelque chose bien sûr au	Hésitation Ton de déception		

		tableau			
20 00 :03 :44– 00 :03 :45	GC		Silence absolu	P les regarde. Certains élèves ne font pas attention à P.	
21 00 :03 :45– 00 :04 :00	P	La fille est venue. Le garçon est venu. Les filles sont venues. Les garçons sont venus. Qu'est-ce que vous avez noté ? Derrière (à E2)	Rythme normal Ton interrogatif Ton doux	Le professeur lit les phrases au tableau. Les élèves écrivent toujours dans leur cahier. E2 lève la main. Le professeur désigne l'élève.	
22 00 :04 :00– 00 :04 :08	E2	J'ai observé que, Hein le verbe se venir	Voix timide Interjection d'incertitude	E2 se tient debout et regarde le professeur.	
23 00 :04 :08– 00 :04 :10	P	Comment ?	Ton interrogatif	E2 est toujours debout et regarde le professeur.	
24 00 :04 :10– 00 :04:14	E2	Le verbe /ɛm/ se venir, mais, hum	Voix timide Interjection d'incertitude	E2 touche le front avec le doigt droit.	
25 00 :04 :14– 00 :04 :16	P	*Se venir n'est pas un verbe réfle réflexif*	Hésitation	Beaucoup d'élèves ne font pas attention : elles copient ce qui est au tableau	
26 00 :04 :16–	E2	/ɛm/ /ɛm/	Hésitation	E2 pose la main sur la table ; ses camarades ne la	

00 :04 :18				regardent pas. E2 remue la tête.	
27 00 :04 :18– 00 :04 :20	P	C'est le verbe venir	Ton doux	P regarde E2.	
28 00 :04 :20– 00 :04 :22	E2	Venir	Ton timide	Les camarades d'E2 ne la regardent pas.	E2 est toujours debout sur place.
29 00 :04 :22– 00 :04 :24	P	Oui	Ton d'encouragement		
30 00 :04 :24– 00 :04 :32	E2	Mais, /ɛm/ Un pluri est un /ɛm/ c'est féminin, féminin au féminin	Ton timide Hésitation Hésitation	Reste la main sur la table. Ses camarades ne la regardent pas. E2 remue la tête.	
31 00 :04 :32– 00 :04 :34	P	Le verbe est au féminin ? Quel verbe ?	Ton interrogatif Ton interrogatif	P regarde toujours E2.	
32 00 :04 :34– 00 :04 :35	E2	Venue	Ton timide	Les deux interlocuteurs se regardent.	
33 00 :04 :35– 00 :04 :37	P	Venue ?	Ton interrogatif	Les deux interlocuteurs se regardent toujours.	
34 00 :04 :37– 00 :04 :39	E2	Oui	Ton bas	.	

35 00 :04 :39– 00 :05 :27	P	Venu, bien ! Vous avez fait des conjugaisons en première année. On vous a enseigné comment conjuguer les verbes du premier groupe, les verbes du deuxième groupe et les verbes du troisième groupe. On vous a aussi enseigné comment déterminer le participe passé des verbes du premier groupe, du deuxième groupe et du troisième groupe. Qui se rappelle de comment retrouver le participe passé du premier groupe ? Qu'est-ce que vous faites pour Hein ? Oui (à E3) Toi, tu te rappelles déjà ? Oui.	Rythme rapide Silence Ton interrogatif Rythme lent Interjection interrogative Ton de surprise Ton interrogatif Ton bas	P compte les doigts pour montrer 1e 2e, et 3e. Il commence avec le petit doigt. E3 lève la main.	P reste sur place devant la classe.

36 00 :05 :27– 00 :05 :30	E3	Le plé, le premier groupe	Ton timide	E3 se lève.	
37 00 :05 :30– 00 :05 :32	P	Les verbes du premier groupe	Ton bas		P est toujours sur place.
38 00 :05 :32– 00 :05 :34	E3	Vous drop the « e »	Ton timide Sourire de sollicitation d'E3	E3 fait des gestes avec la main droite.	
39 00 :05 :34– 00 :05 :36	P	Vous ?	Ton interrogatif		
40 00 :05 :36– 00 :05 :37	E3	*the* /R/	Prononciation anglaise Ton timide avec sourire de sollicitation	E3 baisse la tête.	
41 00 :05 :37– 00 :05 :51	P	Vous Drop Comment est-ce qu'on dit drop en français ?	Ton de suspense Ton interrogatif Rire d'embarras du groupe classe	Certaines élèves baissent la tête. E3 regarde à droite à gauche avec un sourire.	
42 00 :05 :51- 00 :05 :56	E3	*You drop the [R] and then you put an accent on the*	Ton timide	E3 évite le regard du professeur.	
43 00 :05 :56–	P	Qui peut dire ça en français ?	Ton d'interrogatif		

01 :06 :33		Qui peut nous dire ça ? Qui peut ? Allez ! Prenons par exemple le verbe aller, et je veux, je cherche le participe passé du verbe aller, elle dit qu'il faut retirer, Hein ! drop, hein qu'il faut retirer le /R/ (Le professeur prononce /R / en anglais). Hein ? Et ensuite, on met un accent aigu, accent aigu sur le /e/. Donc, allé devient le participe passé du verbe aller. OK ?	Silence absolu Ton d'interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Rythme rapide Interjection d'insistance Interjection interrogative Ton interrogatif	P écrit **aller** au tableau.	P marche vers le tableau.
44 01 :06 :33– 01 :06 :35	GC		Silence absolu	P regarde les élèves qui évitent son regard.	
45 01 :06 :35– 01 :06 :39	P	Allé devient le participe passé du verbe aller. Vous comprenez ça ?	Rythme normal Ton interrogatif	P explique le participe passé avec ce qu'il a écrit au tableau. La plupart écrivent sans faire	P marche vers les élèves en parlant.

				attention.	
46 01 :06 :39– 01 :06 :43	GC	Oui, Monsieur	Ton hésitant		
47 01 :06 :43– 01 :06 :47	P	Et les verbes du deuxième groupe, qu'est-ce qu'on fait pour retrouver le participe passé ?	Ton interrogatif	P met les mains aux reins.	P se tient tout proche des élèves.
48 01 :06 :47– 01 :06 :49	E1			E1 lève la main pour solliciter la parole.	
49 01 :06 :49– 01 :06 :50	P	Oui	Ton doux	P hoche la tête et regarde E1.	
50 01 :06 :50– 01 :06 :52	E1		Regard de sollicitation	E1 se lève en hésitant; P la regarde.	
51 01 :06 :52– 01 :06 :54	P	Le parti	Ton doux	P regarde E1sans bouger.	
52 01 :06 :54– 01 :06 :55	E1	Monsieur	Ton hésitant	E1 fait des gestes avec les deux mains en regardant P ; ses camarades ne la regardent pas.	
53 01 :06 :55– 01 :06 :58	P	Oui, le participe passé	Ton d'insistance Rire des élèves qui regardent E1	P regarde E1. Plusieurs élèves ne la regardent pas.	P reste sur place.
54 01 :06 :58–	E1	/ ã /	Interjection d'affirmation	E1 est toujours debout et lève la main de nouveau.	

01 :07 :00					
55 01 :07 :00– 01 :07 :02	P	Attends ! attends ! Oui (à E4)	Ton d'insistance	 P désigne E4 par le doigt droit.	P recule de sa place.
56 01 :07 :02- 01 :07 :20	E4	Pour venir, /ɛm/ pour /ɛm/ , il venu because of the /ɛm/ partitive ir ; the ir which ends	Ton timide et hésitant Pause Rire du GC Ton timide	E4 se lève. P la regarde ainsi que certaines élèves. E1 est toujours debout.	
57 01 :07 :20– 01 :07 :37	P	Est-ce que tous les verbes qui se terminent avec ir deviennent prennent u à la fin ? Participe passé ; est-ce que c'est tous, tous, tous, les verbes ? oui (à E1)	 Ton interrogatif Rire du groupe classe Ton interrogatif Ton bas	E1 et E4 sont toujours debout et E1 lève la main	
58 01 :07 :37– 01 :07 :45	E1	Le passé composé, le verbe avoir, avoir et être	Ton timide	E1 fait des gestes avec les deux mains.	P recule vers le tableau.
59 01 :07 :45– 01 :07 :58	P	Il ne faut pas mélanger tout. Attends, attends, Il ne faut pas mélanger tout. Il ne faut pas faire de salade, de salade	 Ton d'insistance Rire de soulagement du groupe classe	E1 continue avec des gestes et veut continuer à parler. P reprend les gestes d' E1 devant elle et celle-ci se tait. E1 imite le geste du P. P reprend le geste sans parler.	P marche vers E1. P recule vers le

					tableau.
60 01 :07 :58– 01 :08 :01	GC		Rire	E1 et E4 sont toujours debout.	
61 01 :08 :01– 01 :08 :50	P	Le passé composé est un temps. Et la composition du passé composé c'est le présent, l'indi, le présent de l'indicatif, soit de l'auxiliaire avoir ou l'auxiliaire être plus le participe passé du verbe en question. OK ? C'est ce qu'on appelle le passé composé et le passé composé c'est différent du participe passé. Et toi tu parles du passé composé. Oui, tu continue maintenant. Assieds-toi. (à E4) Oui, passé composé, qu'est-ce qui se passe ?	Rythme normal Rythme lent Ton interrogatif Ton bas Ton doux Ton interrogatif	E1 et E4 sont toujours debout. E1 et E4 sont toujours debout ; P montre le participe passé au tableau avec la main gauche. P montre les deux mains à E4 et E1. E4 est assise mais E1 est toujours debout.	P revient vers E1. P retourne au tableau pour montrer le participe passé P revient vers la classe
62	E1	Passé composé	Ton timide	E1 n'arrive pas à	P

01 :08 :50– 01 :08 :52				parler mais tourne les deux mains.	s'approche d'E1.
63 01 :08 :52– 01 :08 :55	P	What happens with the passé composé ? Passé composé, c'est quoi?	Ton interrogatif Ton interrogatif Rire de soulagement du groupe classe	P met la main sur la table d' E1.	
64 01 :08 :55– 01 :09 :29	E1	Passé composé est le / ʃ / elle, elle être devant le passé composé ; et avoir et être ; le devant venir ou être at (le reste est incompréhensible)	Ton timide Rire d'embarras du groupe classe	Les élèves qui font attention se cachent la face ; certaines ne font pas attention et font d'autres choses. E1 tourne vers ses camarades sur la défensive	P recule vers le tableau
65 01 :09 :29– 01 :09 :40	P	Bien ! Donc, ce qu'elle dit, le temps que nous avons ici, est venu. What we have here c'est déjà le passé composé. Hein, *it's already the* passé composé	Rythme normal Interjection d'affirmation	P explique par le biais de ce qui est écrit au tableau ; P se tourne vers les élèves la main derrière P montre du doigt droit au tableau et regarde les élèves.	
66 01 :09 :40– 01 :09 :42	GC	Oui, monsieur	Ton hésitant		

67 01 :09 :42– 01 :10 :40	P	*Because, if you know the formation of the* passé composé la formation, comment former le passé compose ? vous prenez le présent de l'indicatif ; *if you take the* verbe être, Hein, *And then you know that the verb for instance* hein, the verb partir, c'est l'un des verbes ; des quinze verbes /la/ qui sont conjugués avec l'auxiliaire être ; *it's one of the fifteen verbs we use the auxiliary* être *for*. Donc ce que vous faites, si vous voulez utiliser le passé composé, vous allez, vous allez déjà chercher le présent de l'indicatif **de être**. Et le présent de l'indicatif, qui	Ton interrogatif Interjection d'insistaence Interférence de L1 Rythme rapide Paause	P explique par les phrases écrites au tableau. E1 est toujours debout ; ce n'est pas tout le monde qui regarde P; certaines écrivent et d'autres mettent la main au front. P écrit être et partir au tableau P écrit au tableau. P se tourne vers les élèves pour la réponse	

		peut nous donner ça ? Je présent de être ; Je	Ton interrogatif Pause		
68 01 :10 :40– 01 :10 :42	E5	Monsieur		E5 sollicite la parole, mais P l'ignore. P écrit toujours au tableau.	
69 01 :10 :42– 01 :11 :31	P	Je suis, tu es, il est, nous sommes, vous êtes, elles sont. Bien, ce que vous allez faire maintenant pour retrouver le passé composé, c'est, vous allez prendre ce verbe, c'est le verbe principal et vous cherchez le participe passé ; *get the past participle form of* partir et ça vous donne quoi ? *Past participle* le participe passé de partir c'est quoi ? Oui	Rythme trop rapide Pause Ton interrogatif Ton interrogatif Ton bas	P écrit tout en conjuguant le verbe en chœur avec les élèves. P efface le tableau en parlant. P fait un cercle autour de prendre Les élèves ne le regardent pas. P désigne l'élève du doigt droit.	P s'approche de la classe.

70 01 :11 :31– 01 :11 :33	E6	Part	Ton hésitant	E6 se lève.	
71 01 :11 :33– 01 :11 :34	P	Hein ?	Interjection interrogative		
72 01 :11 :34– 01 :11 :35	E6	Part	Ton hésitant	E6 est toujours debout et regarde P.	
73 01 :11 :35– 01 :11 :37	P	Part, participe passé ?	Ton interrogatif	E6 se tait, met la main sur la table est s'assois. P désigne du doigt E7 qui lève la main.	
74 01 :11:37– 01 :11 :38	E7	Parti	Ton timide	E7 se lève.	
75 01 :11 :38– 01 :11 :39	P	Comment ?	Ton interrogatif	P regarde E7.	
76 01 :11 :39– 01 :11 :40	E7	Parti	Ton hésitant	E7 est toujours debout.	P marche vers le tableau.
77 01 :11 :40 - 02 :12 :26	P	Parti Le participe passé de partir, vous prenez seulement le r, et ça vous donne quoi ? Parti. Maintenant, vous allez venir ici, vous allez ajouter le	Ton bas Ton interrogatif Rythme trop rapide	 P explique par le biais de ce qui est au tableau. Quelquefois, il montre le doigt au	 P est au tableau.

		participe passé ici à ce que vous avez déjà mis ici. Donc, pour la première personne, vous allez dire ; je suis et vous ajoutez ça. Donc, ça vous donne quoi ? Parti. Je suis parti, tu es parti ; elle est partie ; *if you say* : elle est then partie, qu'est-ce qui se passe ?	Ton interrogatif Pause Ton interrogatif	mot sans le prononcer. Les élèves qui ne regardent pas au tableau ne suivent pas. Elles copient ce qui est au tableau ; certaines ont la main sur le front et d'autres sous le menton. P tourne vers les élèves pour la réponse.	
78 02 :12 :26– 02 :12 :27	GC	/i/ (Les élèves prononcent la lettre e à l'anglaise. Réponse en chœur).	Ton élevé		
79 02 :12 :27– 02 :12 :29	P	Bien, nous sommes	Rythme lent avec une petite pause		
80 02 :12 :29– 02 :12 :31	GC	Parties	Ton joyeux	Certaines élèves copient et ne regardent pas P.	
81 02 :12 :31– 02 :12 :41	P	Partis (es), ça peut être is or we'll come to that. Vous êtes	Rythme lent avec une petite pause	P se tourne vers les élèves pour la réponse et l'écrit au tableau	

82 02 :12 :41– 02 :12 :43	GC	Partis (es)	Ton joyeux Les élèves donnent la réponse en chœur.		
83 02 :12 :43– 02 :12 :46	P	Par hein also elles sont	Ton d'insistance	P se tourne vers les élèves pour la réponse et écrit partis (es) au tableau	
84 02 :12 :46– 02 :12 :50	GC P	Parties	Ton joyeux Les élèves répondent en chœur.	P écrit la réponse au tableau.	
85 02 :12 :50– 02 :12 :52	P	Bien, Oui?	Ton interrogatif	Un élève lève la main et le professeur lui donne la parole.	
86 02 :12 :52– 02 :12 :54	E4	S'il vous plait, je ne comprends pas.	Ton timide	E4 se lève et regarde le professeur. Ses camarades ne la regardent pas.	
87 02 :12 :54– 02 :12 :56	P	Qu'est-ce que tu ne comprends pas ?	Ton interrogatif	Le professeur regarde E4.	
88 02 :12 :56– 02 :12 :58	E4	*The, the*	Ton hésitant	Montre de la main droite au tableau et fait le geste comme pour écrire la lettre i.	
89 02 :12 :58– 02 :12 :59	P	*The i* ?	Ton interrogatif		
90 02 :12 :59– 02 :13 :00	E4	*Yes*	Ton timide	E1 est toujours debout.	
91 02 :13 :00– 02 :13 :02	P	Parti ?	Ton interrogatif		

92 02 :13 :02– 02 :13 :03	E4	*Yes, I thought it should be* Hein, hein	Interjection d'incertitude	E4 est toujours debout et regarde P; beaucoup de ses camarades ne lui font pas attention.	
93 02 :13 :03– 02 :13 :04	P	U ?	Ton interrogatif		
94 02 :13 :04– 02 :13 :05	E4	*Yes*	Ton timide	E4 est toujours debout.	
95 02 :13 :05– 02 :13 :07	P	*So that you say* partu?	Ton interrogatif	P regarde E4.	
96 02 :13 :07– 02 :13 :08	E4		Sourire de soulagement	E4 sourit et répond avec la tête	
97 02 :13 :08- 02 :15 :16	P	Oui, *because* venir *is* venu. En français nous avons ce qu'on appelle les verbes réguliers et les verbes irréguliers Hein *Some of you are just like that* Hein *Very irregular or very regular in behaviour. Some of you are like that and words, these words in French, they also behave like that*. Donc, il	Rythme rapide Interjection d'insistance Interjection d'insistance Rythme rapide	Beaucoup d'élèves ont la main sous le menton.	P marche vers les élèves.

		faut apprendre. C'est pourquoi nous sommes en classe ici. Le verbe partir, le participe passé, ça ne se termine jamais avec u. On ne dit pas je suis partu, non, le participe passé c'est i. *That is what you are going to , that is why you are here to learn.* *So today you are adding, you have added one thing to what you already have there and you are no more going to make that mistake for anybody to laugh at you*. Hein, Partir, le *past participle*, si vous avez le problème avec le mot *past participle*, rapprochez-vous de vos professeurs d'anglais. *Because*, pour moi, pour moi, la limite c'est *past participle*. *That is where I*	Ton d'insistance	Quelques élèves copient les phrases du tableau. P écrit au tableau. P pose la question avec les gestes de	P retourne au tableau. P marche vers les élèves. P recule

		can take you to so far as English is concerned. *Is that ok?* *As soon as I say past participle, I believe strongly that, you know, you understand. But if you don't understand, from here, chase your English teachers.* *When you say past participle, what does it mean?* *What are the examples?* *Then we come back to French and we apply it now*. Is that ok? So, yes, it is not that way; so je suis parti, so you realise that je suis parti here, c'est le passé, c'est le temps, c'est le temps qu'on appelle le passé composé. Le passé composé, *And the formation, you*	Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Pause	la main.	vers le tableau. P marche vers les élèves.

		put two things together, that is why we say composé. Something is composed when you put one, two things together Hein? *What is the composition of water?* *If I ask you that question in science, what is the composition*?	Interjection d'insistance Interjection interrogative Ton interrogatif Ton interrogatif		
98 02 :15 :16- 02 :15 ;18	GC	*Hydrogen and oxygen*	Réponse en choeur		
99 02 :15 :18- 02 :15 ;23	P	Vous voyez, *So there is not only a single element that gives you water.* *Is that ok*?	Ton interrogatif	P est toujours debout devant les élèves. Celles qui font attention le regardent.	
100 02 :15 :23- 02 :15 ;24	GC	Oui, monsieur (Peu d'élèves regardent le professeur).	Ton timide		
101 02 :15 :24- 02 :16 ;28	P	Donc, passé compose, vous avez ici le présent de l'auxiliaire plus le participe passé du verbe en question.	Rythme peu rapide Rythme peu	P explique à partir de ce qui est écrit au tableau.	P fait le va et vient pour expliquer au tableau.

		C'est pourquoi on l'appelle le passé composé. Et présent plus participe passé, cela vous donne le temps passé composé.	rapide		
		Are you ok with it now?	Ton interrogatif	P écrit la phrase au tableau.	
		So, don't go, you want to say, I ate, then you go and write this in French: Je man, *then you put this*:	Silence total du GC		
		Je mangé.		P regarde les élèves en expliquant.	
		Non, ç ace n'est pas du français, ça n'existe même pas en français.	Silence absolu	Il tape sur l'erreur.	
		Vous ne pouvez pas utiliser ici le participe passé du verbe manger et vous allez dire, c'est-à-dire vous avez trouvé un temps. Non !		P désigne l'élève qui lève la main.	P marche vers les élèves.
		You can't get that.			
		Qu'est-ce qui manque ici ?	Ton interrogatif		
		What is missing here ?	Ton interrogatif		
		Si vous comprenez le concept de passé composé, *what is missing* ?	Ton interrogatif		

		Oui,	Ton bas		
102 02 :16 :28- 02 :16 ;30	E8	Le verbe auxiliaire	Ton hésitant	E8 se lève et regarde P en parlant.	
103 02 :16 :30- 02 :16 ;34	P	L'auxiliaire, et lequel ?	Ton interrogatif	Peu d'élèves regardent E8.	P se dirige vers le tableau
104 02 :16 :34- 02 :16 ;36	E8	Avoir, être	Ton hésitant	E8 se tient debout.	
105 02 :15 :36- 02 :16 :37	P	Hein ?	Interjection interrogati-ve		
106 02 :16 :37- 02 :16 :38	E8	Avoir, oh! j'ai	Ton hésitant		
107 02 :16 :38- 02 :17 :38	P	*So, the right thing to say here will be*: J'ai mangé; J'ai mangé. Vous comprenez ça? J'ai mangé. J'ai mangé. Et bien, voyez, regardez ici : Kofi a mangé. Ama a mangé. Bien, nous allons voir quelque chose. Kofi a mangé. Ama a mangé.	Ton doux Ton interrogatif Silence absolu Rythme normal	Les élèves écrivent dans leur cahier. P est devant le tableau et montre du doigt droit à ce qu'il a écrit. P se tourne vers les élèves. P se tourne de nouveau vers le tableau et souligne les deux	

		Bien, revenons maintenant ici. Let's come here. Prenons ça, la première phrase : Kofi a mangé. Regardez la forme du participe passé mangé. Qu'est-ce que vous avez notez ici ? Kofi a mangé. Oui	Ton doux Ton interrogatif Ton doux	phrases : Kofi a mangé et Ama a mangé P montre du doigt aux deux phrases au tableau. P tape sur le participe passé mangé. E9 lève la main. P désigne du doigt droit l'élève qui lève la main.	
108 02 :17 :38- 02 :17 :42	E9	La forme est le masculin.	Ton timide	E9 se lève.	
109 02 :17 :42- 02 :17 :44	P	La forme de manger c'est au masculin ?	Ton interrogatif	P et l'élève se regardent.	
110 02 :17 :44- 02 :17 :45	E9	Oui	Ton timide	E9 est toujours debout.	
111 02 :17 :45- 02 :17 :50	P	Qu'est-ce que, qu'est-ce que tu dis par masculin, masculin ? Qu'est-ce que tu comprends par masculin ?	Ton interrogatif	E9 est toujours debout et regarde le professeur.	P est toujours sur place proche du tableau.

112 02 :17 :50- 02 :17 :51	E9	Masculine	Ton timide	E9 montre du doigt droit au tableau.	
113 02 :17 :51- 02 :17 :52	P	Comment ?	Ton interrogatif		
114 02 :17 :52- 02 :17 :54	E9	It's a masculine form.	Ton timide		
115 02 :17 :54- 03 :18 :04	P	Qu'est-ce, qu'est-ce cela veut dire en français ? Si tu explique cela à un petit français, est que tu vas dire euh it is a masculin form ? Le petit français ne parle pas anglais.	Ton interrogatif Interjection d'hésitation Ton interrogatif		P est toujours sur place devant le tableau.
116 03 :18 :04- 03 :18 :06	E9	C'est à la forme masculin	Ton timide		
117 03 :18 :06- 03 :18 :07	P	A la forme ?	Ton interrogatif		
118 03 :18 :07- 03 :18 :08	E9	Masculin	Ton timide	E10 est toujours debout.	
119 03 :18 :08- 03 :18 :09	P	Masculine	Ton d'emphase		
120 03 :18 :09- 03 :18 :10	E9	Masculine	Ton de certitude		

121 03 :18 :10- 03 :18 :32	P	Parce que, parce qu'il n'y a pas un e ici. Et le numéro deux ? Ama a mangé. Yes, number two. Dis-moi ce que vous voyez là physically. Qu'est-ce que vous voyez ? Yes (à E10)	Ton interrogatif Ton interrogatif	P explique par le biais des phrases au tableau. Beaucoup d'élèves ne regardent pas P quand il pose la question. E10 lève la main. P désigne l'élève qui lève la main.	
122 03 :18 :32- 03 :18 :35	E10	I see that the Ama a mangé	Ton timide	E10 se lève; fait des gestes avec la main droite	
123 03 :18 :35- 03 :18 :37	P	Tu ne peux pas essayer ça en français?	Ton interrogatif Rire de soulagement du GC		P est debout sur place au tableau.
124 03 :18 :37- 03 :18 :39	E10	/ ɛm / Je vois que le / ɛm /	Hésitation	E10 est toujours debout.	
125 03 :18 :39 03 :18 :40	P	Bien !	Ton d'encouragement		
126 03 :18 :40- 03 :18 :47	E10	/ɛm/ le ligne /ɛm/ Ama a mangé /ɛm/ *does not have* « e » *after the*	Hésitation	E10 est toujours debout.	

127 03 :18 :47- 03 :18 :49	P	*Does not have*, comment est-ce qu'on dit ça en français?	Rire de soulagement du GC		
128 03 :18 :49- 03 :18 :54	E10	euh, euh, n'est pas	Hésitation	E10 met les doigts sur la bouche.	
129 03 :18 :54- 03 :18 56	P	Ne se termine pas	Ton doux		
130 03 :18 :56- 03 :18 :58	E10	Ne se termine pas	Ton d'hésitation		
131 03 :18 :58- 03 :19:00	P	En e muet ; e muet	Rythme lent		
132 03 :19 :00- 03 :19 :02	E10	En e /ɛm/	Ton d'hésitation Rire d'embarras du GC	E10 tourne les lèvres. Elle ne regarde plus P et se cache la bouche avec la main droite. Les camarades qui rirent se cachent la face. Certains ne font pas attention.	
133 03 :19 :02- 03 :19 :04	P	e muet, e muet, e muet,	Rythme lent Rire du GC		
134	E10	e /mue/	Rire d'embarras du		

03 :19 :04- 03 :19 :06			GC E10 rit elle-même.		
135 03 :19 :08- 03 :21 :36	P	Muet /j/ e muet Bien, donc vous voyez, c'est important de garder ça. Kofi a mangé. Le participe passé, mangé masculin singulier. Ama a mangé. C'est comme le masculin singulier toujours. Il y a certaines parmi vous qui ont de problèmes avec ces formes de euh transformation. Quand il dit, quand vous dites : Kofi a mangé, ça, ça ne pose pas de problème. Ca, ça, vous le savez. Et vous dites : Ama a mangé et vous faites ça.	 Ton doux Rythme rapide Interjection d'hésitation	 P explique à partir des deux phrases au tableau. Il se met face à la porte afin d'écrire et de regarder les élèves à la fois. P tape sur les phrases au tableau. Le professeur ajoute e muet à mangé (Ama a mangée).	P est proche du tableau.

		Et on demande : pourquoi tu as fais ça ? Pourquoi tu as mis le e muet ici ? L'explication c'est que : Ama est un nom féminin. (Féminin est répété en chœur par le GC). C'est pourquoi le participe passé doit être en concordance avec le sujet. Mais, Oui (à la fille qui vient d'entrer) assieds-toi. Mais ça c'est l'au, l'au, mas, c'est faux. On ne dit pas en français Ama a mangé avec e muet. Pourquoi ? Parce que vous avez l'auxiliaire avoir, l'auxiliaire avoir ici. Donc avec l'auxiliaire avoir : Kofi a mangé et Ama a mangé, les deux sont les mêmes. *The two of them will be written in the same*	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Rythme rapide	Le professeur pointe du doigt droit à la place de l'élève qui vient d'entrer. P barre le e muet devant mangé dans Ama a mangé**e.** P regarde les élèves. P écrire encore au tableau mais se tourne vers les élèves. P écrit la phrase au tableau. P se déplace vers une fille et lui montre le doigt. P retourne brusquement au tableau, écrit avec la main droite et montre la main gauche à la même fille. Il montre la	Une élève vient d'entrer et marche vers P près du tableau P marche vers les élèves.

		form. C'est pourquoi chaque fois, *you are*, vous êtes des, des filles, genre féminin et vous dites : J'ai mangé. C'est elle qui dit ça ; J'ai mangé. m, g, Je, c'est-à-dire elle. Mais elle dit ça, c'est ce qu'elle doit écrire. *This is what she must write*. J'ai mangé *as a girl*. *And the boy at Nfantsipim or Augustine must also reproduce exactly what?* *The same thing.* *Why?* *Because of the auxiliary avoir*. Oui (à E10)	Rythme rapide Ton interrogatif Ton doux Ton interrogatif	phrase correcte au tableau. La main de P est toujours sur la bonne phrase. E10 lève la main. P signale à E10 de prendre la parole.	
136 03 :21 :36- 03 :21 :40	E10	*Please, does that mean that when it is* être *you can add* « e » *to the*?	Ton interrogatif et hésitant	E10 se lève et regarde P. P regarde l'élève qui a la parole.	
137 03 :21 :40- 03 :21 :52	P	*We are coming to* être. *As for* être *it is compulsory and you must know*	Rythme normal.		

		it. *As for* être, *there is no negotiation*. *Is that ok*?	Ton interrogatif		
138 03 :21 :52- 03 :21 53	GC	Oui monsieur (Peu d'élèves répondent à la question).	Ton d'incertitude		
139 03 :21 :53- 03 :23:23	P	Une fois, Regardez! *Look at what we have here*. La fille est venue. Ok? *Once you say* la fille, la fille, *she*, genre féminin ; *the subject is* féminin. *Then you have the auxiliary* être*; for that matter, the past participle must agree in gender and then in number with:* *what?* *the subject here.* *And that is why we keep on telling you that when you come to form one and we are teaching you the names of objects*	Ton interrogatif Ton interrogatif	P montre la phrase au tableau P souligne la phrase au tableau. P montre le sujet Ama au tableau. Avec les deux mains, P commence par énumérer les objets.	P retourne au tableau. P marche vers les élèves.

		around you, we advise that you don't learn the names of the objects in isolation. Il ne faut pas dire table, il ne faut pas dire stylo, il ne faut pas dire gomme. Vous devez commencez par dire : la table, la fenêtre, la porte, le livre, la galette. *So by the time your stock of vocabulary becomes huge, you have learnt each one of them,* *with what?* *the corresponding article.* *And once you know that* « le » *is a masculine gender, when it precedes a noun, you know that that noun is in the masculine form. Mais when it comes to things like this, you are not going to have any problem.*	Ton interrogatif	P écrit l'article le au tableau.	P retourne vers le tableau. P revient vers les élèves mais tourne brusquement pour faire la démonstration au tableau.

		Are you ok?	Ton interrogatif		
140 03 :23 :23- 03 :23:24	GC	Oui, monsieur (Deux ou trois élèves ont répondent à la question).	Ton hésitant		
141 03 :23 :24- 03 :23:35	P	Donc la fille est venue, c'est comme ça. Look at this one : Le garçon est venu. Venu, qu'est-ce que vous notez ? *The two of them* ; qu'est-ce qui se passe ? Oui	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton doux	P fait la démonstration au tableau. E11 lève la main et P la désigne du doigt gauche avec la main droite sur la phrase au tableau.	
142 03 :23 :35- 03 :23:37	E11	Dans le, dans le deuxième	Ton hésitant	E11 regarde le tableau.	
143 03 :23 :37- 03 :23:39	P	Dans la deuxième	Ton doux	P met la main sur la phrase.	P est toujours sur place.
144 03 :23 :39- 03 :23:43	E11	Dans la deuxième phrase, venu n'est par « e »	Ton hésitant	E11 est toujours debout.	
145 03 :23 :43- 03 :23:48	P	Sans « e », sans « e », Pourquoi ?	Ton interrogatif	P est toujours au tableau.	
146 03 :23 :48- 03 :23:51	E11	euh, Le garçon est	Interjection d'incertitude	E11 montre du doigt droit au tableau	

147 03 :23 :51- 04 :24:20	P	Le nom garçon est au masculin singulier. *Masculine singular ;* *So you see here, masculine singular with the introduction of the auxiliary* être *and then the past participle is also singular.* *What does this remind you of in French?* *When you look at the parts of speech here and there?* *Which other part of speech behaves exactly like this past participle*? Oui	Ton très élevé Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Ton bas	P écrit masculine singular au tableau. Certaines élèves copient ce qui est au tableau. P donne la parole à l'élève qui lève la main.	
148 04 :24 :20- 04 :24:22	E3	*Adjective*	Ton de certitude	E3 se lève en répondant.	
149 04 :24 :22- 04 :25:20	P	Les adjectifs ; Donc, nous disons même que des fois, *the past*, « le », « le » participe passé agit comme un adjectif. *It agrees, it behaves exactly like what ?*	Ton interrogatif	P écrit les adjectifs au tableau.	

		An adjective. *And once you know that one for the past participle, your French will always be good when it comes to these types of* euh *sentences*. *You see that it is behaving exactly like what*? *An adjective.* *Why?* *Because the subject is feminine and it is also feminine. The subject is singular, it is also singular.* *You come to this one, the subject is plural, it is also plural.* *The subject is feminine, it is also feminine, so feminine plural.* *The subject here is masculine plural so this one is also masculine plural.* Ca va un peu?	Interjection d'hésitation Ton interrogatif Ton interrogatif Rythme très rapide Pause Ton interrogatif	P fait la démonstration au biais des phrases au tableau. Le professeur regarde les élèves.	

150 04 :25 :20- 04 :25:21	GC		Silence absolu.	Le GC regarde P sans parler.	
151 04 :25 :21- 04 :25:22	P	Hein, hein ?	Interjection interrogative		
152 04 :25 :22- 04 :25:23	GC	Oui, monsieur (Deux ou trois élèves répondent)	Ton bas d'incertitude	Les autres restent silencieux et ne regardent même pas P.	
153 04 :25 :23- 04 :25:53	P	Prenons, prenons maintenant des exemples. *Let's take some examples from you!* *It is only then that we differentiate between those who are here with us and those who are not in*. Oui! Qui est prête? Qui est prête avec une phrase? Un exemple ; *Yes* (à E12) Oui, bien !	Rythme rapide Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif	. E12 lève la main. P désigne l'élève qui lève la main.	
154 04 :25 :53- 04 :25:55	E12	Je joue au (inaudible)	Ton timide	E12 reste debout et regarde P	
155 04 :25 :55-	P	Hein ?	Interjection interrogative		

04 :25:56					
156 04 :25 :56- 04 :25:58	E12	Le joue au (inaudible)	Ton timide	E12 se lève de nouveau les deux mains sur la table derrière.	
157 04 :25 :58- 04 :26:00	P	Je joue au foot	Ton bas		
158 04 :26 :00- 04 :26:04	E12	Oui monsieur Passé composé	Ton de certitude	E12 tourne les deux mains et regarde le prof. Elle tourne à gauche vers une camarade qui lui chuchote quelque chose.	
159 04 :26 :04- 04 :26:05	P	Qui doit faire ça ?	Ton interrogatif		
160 04 :26 :05- 04 :26:10	E12	/ ã / ok J'ai joué au foot.	Interjection de rappel Ton de certitude	E12, les deux mains derrière, regarde le Pã et parle à voix basse.	
161 04 :26 :10- 04 :26:12	P	J'ai joué au football.	Ton bas	Le professeur est sur place devant les élèves.	
162 04 :26 :12- 04 :26:13	E12	Football /ja/	Interjection de certitude	E12 reste debout et fait des gestes de tête.	
163 04 :26 :13- 04 :26:16	P	J'ai joué au football. Tu écris ça au tableau.	Ton bas		
164 04 :26 :16-	E12				E12 va au tableau ne trouve pas

04 :26:40				La responsable cherche la craie dans son casier.	la craie ; elle marche chez la responsable pour prendre la craie.
165 04 :26 :40- 04 :27:53	P	J'ai joué au football. euh, chalk too ? Bien ! J'ai joué au football. Donc, vous voyez, c'est elle qui dit je. Mais ici joué c'est comme ça. Pourquoi ? Parce que ce, ce temps ici, hein c'est le passé composé et l'auxiliaire utilisé ici c'est l'auxiliaire avoir. Donc, joué ne peut pas être en concordance avec je féminin singulier. Donc, j'ai joué c'est comme ça. Qui pense à une ? Oui, hein ? Oui, oui	Interjection de surprise Ton interrogatif Ton interrogatif Rythme rapide Ton interrogatif Interjection interrogative Ton bas	E12 prend la craie et écrit sa phrase au tableau. E12 écrit ; Je joue au football. J'ai joué au football. E12 tourne et donne la craie au prof. P fait la démonstration à travers les phrases de E12. E13 lève la main. P désigne l'élève qui lève la main.	P se déplace vers la responsable de classe et E12. P se met à l'écart et non pas directement derrière E12. E12 retourne à sa place. P va au tableau.
166 04 :27 :53- 04 :27:57	E13	Je me suis lève à six heures.	Ton timide	E13 se lève et met les deux mains sur la table derrière.	

167 04 :27 :57- 04 :27:58	P	Hein ?	Interjection interrogative		
168 04 :27 :58- 04 :28:02	E13	Je me suis lève à six heures.	Ton timide	E13 est toujours debout et quelques élèves la regardent.	
169 04 :28 :02- 04 :28:32	P	Je me suis ? Une fois que vous utilisez l'auxiliaire, il faut toujours l'accompagner avec la forme participe passé du verbe. Je me suis lève ; non ; Qu'est-ce qu'on dit ?	Ton interrogatif Rythme rapide Ton interrogatif	Le professeur tourne vers le tableau et écrit : a lève E14 est toujours debout	P marche vers les élèves la craie et le chiffon à la main.
170 04 :28 :32- 04 :28:33	E13	Phrase inaudible	Ton d'incertitude	E14 regarde P et parle doucement. Elle est toujours debout.	
171 04 :28 :33- 04 :28:42	P	Oui, tu disais, je me suis lève à six heures, Hein ? et je dis non : il y a quelque chose qui ne va pas. Qu'est-ce qu'on doit dire en français ?	Ton interrogatif Ton interrogatif		P retourne au tableau.
172 04 :28 :42- 04 :28:44	E6	Je me suis levée.	Ton timide	E6 se lève, met la main gauche sur la table et utilise la main droite comme pour mettre un accent aigu sur le mot	

				lève répété par sa camarade. E13 est toujours debout et regarde le tableau.	
173 04 :28 :44- 04 :28:48	P	Je, je me suis levée à	Ton interrogatif	E6 tourne vers sa camarade derrière elle.	
174 04 :28 :48- 04 :28:49	E13	à six heures (Réponse donnée en chœur par celles qui suivent le professeur).	Ton timide	E6 s'assied mais E13 est toujours debout. P est sur place et ne bouge plus.	
175 04 :28 :49- 04 :28:52	P	Bien, tu mets ça au tableau. Je me suis levée à six heures.	Rythme normal		E13 va au tableau pour écrire sa phrase.
176 04 :28 :52- 04 :29:13	E13			E6 écrit très vite : Je me suis lève à six heures. P met la main sur la table d'une élève et regarde le tableau.	E13 retourne à sa place.
177 04 :29 :13- 04 :29:28	P	Qu'est-ce qui ne va pas ? Qu'est-ce qui ne va pas ? Elle a écrit : Je me suis lève à six heures. Qui voit ?	Ton interrogatif Silence du GC. Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif	P efface le tableau mais tourne vers les élèves.	P marche vers les élèves la craie et le chiffon à la main.

178 04 :29 :28- 04 :29:29	E4	Moi	Ton timide	E4 lève la main.	
179 04 :29 :29- 04 :29:33	P	hein ? Qu'est-ce que, qu'est-ce qui doit être la forme ?	Interjection interrogative Ton interrogatif	P regarde E4.	P est sur place.
180 04 :29 :33- 04 :29:36	E4	Hein Je me suis **« lèvée »**	Interjection d'hésitation Ton timide		
181 04 :29 :36- 04 :29:38	P	Je me suis ?	Ton interrogatif		
182 04 :29 :38- 04 :29:40	E4	levé	Ton timide		
183 04 :29 :40- 04 :29:43	P	Bien, tu mets ça au tableau, on va voir.	Ton bas	P met la main gauche derrière et donne la craie à E4 avec la main droite. E4 prend la craie avec la main droite.	E4 marche vers le tableau pour écrire sa phrase.
184 04 :29 :43- 05 :30:07	E4			E4 écrit : Je me suis « lèvé » à six heures.	
185 05 :30 :07- 05 :30:26	P	Elle dit : Je me suis quoi ? « lèvé » ou ? Ah ça n'existe pas. Je me suis levé	Ton interrogatif Ton interrogatif Silence du GC	P met le doigt sur les mots.	P retourne au tableau. P marche vers les élèves.

		à six heures. Ca va ? Vous êtes d'accord ?	Ton interrogatif	E4 revient pour effacer l'accent grave sur le e avec la main droit.	E4 retourne à sa place.
186 05 :30 :26- 05 :30:27	GC	Oui, Non (Deux ou trois personnes répondent en chœur).	Ton d'incertitude		
187 05 :30 :27- 05 :30:28	P	Qui n'est pas d'accord ?	Ton interrogatif	P est devant la classe, la main sur la table d'une élève et regarde les élèves.	
188 05 :30 :28- 05 :30:31	GC		Rire de soulagement	Certaines filles cachent la face.	
189 05 :30 :31- 05 :30:43	P	Qui n'est pas d'accord ? Je me suis levé à six heures. Qu'est-ce qui ne va pas ? Oui,	Ton interrogatif Rire de soulagement Ton interrogatif	E11 lève la main. Les élèves se regardent. Certains ne regardent pas vers P. Les élèves se tournent pour regarder E11.	E11 marche vers le tableau pour faire la correction.
190 05 :30 :43- 05 :30:45	E11	(propos inaudible)	Ton bas d'incertitude	E11 montre la main droite au tableau	
191 05 :30 :45- 05 :30:57	P	Tu fais la correction. Tu écris, tu, tu, tu écris ce que	Rythme normal	E11 prend la craie avec la main droite.	E11 va au tableau pour faire la

		tu penses. Je me suis levé à six heures.			correction.
192 05 :30 :57- 05 :30:58	E11			Efface la phrase écrite par E16	
193 05 :30 :58- 05 :31:07	P	Non, tu, tu écris, non, non non, tu l, oui, tu écris ce qui est	Rythme rapide	P reste près d'E11 et regarde de près ce qu'elle écrit.	P se précipite vers le tableau pour empêcher E11 d'effacer la phrase d'E4. Après quelques secondes, P recule derrière jusqu'à la première table.
194 05 :31 :07- 05 :31:23	E11			E11 écrit : Je me lévè à six heures. E11 donne la craie au professeur	E11 retourne vers sa place.
195 05 :31 :23- 05 :31:54	P	Tu, tu lis ça. hein ? Je me suis lévé, lévé à six heures. (Le prof lit la phrase et met l'emphase sur « **lévé »**). Oui (à E14) Oui (à E14) Je me suis levée à six heures.	Interjection interrogative Ton d'emphase Ton bas Ton bas	E11 s'arrête et regarde le tableau sans lire, la main droite au cou et la main gauche derrière. E14 regarde toujours le tableau. P se tourne pour désigner, avec la main droite, une élève qui lève la main. E13 aussi se tourne pour	P marche vers le tableau en lisant la phrase. E11 va à sa place. E14 marche vers le tableau en

				voir son camarade.	souriant.
196 05 :31 :54- 05 :31:55	E14			E14 veut effacer la phrase de sa camarade avec la main droite.	
197 05 :31 :55- 05 :31:57	P	Non ! *Try to bend down*.	Ton d'insistance	P montre du doigt droit en bas de la phrase d'E11. E11 est toujours debout.	P se dirige vers le tableau. P recule du tableau.
198 05 :31 :57- 05 :32:03	GC	Monsieur (d'une inconnue)	Murmure d'embarras Rire d'embarras Ton d'hésitation	E14 écrit. E14 se tient debout brusquement, regarde ses camarades et tourne de nouveau vers le tableau.	
199 05 :32 :03- 05 :32:05	P	Non ! *They are not seeing anything*.	Ton d'assurance Rire d'embarras	E14 continue à écrire.	
200 05 :32 :05- 05 :32:06	Ein	Monsieur	Ton d'hésitation	E14 continue à écrire.	
201 05 :32 :06- 05 :32:07	P	Oui?	Ton interrogatif	E14 continue à écrire.	
202- 05 :32 :07- 05 :32:10	Einc	*I want to write it.*	Ton de certitude		
203-	P	Attends, attends!	Rythme rapide	E14 écrit toujours au tableau.	P sort de la classe.

05 :32 :10- 05 :32:12					
204- 05 :32 :12- 05 :33:01	GC	Discussions entre élèves	Ton bas	E14 se lève et regarde ses camarades. E14 écrit : Je me suis lèvé à six heures. E14 met la craie sur le bord du tableau.	E14 va à sa place.
205- 05 :33 :01- 05 :33:08	P	Je me suis levé, lèvé à six heures. Ah ! « la », « la », Oui	Interjection de surprise Ton bas	E13 lève la main.	P entre dans la classe.
206- 05 :33 :08- 05 :33:10	E13	Propos inaudible	Ton bas	E13 se lève, met la main droite sur la table et fait des gestes avec la main gauche.	
207- 05 :33 :10- 05 :33:16	P	Non, tu fais seulement la correction de ce que tu as mis au tableau.	Rythme rapide		
208- 05 :33 :16- 05 :33:17	E13	*Yes, I see the mistake*.		E13 montre du doigt droit au tableau en parlant.	
209- 05 :33 :17- 05 :33: 37	P	Je me suis levé à six heures. Je me suis levé à six heures. Oui	Ton d'emphase		

210- 05 :33 :37- 05 :33: 43	E13	*The accent should not be on that e. It is supposed to be on the other one*.	Ton bas	E13est toujours debout à sa place et montre du doigt droit à l'erreur au tableau.	
211- 05 :33 :43- 05 :33:54	P	Tu viens, tu corriges, tu viens corriger. Tu viens corriger ? *If you see something wrong with your sentence, come and correct it; let's see*.	Ton bas Ton interrogatif Ton bas	E13 est toujours sur place et ne veut pas aller au tableau. Elle montre toujours du doigt à l'erreur. Ses camarades la regardent et lui dit d'aller corriger l'erreur. Une autre élève se lève pour aller faire la correction.	E13 va au tableau pour faire la correction.
212- 05 :33 :54- 05 :34: 10	E13	Discussions entre élèves	Murmure du GC	E13 écrit : Je me suis levé à six heures. E13 donne la craie au professeur avec la main droite et montre du doigt gauche à la correction.	Le professeur marche de son bureau vers les élèves.
213- 05 :34 :10- 05 :34: 20	P	Hein? Bien, but I am looking at it from this perspective : je, *you are the people talking, so you know if*, Attends!	Interjection interrogative Hésitation Ton bas	P regarde les élèves mais tourne brusquement vers E13 qui veut faire la correction.	E13 va à sa place regarde le professeur, prend la craie et retourne très vite au tableau. E13 fait la correction et va à sa place en souriant.
214-	E18	e (prononcé à l'anglaise)		E18 se lève devant P.	

05 :34 :20- 05 :34: 18					
215- 05 :34 :20- 05 :34: 30	P	Hein ? (à E18) Oui, c'est ça! *So, now yes, this person has put this thing here* Pourquoi je, Comment tu t'appelles?	Interjection interrogative Ton bas Ton interrogatif	P se tourne vers le tableau P met la craie sur le e muet de levée. Il met un cercle autour de Je et tourne vers E16	P marche vers le tableau, la craie et le chiffon à la main.
216- 05 :34 :30- 05 :34: 31	E13	Pinas	Ton bas		
217- 05 :34 :31- 05 :34: 32	P	Hein?	Interjection interrogative	P regarde E13	
218- 05 :34 :32- 05 :34: 33	E13	Pinas	Ton bas		
219- 05 :34 :33- 05 :34: 40	P	Pinas ? Bien, so the Je here replaces what?	Ton interrogatif	P fait un cercle autour de Je et tourne vers les élèves.	P marche vers le tableau.
220- 05 :34 :40- 05 :34: 41	GC	Pinas (Les élèves donnent la réponse en chœur).	Ton de certitude		P marche vers les élèves toujours avec la craie et le chiffon à la main
221- 05 :34 :41- 06 :34: 49	P	Pinas ? *You know, if during the*	Ton interrogatif	Beaucoup d'élèves ne regardent pas P.	P se met devant les

		holidays I am taking two of you, one from Bura and one from Hilltop, or Futa or any boy school;			élèves.
222 05 :34 :49- 05 : 34:50	GC	Eeh!	Interjection de surprise		
223 05 : 34 :50 06 :36 :49	P	*Or Futa or any boy school;* *Then I told you, the exercise books you are using don't write your names on it.* *I give you an essay. Then you go and write and you bring the exercise book then I correct.* *When you come to me, I am able to give your exercise book to you without asking your name.* *What's your name?* *I'll just walk to you and give the exercise book to you.* *Why?* *Because, if I give you an essay topic like*	Quelques élèves sourient. Rythme normal Ton interrogatif Ton interrogatif Hésitation	Quelques élèves cherchent des choses dans le dictionnaire.	

		Euh, euh ! Ma première journée or Mon premier jour à Accra or à Cape Coast; *or my first day in Cape Coast.* *Yes, we'll be looking out for things like this.* *When you say* Je, Je me suis levée. *You will write yours like this.* *Why?* *Because, your gender is feminine what?* *Singular.* *So, feminine singular, that is it.* *The past participle will betray you.* *The past participle will tell us that the one speaking here is not a boy* /o/ *It's a girl*. So, Je me suis levée; *yours should be like this.* *But the boy from Hilltop will* write: Je me suis levé	Ton interrogatif Ton interrogatif Interférence de L1	P tape le e muet au tableau avec la craie. P tourne vers les élèves. P du doigt à **levée** au tableau. P montre du doigt la phrase au tableau. P montre encore du doigt la phrase correcte au tableau. P fait un cercle autour du verbe être. La majorité des élèves ne regarde plus P.	P se dirige vers les élèves mais tourne brusquement au tableau. P marche vers les élèves.

		and his will be like this. *And this is the reason why when you come I'll be able to give you this exercise book.* *I know it's for a girl, and this one I'll know it's for the boy from Nfantsipim or any other boy school.* C'est ça. *Why?* *I know all these because of the use of the auxiliary* être. Hein ? *Once you use the auxiliary* être, *it is a must that the past participle in a compound tense must agree in gender and then in number with the subject.* Vous comprenez ça?	Ton interrogatif Interjection interrogative Ton interrogatif		
224 06 :36 :49- 06 :36: 50	GC	Oui, monsieur (Trois à quatre élèves répondent en chœur).	Ton hesitant		
225	P	Hein ? C'est	Interjection interrogative	Certaines élèves	

06 :36 :50- 06 :37: 40		obligatoire! Ca, il faut le reconnaître. *You have to know it*. L'auxiliaire être, *so that next time you are not going to say* euh J'ai mangé *That is what you normally do.* *Because the mangé you use it a lot.* Then you go and write: J'ai mangée *like this*. *And then we ask you; I'll underline it.* *Then when I give you the paper or the exercise book, I read from your, you know, your body language, will tell me, this girl is not happy.* *Then I ask you: what is your problem?* *You say: this thing* Hein, hein, J'ai mangée *and you underline it.* *I say yes; then I*	Rythme rapide Interjection d'hésitation Ton interrogatif Ton d'hésitation	croisent les bras assises. P écrit la phrase au tableau: J'ai mangée P fait la démonstration au tableau.	P se dirige vers les élèves en faisant des gestes corporels. P de nouveau vers le tableau, la craie et le chiffon à la main.

		ask you: why did you put this thing here? *Then you'll tell me: Because I'm a girl.*	Ton interrogatif		
226 06 :37 :40- 06 :37: 41	GC		Rire de soulagement		
227 06 :37 :41- 06 :39:42	P	*And then I'll tell you; yes, it is true, you are a girl; Iwont take it away from you.* *But because of the auxiliary over here, this past participle does not need any agreement.* *We are going to see, if we advance a bit into grammar, French grammar.* *Nous allons voir des situations où vous allez utiliser l'auxiliaire avoir avec* le participe passé. Il ne faut pas essayer de s'accorder avec, hein ? le sujet. *We are going to see those things.* *But for now,*	Rythme rapide Interjection interrogative	P est toujours au tableau. P fait encore un autre cercle autour de être. Les élèves regardent le professeur qui fait des gestes avec les deux mains. P fait la démonstration au tableau. P tape le tableau avec la craie.	P marche de nouveau vers les élèves, la craie et le chiffon à la main. P retourne vers le tableau, la craie et le chiffon à la main. P retourne vers les élèves en parlant, la craie et le chiffon à la main.

		you have to say: J'ai écouté. *And then Je feminine; and then you go and write*: J'ai écouté. *Once you are using* l'auxiliaire avoir, *take it that you don't have any problem with the past participle.* *Where you have the problem will tell you.* *For instance if I say this*: Les filles que j'ai vues. *And I write it like this, it will no longer be probably by the end of form two then we start seeing things like this.* *So the journey that we've made before getting to this one, when I'm explaining it, it will be very easy for you.* *But for now, if I want to force you to know this: that* l'auxiliaire avoir *but there is an agreement*	Rythme normal Rythme normal Rythme normal	P écrit : Les filles que j'ai vues. P fait la démonstration au tableau. P se tourne vers les élèves et fait des gestes avec les deux mains.	P retourne vers le tableau. P retourne vers les élèves en parlant, la craie et le chiffon à la main. P retourne vers le tableau. P retourne vers les élèves. P retourne vers le tableau.

		here, some of you will mix the whole thing. *I think that's what happen to you at the JSS.* *A whole lot of things have been put in the same basket for you.* *And now, you don't know which to off load and which one to keep in the bucket.* *So, we are going to see where we have them, we will tell you.* *Note and we will tell you. But for now, we are talking about the simple forms of agreement that exist between the past participle and then the subject.* *Are you ok?*	Ton interrogatif		
228 06 :39 :42- 06 :39:43	GC	Oui, monsieur (Réponse en chœur).	Ton hésitant		
229 06 :39 :43- 06 :39:45	P	Bien! Oui	Ton élevé Ton bas	E13 lève la main	
230 06 :39 :45-	E13	Je ne suis pas allée au cinéma	Ton timide	E13 se tient debout les deux mains derrière.	

06 :39:49					
231 06 :39 :49- 06 :39:52	P	Je ne suis pas allée au cinéma. Le **Je** remplace qui ?	Ton interrogatif	E13 se tient toujours debout.	
232 06 :39 :52- 06 :39:53	E13	Moi	Ton timide	E13 toujours debout, montre le doigt droit à la poitrine.	
233 06 :39 :53- 06 :41:11	P	Toi, c'est toi qui dit : je ne suis pas allée? Oui, donc le Je féminin singulier, allée, a deux l e accent aigu, e muet. (Le prof épelle allée). Je ne suis pas ; mais si c'est un garçon, si moi je dis cela, si moi je dis : je ne suis pas allé au cinéma, allé, je vais écrire allé comme ça. C'est fini. Ok ? Oui Mais avec l'auxiliaire être, je vous ai déjà dit que c'est obligatoire. *Anytime you see the auxiliary* être, *in a compound* « le » *tense, compound tense.*	Rythme rapide Ton interrogatif Rythme rapide Ton interrogatif	P écrit allé au tableau. E13 s'assoie. P fait la démonstration au tableau.	

		Is that ok? *It means, when you say compound tense, it means you are using one, one of the auxiliaries plus a main verb.* *And anytime, yes, let me tell you, tell, talk about this one too.* *Anytime you use the auxiliary, you use it with the past participle form of the main verb.* *Do you understand?* *It means in French, you cannot say: J*e suis allé: *and then you write* aller *and put* « r ». Vous ne pouvez jamais utiliser l'auxiliaire et l'infinitif du verbe. L'auxiliaire plus le participe passé du verbe. *Are you ok with that*?	Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Silence absolu	P écrit : « Je suis aller » au tableau.	P marche vers les élèves en regardant dehors.
234 06 :41 :11-	GC	Oui, monsieur (Presque toutes les élèves ont	Ton joyeux		

06 :41:12		répondu à la question en chœur).			
235 06 :41 :12- 06 :41:24	P	*If you use any of the auxiliaries, the two*, avoir, être, *they are directly followed by the past participle forms of the main verb that you want to use.* *Are you ok with that?*			
236 06 :41 :24- 06 :41:26	GC	Oui, monsieur (Peu d'élèves répondent en chœur en regardant le professeur).	Ton hésitant	Une élève ferme son cahier et regarde sa camarade.	
237 06 :41 :26- 06 :41:29	P	*You all know what the infinitive is?*	Ton interrogatif		
238 06 :41 :29- 06 :41:30	GC	Oui, monsieur (Encore, peu d'élèves répondent).	Ton hésitant		
239 06 :41 :30- 06 :41:32	P	*Infinitive form of a verb, what is it*?	Ton interrogatif		
240- 06 :41 :32- 06 :41:36	E15	*When the verb is (inaudible) you conjugate it*.	Ton hesitant	E15 est debout, les deux mains sur la table.	
241 06 :41 :36- 06 :41:39	P	*When you say you conjugate a verb, what do you mean*?	Ton interrogatif		
242 06 :41 :39-	E15	/ɛm/ *you remove the,*	Interjection d'incertitude	P regarde d'E15.	P se tient très proche

06 :41:44		*the*			d'E15.
243 06 :41 :44- 06 :41:47	P	*What, what makes you remove the ending of the verb*?	Ton interrogatif	E15 évite de regardez le prof. La fille proche d'E15 se cache la face et sourit.	
244 06 :41 :47- 06 :41:49	E15	*Because it is in the infinitive form*.	Ton timide	E15 regarde vers la gauche pour éviter le regard du prof qui se tient devant elle.	
245 06 :41 :49- 06 :41:51	P	*And what makes you remove it*?	Ton interrogatif	Ils se regardent et certaines élèves regardent E15.	
246 06 :41 :51- 06 :41:53	E15	*Because you want the stem*.	Ton timide	Ils se regardent toujours et celles qui regardent E15 ne changent pas de position.	
247 06 :41 :53- 06 :41:55	P	*And what is the stem*?	Ton interrogatif	Les positions restent les mêmes.	
248- 06 :41 :55- 06 :42:04	E15	*The stem is, when you remove the ending what you are left with. May be, manger and remove the*	Ton timide	Les élèves qui regardent les deux interlocuteurs regardent ailleurs. E15 explique son propos avec les deux mains toujours debout.	
249 06 :42 :04- 06 :42:49	P	*You see, you have this, you have a whole lot of beautiful ideas.* *But some times your ideas are very complex therefore the understanding becomes very difficult for me.* *You are talking about*	Ton doux	Le ton du P change. Il devient aigu.	P se déplace à gauche à droite à petites pas.

		conjugation of a verb. *What do we do when we say we are conjugating a verb?* *We simply give that verb what?* *A subject.* *And the very moment you give a subject to the verb, it's going to force you to change the form of the verb.* *So that, it will be in agreement with what?* *The various subjects.* *That's why in French, the form of the verb* Je *is different from the form* tu. *The form of nous for instance* vous. *Is that ok*?	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif		
250 06 :42 :49- 06 :42:50	GC	Oui, monsieur	Ton hésitant		
251 06 :42 :49- 07 :43:59	P	*When we say you are conjugating a verb in a very simply term, you are just giving a subject.* *When you have the verb, you know, in the*	Ton interrogatif		P recule de E15 mais toujours devant elle.

		infinitive form, it's just an action you mention. *What is the action?* *To eat.* *I come, I enter the class and I say* manger Hein manger *Then even if I say manger and you understand French, you will think I'm giving you a command to eat.* *Then you may start doing something.* *But in English if I enter and say to eat, to eat, then we are all here to eat, to sleep.* *But the very moment I enter, I look at your face with all seriousness then I say sleep.* *The way I say it quickly, everybody will go down and start.* C'est ça. *If you do this, you say you are conjugating.* *The word conjugate is not*	Rire de soulagement du GC Pause Rire de soulagement du GC	Beaucoup d'élèves regardent P et rient. .	

		anything difficult. *You go in for a dictionary, you are not getting it.* *Then you come to the classe and say as for French,* conjuguer, conjuguer, conjuguer *is too much.* *No, we are just trying to say how to use the form of the action that verb, how to use it correctly.* *Ok?*	Ton interrogatif		
252 07 :43 :59- 07 :44:00	GC	Oui, monsieur	Ton hésitant		
253 07 :44 :00- 07 :44:06	P	Bien, merci beaucoup	Ton joyeux		

ANNEXE 5

Transcription de la deuxième séance de Fada

Code de transcription

Turn = numéro de l'échange.

Verbal = la transcription linguistique, ce qui se dit
Paraverbal : le ton de la voix (agacée, joyeux, timide, la pause, l'intonation, …)
Kinésique : tout ce qui est geste, mimique, … mais qui ne relève pas de la voix
Proxémique : tout ce qui concerne l'utilisation de l'espace, le mouvement dans la pièce

Signes et abréviations

Description	Notation
Professeur	P
Elève	E
Premier élève, deuxième élève etc	E1, E2 etc
Einc	Elève inconnu
Groupe classe	GC
Interjections et transcriptions phonétiques	/ /

Ecole: Plage
Enseignant: Fada
Niveau : SS2
Effectif: 32 élèves
Titre de la leçon: La littérature
Durée : 80 minutes
Date d'enregistrement: 19 / 06/ 2009

YIBOE-PLAGE-FADA-LA LITTERATURE-JUIN 2009

				Extraverbal	
Turn	Locuteur	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
1. 00:00:00-00:00:18	P	Ce matin, ce matin, nous avons la littérature, n'est-ce pas ?	Ton élevé P sourit Ton interrogatif	P met la main sur la table d'un élève et regarde les élèves en parlant.	P se tient debout devant la classe.
2.					

00:00:18-00:00:19	GC	Oui, monsieur.	Ton élevé		
3. 00:00:19-00:00:47	P	Et nous allons essayer (prononcé /esaje/) de trouver les causes pour laquelle Amadou et sa femme se disputent. Je disais ce matin, nous avons un cours de littérature, n'est-ce pas ?	Rythme normal Ton interrogatif	P est toujours debout devant la classe et regarde les élèves en parlant.	P est sur place debout devant la classe.
4. 00:00:47-00:00:48	GC	Oui, monsieur.	Ton élevé		
5. 00:00:48-00:02:54	P	Et nous allons essayer de trouver les causes de la dispute entre Amadou et sa femme. Et très bien. Au tableau qu'est-ce qui c'est au tableau ? **Qu'est-ce que c'est au tableau** ? Oui Bismark (à EI)	Rythme lent Ton interrogatif	P écrit : **FRANCAIS,** **Litterature,** **Chaque chose en son temps.** **Les causes de la dispute entre Amadou et sa femme**	P va au tableau.
6. 00:02:54-00:03:01	E1	Chaque chose en son temps Les causes de la dispute entre Amadou et sa femme.	Ton timide	E1 se lève et fait la lecture au tableau. Certains élèves baissent la tête et font semblant de chercher quelque chose dans leur cahier.	P marche dans le premier rang.
7 00:03:01-00:03:02	P	Plus fort	Ton élevé		
8. 00:03:02-00:03:08	E1	Les causes de la dispute entre Amadou et sa	Ton timide	Certains élèves baissent toujours la tête	

		femme		et font semblant de chercher quelque chose dans leur cahier.	
9. 00:03:08-00:03:10	P	Encore	Ton élevé		
10. 00:03:10-00:03:15	E1	Les causes de la dispute entre Amadou et sa femme	Ton timide	Certains élèves baissent toujours la tête et font semblant de chercher quelque chose dans leur cahier.	
11. 00:03:15-00:03:19	P	Très bien! Isaac, répète (à E2)	Ton élevé		P marche toujours dans le premier rang.
12. 00:03:19-00:03:24	E2	Les causes de la dispute entre Amadou et sa femme.	Ton timide	E2 se lève.	
13. 00:03:24-00:03:25	P	Encore	Ton élevé		
14. 00:03:25-00:03:28	E2	Les causes de la dispute entre Amadou et sa femme	Ton timide	E2 est toujours debout.	
15. 00:03:28-00:03:24	P	Très bien; tout le monde	Ton élevé		Le professeur se déplace dans les rangs.
16. 00:03:24-00:03:32	GC	Les causes de la dispute entre Amadou et sa femme	Ton élevé		
17. 00:03:32-00:03:33	P	Encore	Ton élevé		P sort du rang.
18.		Les causes de la			

00:03:33- 00:03:46	GC	dispute entre Amadou et sa femme	Ton élevé		
19. 00:03:46- 00:03:53	P	Très bien! Nous allons commencer déjà, nous allons faire une petite révision ; Vous comprenez?	Ton interrogatif		P se déplace devant la classe.
20. 00:03:53- 00:03:54	GC	Oui monsieur	Ton élevé		
21. 00:03:54- 00:04:17	P	Une petite révision, et nous allons essayer de répondre aux questions, nous allons commencer, Amadou a combien d'enfant ? Amadou a combien d'enfant ? Oui, (à E3)	Ton normal Ton hésitant	P désigne l'élève du doit.	P se déplace dans les rangs P se déplace devant la classe
22. 00:04:17- 00:04:20	E3	Amadou a cinq enfants.	Ton timide	E3 se lève.	P marche vers E3.
23. 00:04:20- 00:04:21	P	Plus fort	Ton élevé		
24. 00:04:21- 00:04:22	E3	Amadou a cinq enfants	Ton moins timide		
25. 00:04:22- 00:04:24	P	Très bien, applaudissez-le.	Ton d'encouragement		
26. 00:04:24- 00:04:26	GC			Applaudissement	
27. 00:04:26- 00:04:34	P	Combien de fils ? De fils. Il a combien de fils ? Oui, (à E4)	Ton interrogatif		P se tient debout devant la classe.
28. 00:04:34-	E4	Il a quatre fils.	Ton timide	E4 se lève.	

00:04:37					
29. 00:04:37-00:04:39	P	Plus fort	Ton élevé	Certains élèves regardent dans leur livre.	
30. 00:04:39-00:04:40	E4	Il a quatre fils.	Ton timide	E4 est toujours debout.	
31. 00:04:40-00:04:41	P	Est-ce que c'est correct ?	Ton interrogatif		P marche vers les élèves.
32. 00:04:41-00:04:46	GC	Non/Oui monsieur. (murmure)	Ton élevé	Les élèves se regardent.	
33. 00:04:46-00:04:47	P	Est-ce que c'est correct ?	Ton interrogatif		
34. 00:04:40-00:04:45	GC	Oui monsieur.	Ton élevé		
35. 00:04:45-00:04:46	P	Est-ce que c'est correct ?	Ton interrogatif	Les élèves se regardent	P marche vers E4.
36. 00:04:46-00:04:47	GC	Oui monsieur.	Ton élevé		
37. 00:04:47-00:04:50	P	Amadou a quatre fils. Est-ce que c'est correct ?	Ton interrogatif	Beaucoup d'élèves évitent le regard de l'enseignant.	
38. 00:04:50-00:04:51	GC	Oui monsieur.	Ton élevé		P se tient entre les deux premiers rangs.
39. 00:04:51-00:04:53	P	Oui c'est correct, applaudissez-le.	Ton normal		
40. 00:04:53-00:04:55	GC			Applaudissement	
41. 00:04:55-00:05:06	P	Quels sont les noms de ses fils ?Fils ?		Les élèves évitent le regard de	

		Oui, (à E2).		l'enseignant.	
42. 00:05:06-00:05:07	E2	Musa.	Ton de confiance	E2 se lève. Les élèves derrière font d'autres choses.	
43. 00:05:07-00:05:09	P	Très bien, asseids-toi.	Ton montant		
44. 00:05:09-00:05:10	E6	Usman	Ton normal	E6 se lève.	P recule vers le tableau.
45. 00:05:10-00:05:12	P	Usman, très bien !	Ton montant Ton élevé		
46. 00:05:12-00:05:14	P	Toi (à E7)	Ton doux		
47. 00:05:14-00:05:15	E7	Amiru	Tin bas	E7 lève la main.	
48. 00:05:14-00:05:17	P	Amiru,	Ton montant		
49. 00:05:17-00:05:-20	E1	Et Abu	Ton descendant		
50. 00:05:20-00:05:37	P	Et Abu. Oui, maintenant,qui est l'aîné de quoi ?De ces enfants.Les enfants d'Amadou,qui est l' aîné ? Oui Tusi	Ton d' hésitation Ton interrogatif	Quelques élèves lèvent la main. D'autres évitent le regard de P.	P se place devant la classe.
51. 00:05:37-00:05:40	E7	L' aîné de ces enfants est Musa.	Ton bas		
52. 00:05:40-00:05:41	P	Tres bien, applaudissez-le			
53. 00:05:41-00:05:43	GC			Applaudissement	
54. 00:05:43-00:05:52	P	Qui est le cadet ? Qui est le cadet ? Oui,	Ton interrogatif Ton interrogatif		

55. 00:05:43- 00:05:54	E10	Le cadet de ses enfants est Abu	Ton bas		
56. 00:05:54- 00:05:56	P	Le cadet de ses enfants est Abu, est-ce que c'est correct ?	Ton interrogatif		
57. 00:05:56- 00:05:57	GC				
58. 00:05:57- 00:05:59	P	Très bien applaudissez-le.	Ton élevé		
59. 00:05:59- 01:06:01	GC			Applaudissement	P se tient debout proche du tableau.
60. 01:06:01- 01:06:05	P	Ce sont les fils, n'est-ce pas ?	Ton interrogatif		
61. 01:06:05- 01:06:06	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
62. 01:06:06- 01:06:15	P	Il a combien de filles ? Il a combien de filles ? Filles ? Nounou (à E11)	Ton interrogatif Ton interrogatif		
63. 01:06:15- 01:06:17	E9	Amadou a **un seul fille**.	Ton timide	E10 se lève.	
64. 01:06:17- 01:06:21	P	Est-ce que c'est un seul ? On dit un seul ?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
65. 01:06:21- 01:06:22	E9	**Un seul** fille.	Ton timide	Certains élèves écrivent ce qui est au tableau.	
66. 01:06:22- 01:06:27	P	Non, Oui, Efesso (à E10)			
67. 01:06:27- 01:06:28	E10	Il y a deux filles.	Ton timide	E10 se lève.	
68.					

01:06:28-01:06:30	P	Est-ce qu'il y a deux filles ?	Ton interrogatif		
69. 01:06:30-01:06:36	GC	Non			
70. 01:06:36-01:06:37	P	Oui, Sidi (à E6)	Ton doux		
71. 01:06:37-01:06:39	E6	Amadou a une seule fille	Ton timide	E6 se lève.	
72. 01:06:39-01:06:43	P	Une seule fille, une seule fille, tout le monde.			
73. 01:06:43-01:06:46	GC	Une seule fille	Ton élevé		
74. 01:06:46-01:06:47	P	Encore			
75. 01:06:47-01:06:50	GC	Une seule fille			
76. 01:06:50-01:06:59	P	Et elle s'appelle comment ? Elle s'appelle comment ? Sampson (à E11).	Ton interrogatif Ton interrogatif		
77. 01:06:59-01:07:01	E11	Elle s'appelle Zénatou.	Ton timide	E11 se lève.	
78. 01:07:10-01:07:30	P	Elle s'appelle Sedinam. Très bien, on a commencé déjà de voir les causes de quoi ? De la dispute entre Amadou et sa femme. Qui est Amadou ? Oui (à E4)	Ton interrogatif Ton interrogatif	P désigne E4 du doigt droit.	
79. 01:07:30-01:07:33	E4	Amadou est le mari de Fatou.	Ton timide	E4 se lève.	

80. 01:07:33-01:07:34	P	Plus fort	Ton élevé		
81. 01:07:34-01:07:37	E4	Amadou est le mari de Fatou.	Ton timide		
82. 01:07:37-01:07:38	P	Très bien, applaudissez-le.	Rythme rapide		
83. 01:07:38-01:07:40	GC			Applaudissement	
84. 01:07:40-01:07:46	P	Et qui est Fatou ? Oui (à E2).	Ton interrogatif	Les élèves évitent le regard de l'enseignant.	
85. 01:07:46-01:07:49	E2	Fatou est la femme d'Amoudou.	Ton moins timide	E2 se lève.	
86. 01:07:49-01:07:51	P	Fatou est la femme d'Amadou. Applaudissez-le.			
87. 01:07:51-01:07:53	GC			Applaudissement	
88. 01:07:53-01:08:04	P	Maintenant, prenez vos livres et ouvrez à la page deux. N'est-ce pas ?	Ton élevé Ton interrogatif	Les élèves cherchent leur livre.	P se place devant la classe.
89. 01:08:04-01:08:05	GC	Oui, monsieur.	Ton élevé	Les élèves cherchent leur livre.	Quelques élèves quittent leur place pour se mettre à côté de leurs camarades.
90. 01:08:05-01:08:08	P	Scène deux			
91. 01:08:08-01:08:16	GC	Oui, monsieur			
92. 01:08:16-01:08:31	P	Il y a combien de personnages dans		Les élèves cherchent dans	P se place toujours

		le livre ? Il y a combien de personnages ? Oui (à E2)	Ton interrogatif Ton interrogatif	le livre.	devant la classe.
93. 01:08:31- 01:08:32	E2	Il y a deux personnages.	Ton timide	E2 se lève.	
94. 01:08:32- 01:08:35	P	Il y a deux personnages. Est-ce que c'est correct ? Applaudissez-le.	Ton interrogatif		
95. 01:08:35- 01:08:36	GC	Oui, monsieur			
96. 01:08:36- 01:08:42	P	Lesquels ? Lesquels ? Oui Fanance (à E12)	Ton interrogatif Ton interrogatif		
97. 01:08:42- 01:08:44	E12	Amadou et Fatou	Ton timide		
98. 01:08:44- 01:09:10	P	Amadou et Fatou, très bien. Maintenant, qui va jouer le rôle de quoi ? Amadou Toumou Isaac et qui va jouer le rôle de Fatou ? Sapa et c'est toi. N'est-ce pas ?	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	P désigne l'élève du doigt.	P se place toujours devant la classe.
99. 01:09:-10 01:09:11	GC	Oui, monsieur	Ton moins élevé	Les élèves regardent dans le livre.	
100. 01:09:11- 01:09:27	P	Oui, en lisant qu'est-ce que nous allons chercher ? Qu'est-ce que nous allons chercher en lisant? Oui (à E2)	Ton interrogatif Ton interrogatif	Beaucoup d'élèves évitent le regard de P.	
101. 01:09:27-	E2	Nous allons	Ton moins	E2 se lève.	

01:09:31		chercher les causes de la dispute entre Amadou et sa femme.	timide		
102. 01:09:31-01:09:32	P	Très bien, applaudissez-le	Ton d'encouragement		
103. 01:09:32-01:09:34	GC			Applaudissement	
104. 01:09:34-01:09:57	P	Nous allons commencer et nous allons essayer de faire quoi, les causes de la dispute entre Amadou et sa femme. Oui, c'est toi Amadou	Rythme normal		
105. 01:09:57-01:10:06	E1	Ah… Ha… Fatou, n'oublie pas d'envoyer Zénabou cet après-midi pour qu'elle aille donner à manger aux enfants.	Ton moins timide	Les élèves regardent dans le livre.	
106. 01:10:06-01:10:10	P	Très bien (propos inaudible).	Ton bas		P marche vers E16.
107. 01:10:10-01:10:12	E2	Hmm… Hmm…	Ton timide		
108. 01:10:12-01:10:16	P	Plus fort !	Ton élevé	P tourne vers E16.	P sort du rang.
109. 01:10:16-01:10:48	E2	Hmm… Hmm… il me faut envoyer Zénabou au champ tous les jours ; elle finit par jouer sur la route. Elle rentre toujours tard. Voilà le « foura » que j'ai préparé hier. Je sais qu'elle ne va	Rythme lent	E2 pointe du doigt aux mots qu'il lit.	

		pas tout vendre aujourd'hui.			
110. 01:10:48-01:11:12	E 1	Ton « foura » ? Cela ne me regarde pas ! Est-ce que cela peut nous apporter tout l'argent dont nous avons besoin dans cette famille ? C'est toi qui enseignes tout ce mépris à mes enfants ! Si au moins tu avais bien élevé cette fille...	Rythme moins lent		
111. 01:11:12-01:11:27	E2	Mallam, tu parais indifférent à mes affaires ces jours-ci. Je commence à avoir peur.	Rythme lent Hésitations	E2 pointe toujours du doigt aux mots qu'il lit.	
112. 01:11:27-01:11:32	E1	Lahillaha illallah ! Pour qui te prends-tu ?	Rythme lent		
113. 01:11:32-01:11:44	E2	Puisque tu es en colère, ça ne sert à rien d'essayer	Rythme lent Hésitations	E2 pointe toujours du doigt aux mots qu'il lit.	
114. 01:11:44-01:11:45	P	/esaje/	Ton d'emphase		
115. 01:11:45-01:11:49	E2	d'essayer de te raisonner.	Ton timide		P marche dans les rangs.
116. 01:11:49-01:11:52	P	De te /Rezone/	Ton d'emphase	Beaucoup d'élèves ne font pas attention.	
117. 01:11:52-01:11:53	E2	raisonner	Ton timide		
118. 01:11:53-01:12:56	P	Encore, de te raisonner.	Ton d'emphase		

119. 01:11:56-01:12:58	E2	De te raisonner.			
120. 01:11:58-02:12:00	P	Très bien, continue			
121. 02:12:00-02:12:03	E1	Tu m'embêtes, Femme ! Surveille ton langage !	Rythme normal		
122. 02:12:03-02:12:04	P	Surveille	Ton d'emphase		
123. 02:12:04-02:12:09	E1	Surveille ton langage ! Nous en reparlerons après.			
124. 02:12:09-02:12:11	P	Très bien, applaudissez-les.			
125. 02:12:11-02:12:14	GC			Applaudissement	P sort du rang.
126. 02:12:14-02:12:17	P	Oui, c'est une bonne lecture, n'est-ce pas ?	Ton interrogaatif		
127. 02:12:17-02:12 :19	GC	Oui, monsieur			
128. 02:12:19-02:12:	P	Nous allons lire une fois encore. Oui, qui va jouer le rôle d'Amadou ? Oui, toi (à E4) et le rôle de Fatou ? Siges (à E13). Oui	Ton interrogatif Ton interrogatif	E4 lève la main. E13 lève la main.	P se tient debout proche du tableau.
129. 02:12:48-02:12:59	E4	Ah… Ha… Fatou, n'oublie pas d'envoyer Zénabou cet après-midi pour qu'elle aille donner à manger aux enfants.			
130. 02:12:59-	P	Aux enfants, oui (à			

02:13:01		E13).			
131. 02:13:01-02:13:22	E13	Hmm… Hmm… il me faut envoyer Zénabou au champ tous les jours ; elle finit par jouer sur la route. Elle rentre toujours tard. Voilà le « foura » que j'ai préparé hier. Je sais qu'elle ne va pas tout vendre aujourd'hui.	Rythme moins lent		
132. 02:13:22-02:13:25	E4	Ton « foura » ? Cela ne me regarde pas !	Rythme moins lent		
133. 02:13:25-02:13:26	P	Ca ne me regarde pas.	Ton d'emphase		
134. 02:13:26-02:13:39	E4	Ca ne me regarde pas. Est-ce que cela peut nous apporter tout l'argent dont nous avons besoin	Rythme lent	E4 pointe toujours du doigt aux mots qu'il lit.	
135. 02:13:38-02:13:39	P	Besoin	Ton d'emphase		
136 02:13:39-02:13:46	E4	besoin dans cette famille ? C'est toi qui enseignes tout ce	Ton timide		
137 02:13:46-02:13:47	P	Enseigne	Ton d'emphase		
138 02:13:47-02:13:54	E4	C'est toi qui enseignes tout ce mépris à mes enfants !			
139 02:13:54-02:13:55	P	Au moins	Ton d'emphase		

140. 02:13 :55-02:14 : 00	E4	Si au moins tu avais bien élevé cette fille...			
141. 02:14 :00-02:14 : 05	E13	Mallam, tu parais indifférent à mes	Ton timide		
142. 02:14 :05-02:14 : 06	P	Indifférent	Ton d'emphase		
143. 02:14 :06-02:14 : 10	E13	indifférent à mes affaires ces jours-ci.	Ton timide		
144. 02:14 :10-02:14 : 11	P	Ces jours	Ton de suspense		
145. 02:14 :11-02:14 : 17	E13	ces jours-ci. Je commence à avoir peur.	Hésitation		
146. 02:14 :17-02:14 : 21	E4	Lahillaha illallah ! Pour qui te prends-tu ?	Rythme moins lent		
147. 02:14 :21-02:14 : 30	E13	Puisque tu es en colère, ça ne sert à rien d'essayer	Hésitation		
148. 02:14 :30-02:14 : 31	P	/esaje/	Ton d'emphase		
149. 02:14 :31-02:14 : 34	E13	/esaje/ de te raisonner.			
150. 02:14 :34-02:14 : 35	P	/Rezone/	Ton d'emphase		
151. 02:14 :35-02:14 : 36	E13	/Rezone/			
152. 02:14 :36-02:14 : 37	P	/Rezone/	Ton d'emphase		
153. 02:14 :37-	E13	/Rezone/			

02 :14 :38					
154. 02 :14 :38 02 :14 :40	E4	Tu m'embêtes, Femme ! Surveille ton langage !			
155. 02 :14 :40 02 :14 :43	P	Tu m’embêtes , tout le monde.	Ton d’emphase		
156. 02 :14 :43 02 :14 :45	GC	Tu m’embêtes.	Ton élevé		
157. 02 :14 :45 02 :14 :46	P	Encore	Ton d’emphase		
158. 02 :14 :46 02 :14 :47	GC	Tu m’embêtes.	Ton élevé		
159. 02 :14 :46 02 :14 :47	P	Raisonner (prononcé /Rezone/)	Ton d’emphase		
160. 02 :14 :47 02 :14 :48	GC	Raisonner (prononcé /Rezone/)			
161. 02 :14 :48 02 :14 :49	P	Raisonner (prononcé /Rezone/)	Ton d’emphase		
162. 02 :14 :49 02 :14 :50	GC	Raisonner (prononcé /Rezone/)			
163. 02 :14 :50 02 :14 :52	P	Oui (à E4)			
164. 02 :14 :52 02 :14 :56	E4	Tu m'embêtes, Femme ! Surveille ton **langue** !			
165. 02 :14 :52 02 :14 :56	P	Ton	Ton de suspense		
166. 02 :14 :56 02 :14 :57	E4	Langue (pour langage)	Ton timide		
167. 02 :14 :57 02 :14 :58	P	Langage	Ton d’emphase		

168. 02 :14 :58 02 :14 :59	E4	Langage			
169. 02 :14 :59 02 :15 :01	P	Ton langage			
170. 02 :15 :01 02 :15 :02	E4	Ton langage			
171. 02 :15 :02 02 :15 :04	P	Langage, tout le monde			
172. 02 :15 :04 02 :15 :06	GC	Langage			
173. 02 :15 :06 02 :15 :07	P	Encore			
174. 02 :15 :07 02 :15 :08	GC	Langage			
175. 02 :15 :08 02 :15 :09	P	Oui, (à E4)			
176. 02 :15 :09 02 :15 :12	E4	Nous en reparlerons après.			
177. 02 :15 :12 02 :15 :14	P	Après, très bien, applaudissez-les.			
178. 02 :15 :14 02 :15 :17	GC			Applaudissement	
179. 02 :15 :17 02 :15 :51	P	Oui, nous allons continuer avec la lecture. Qui va prendre le rôle de quoi, D'Amadou ? Ne perd pas le temps. Kaka, tu va prendre le rôle d'Amadou et Osei c'est Fatou, vite	Ton interrogatif Pause longue Ton agacé		
180. 02 :15 :51 02 :15 :53	E14	Ah, ah			
181. 02 :15 :53	P	Plus fort			

02 :15 :54					
182. 02 :15 :54 02 :16 :04	E14	Ah… Ha… Fatou, n'oublie pas d'envoyer Zénabou cet après-midi pour qu'elle /al/ pour aille donner à manger aux enfants.	Ton très timide		
183. 02 :16 :04 02 :16 :05	P	Aille	Ton d'emphase		
184. 02 :16 :05 02 :16 :06	E14	Aille			
185. 02 :16 :06 02 :16 :08	P	Aille, tout le monde.			
186. 02 :16 :08 02 :16 :09	GC	Aille			
187. 02 :16 :09 02 :16 :10	P	Encore			
188. 02 :16 :10 02 :16 :11	GC	Aille			
189. 02 :16 :11 02 :16 :12	P	Oui (à E14)			
190. 02 :16 :12 02 :16 :16	E14	pour aille donner à manger aux enfants.			
191. 02 :16 :16 02 :16 :17	P	Oui			
192. 02 :16 :17 02 :16 :18	E15	Hmm… Hmm… il me faut			
193. 02 :16 :18 02 :16 :19	P	Hmm			
194. 02 :16 :19 02 :16 :22	E14	Hmm			
195. 02 :16 :22	P	Oui, continuer			

02 :16 :24					
196. 02 :16 :24 02 :16 :27	E14	il me faut envoyer Zénabou au champ tous les jours			
197. 02 :16 :27 02 :16 :28	P	Au champ			
198. 02 :16 :27 02 :16 :47	E14	… il me faut envoyer Zénabou au champ tous les jours ; elle finit par jouer sur la route. Elle rentre toujours tard. Voilà le « foura » que j'ai préparé hier. Je sais qu'elle ne va pas tout **vendré** aujourd'hui.			
199. 02 :16 :47 02 :16 :48	P	Tout	Ton de suspense		
200. 02 :16 :48 02 :16 :49	E14	**vendré**	Ton timide		
201. 02 :16 :49 02 :16 :50	P	vendre			
202. 02 :16 :51 02 :16 :52	E14	Tout vendre aujourd'hui.			
203. 02 :16 :52 02 :17 :01	E15	Ton « foura » ? Ce			
204. 02 :17 :01 02 :17 :02	P	Est-ce			
205. 02 :17 :02 02 :17 :05	E15	. Est-ce que cela peut nous apporter			
206. 02 :17 :05 02 :17 :06	P	Rapporte (au lieu de rapporter)			
207. 02 :17 :06	E15	Rapporte tout			

02 :17 :12		l'argent dont **nous avons** (sans liaison).			
208. 02 :17 :12 02 :17 :13	P	Nous avons (avec liaison).			
209. 02 :17 :13 02 :17 :17	E15	Nous avons besoin (besoin mal prononcé)			
210. 02 :17 :17 02 :17 :18	P	Besoin			
211. 02 :17 :18 02 :17 :20	E15	besoin dans cette famille ?			
212. 02 :17 :20 02 :17 :21	P	Très bien			
213. 02 :17 :21 02 :17 :33	E15	C'est toi qui enseignes tout ce mépris à mes enfants ! Si au moins tu avais bien élève cette fille...			
214. 02 :17 :33 02 :17 :39	P	Elevé, élevé, élevé, tout le monde.			
215. 02 :17 :39 02 :17 :40	GC	Elevé			
216. 02 :17 :40 02 :17 :41	P	Encore			
217. 02 :17 :41 02 :17 :42	GC	Elevé			
218. 02 :17 :42 02 :17 :46	E15	Si au moins **tu** avais (prononcé /tu/			
219. 02 :17 :46 02 :17 :47	P	Tu			
220. 02 :17 :47 02 :17 :50	E15	tu avais bien élève cette fille...			

221. 02 :17 :50 02 :17 :51	P	Très bien			
222. 02 :17 :51 03 :18 :00	E14	Mallam, tu parais indifférent à mes affaires ces jours-ci. Je commence à avoir peur.			
223. 03 :18 :00 03 :18 :04	E15	Lahillaha illallah ! Pour			
224. 03 :18 :04 03 :18 :05	P	Pourquoi, pour qui	Ton d'emphase		
225. 03 :18 :05 03 :18 :11	E15	Pour qui te prends-tu ?			
226. 03 :18 :11 03 :18 :20	E14	Puisque tu es en colère, ça ne sert à rien d'essayer de te raisonner.			
227. 03 :18 :20 03 :18 :21	P	esaje/	Ton d'emphase		
228. 03 :18 :21 03 :18 :24	E14	esaje/ de te /Razoni/.			
229. 03 :18 :24 03 :18 :25	P	/Rezone/	Ton d'emphase		
230. 03 :18 :25 03 :18 :26	E14	Rezoni/			
231. 03 :18 :26 03 :18 :27	P	Rezone/	Ton d'emphase		
232. 03 :18 :27 03 :18 :28	E14	Rezone/			
233. 03 :18 :28 03 :18 :36	E15	Tu m'embêtes, Femme ! Surveille ton **langue** ! Nous nous /en/			
234. 03 :18 :36	P	Nous en	Ton d'emphase		

03 :18 :37					
235. 03 :18 :37 03 :18 :41	E15	Nous en reparlerons après.			
236. 03 :18 :41 03 :18 :43	P	Très bien, applaudissez-les.			
237. 03 :18 :43 03 :18 :46	GC			Applaudissement	
238. 03 :18 :46 03 :18 :52	P	Maintenant vous avez le temps de lire silencieusement. Vous comprenez ?	Ton interrogatif		P marche devant la classe.
239. 03 :18 :46 03 :18 :52	GC	Oui monsieur (peu d'élèves répondent).			
240. 03 :18 :52 03 :19 :00	P	Lire silencieusement et nous allons essayer de dire les causes, vous comprenez ?	Ton interrogatif		
241. 03 :19 :00 03 :19 :01	GC	Oui, monsieur			
242. 03 :19 :01 03 :23 :49	P	Lire silencieusement Vous avez une minute pour arriver de lire. Très bien, arrêtez de lire et écoutez, nous allons essayer de répondre aux questions suivantes. Où se disputent-ils ? Où se disputent-ils, Amadou et ses enfants, et sa femme ?	Pause longue Ton hésitant Ton interrogatif Silence absolu Ton de suspense	Les élèves font la lecture silencieuse. Certains élèves ne lisent pas. Certains élèves font semblant de chercher la réponse dans le livre.	P se tient debout devant la classe.

		C'est où ? Est-ce que c'est au champ, au marché, où se disputent-ils Amadou et sa femme? L a réponse se trouvent dans le livre. Oui, Isaac, (à E2) ils	Ton interrogatif Ton interrogatif		
243. 03 :23 :49 03 :23 :51	E2	Ils se disputent à la maison.	Ton moins timide	E2 se lève.	
244. 03 :23 :51 03 :23 :59	P	C'est à la, précisément où, c'est est-ce que c'est dans la cuisine ? Oui (à E16)	 Ton interrogatif		
245. 03 :23 :59 03 :24 :01	E16	Dans la concession.	Ton timide		
246. 03 :24 :01 03 :24 :06	P	Très bien, encore, ils se disputent dans	Ton de suspension		
247. 03 :24 :06 03 :24 :08	E16	Ils se disputent dans la concession.	Ton moins timide	E16 se lève.	
248. 03 :24 :08 03 :24 :13	P	Dans la concession. Est-ce que c'est correct ?	 Ton interrogatif		P est debout devant la classe.
249. 03 :24 :13 03 :24 :14	GC	Oui, monsieur	Ton moins élevé		
250. 03 :24 :14 03 :24 :25	P	Regardez, ouvrez à la page, ça se trouve, la réponse se trouve dans le livre. Oui, quelle page ? (à E16)	 Ton interrogatif		
251. 03 :24 :25	E16	A la page			Un élève

03 :24 :27					sort de la classe.
252. 03 :24 :27 03 :24 :34	P	A la page, oui lit là où la réponse se trouve.	Rythme normal	Les élèves regardent dans leurs livres.	
253. 03 :24 :34 03 :24 :37	E16	Il se trouve devant sa concession.	Ton moins timide		
254. 03 :24 :37 03 :24 :41	P	Il se trouve devant sa concession. N'est-ce pas ?	Ton interrogatif	Les élèves regardent ailleurs.	P est debout devant la classe.
255. 03 :24 :41 03 :24 :42	GC	Oui, monsieur			
256. 03 :24 :42 03 :24 :53	P	Très bien, alors le dispute, la dispute a eu lieu dans la concession, dans la cours. Vous comprenez ?	Ton interrogatif		
257. 03 :24 :53 03 :24 :54	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves répondent).			
258. 03 :24 :54 03 :25 :42	P	Ok, maintenant nous allons aussi essayer de répondre à cette question. Comment appellent-elles, les femmes **musulmans** leur mari? Les femmes musulmans comment appellent-elles leur mari ? La réponse se trouve dans le livre. Comment appellent-elles, les femmes **musulmans** leur mari? Oui (à E10).	Rythme lent	Quelques élèves regardent P, d'autres regardent ailleurs.	P marche devant son bureau et s'assoie sur la table.
259. 03 :25 :42	E10	Elle est **parfait**.	Ton timide	E10 se lève.	P se lève et

03 :25 :44					marche vers E10
260. 03 :25 :42 03 :25 :46	P	Ei, elle est **parfait** est-ce que c'est vrai ?.	Ton interrogatif		
261. 03 :25 :46 03 :25 :47	GC	Non, monsieur (deux ou trois élèves répondent).	Hésitation		
262. 03 :25 :47 04 :26 :01	P	*How do Muslim women call their husband ?* *Edis* (à E6)	Ton interrogatif	Quelques élèves lèvent la main.	P marche vers les élèves.
263. 04 :26 :01 04 :26 :04	E6	Mallan	Ton moins timide		
264. 04 :26 :04 04 :26 :07	P	C'est Mallam, mallam, tout le monde.	Ton élevé		P marche vers la direction d'E6.
265. 04 :26 :07 04 :26 :08	GC	Mallam	Ton élevé		
266. 04 :26 :08 04 :26 :09	P	Encore			
267. 04 :26 :09 04 :26 :10	GC	Mallam			
268. 04 :26 :10 04 :26 :14	P	Où se trouve la réponse dans le livre ?	Ton interrogatif	Certains élèves cherchent la réponse, d'autres regardent dans l'air.	P se place devant les premiers bancs.
269. 04 :26 :14 04 :26 :16	GC	Page trois (peu d'élèves répondent).			
270. 04 :26 :16 04 :26 :22	P	Page trois, il faut lire là où la réponse se trouve, Sidismall. (à E6)			
271. 04 :26 :22	E6	Mallam	Ton descendant		

04 :26 :23					
272. 04 :26 :23 04 :26 :24	P	Mallam	Ton montant		P est debout devant la classe.
273. 04 :26 :24 04 :26 :25	E6	Mallam	Ton montant		
274. 04 :26 :25 04 :26 :26	P	Oui			
275. 04 :26 :26 04 :26 :30	E6	Tu parais indifférent à mes affaires **ces jours**-ci. (mal prononcé).	Ton timide		
276. 04 :26 :30 04 :26 :31	P	Ces jours			P est toujours debout devant la classe.
277. 04 :26 :31 04 :26 :35	E6	Ces jours, je commence à avoir peur.			
278. 04 :26 :35 04 :26 :38	P	Très bien, c'est Mallan, n'est-ce pas ?	Ton interrogatif		
279. 04 :26 :38 04 :26 :39	GC	Oui, monsieur			
280. 04 :26 :39 04 :27 :00	P	On continue, qu'est-ce que c'est « foura » ? « Foura » c'est quoi ? Qu'est-ce que c'est « foura » ? Oui (à E11).	Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif	Quelques élèves écrivent dans leur cahier.	
281. 04 :27 :00 04 :27 :03	E11	C'est **un** nourriture.	Ton timide	E11 se lève.	P est debout devant la classe.
282. 04 :27 :03 04 :27 :04	P	C'est	Ton de suspense		P marche vers E11.
283. 04 :27 :04 04 :27 :05	E11	**Un** nourriture			

284. 04 :27 :05 04 :27 :07	P	Est-ce qu'on dit **un** nourriture ? Une	Ton interrogatif	P et E11 se regardent.	P se tient debout devant la première table.
285. 04 :27 :07 04 :27 :09	E11	Une nourriture	Ton timide		
286. 04 :27 :09 04 :27 :10	P	Une	Ton d'emphase	E11 est toujours debout.	
287. 04 :27 :10 04 :27 :12	E11	C'est une nourriture.	Ton timide		
288. 04 :27 :10 04 :27 :12	P	C'est une nourriture.			
289. 04 :27 :12 04 :27 :13	E11	C'est une nourriture.		Beaucoup d'élèves ne regardent pas P.	
290. 04 :27 :13 04 :27 :16	P	C'est une nourriture. C'est, on mange, n'est-ce pas ?	Ton interrogatif		P marche devant la classe.
291. 04 :27 :16 04 :27 :17	GC	Oui, monsieur			
292. 04 :27 :17 04 :27 :20	P	Ce sont les gâteaux **local.** Vous comprenez ?	Ton interrogatif		
293. 04 :27 :20 04 :27 :21	GC	Oui, monsieur	Ton moins élevé		
294. 04 :27 :21 04 :27 :25	P	Préparés de quoi, de des arachides, vous comprenez ?	Ton interrogatif		
295. 04 :27 :25 04 :27 :26	GC	Oui, monsieur (Peu d'élèves répondent)		Certains élèves ne regardent pas le P.	P se tient debout devant la classe.
296. 04 :27 :26	P	Vous comprenez ça ?	Ton interrogatif		

04 :27 :27					
297. 04 :27 :27 04 :27 :28	GC	Oui, monsieur	Ton moins élevé		
298. 04 :27 :28 04 :27 :33	P	Et ça se vend, ça se vend dans la société musulmane. Vous comprenez ?	Ton interrogatif		
299. 04 :27 :33 04 :27 :34	GC	Oui, monsieur	Ton moins élevé		
300. 04 :27 :34 04 :27 :42	P	Comment ça c'est eeh, comment on appelle ça en fanti, en langue locale ?	Hésitation	Les élèves se regardent.	
301. 04 :27 :42 04 :27 :48	EINC	Propos inaudible			
302. 04 :27 :42 04 :27 :57	P	Non, c'est euh, c'est « foura ». Oui « foura », « foura ». Très bien, et on ajoute de quoi, du lait, n'est-ce pas ?	Ton interrogatif	Peu d'élèves regardent P.	P marche devant la classe.
303. 04 :27 :57 04 :27 :58	GC	Oui, monsieur			
304. 04 :27 :58 04 :27 :59	P	Et on boit ça, n'est-ce pas ?	Rythme rapide		
305. 04 :27 :59 04 :28 :00	GC	Oui, monsieur			
306. 04 :28 :00 04 :28 :04	P	C'est, on prépare ça de quoi, du maïs, vous comprenez ?	Ton interrogatif		
307. 04 :28 :04 04 :28 :05	GC	Oui, monsieur			
308. 04 :28 :05 04 :28 :09	P	Oui, /feRmete/ (pour fermenté), maïs /feRmete/,	Ton interrogatif		

		vous comprenez ?			
309. 04 :28 :09 04 :28 :10	GC	Oui, monsieur			P marche devant la classe.
310. 04 :28 :10 04 :28 :27	P	Ca c'est du « foura ». Maintenant, nous allons essayer de trouver les causes de la dispute, n'est-ce pas ?	Ton interrogatif		
311. 04 :28 :27 04 :28 :28	GC	Oui, monsieur (une seule personne répond).			
312. 04 :28 :28 04 :28 :36	P	Qu'est-ce que c'est dispute en anglais, Obi ?	Ton interrogatif	Quelques élèves lèvent la main.	
313. 04 :28 :36 04 :28 :37	E17	Quarrel	Ton timide	E17 se lève.	
314. 04 :28 :37 04 :28 :38	P	Hein ?	Ton interrogatif		
315. 04 :28 :38 04 :28 :39	E17	*Quarrel*	Ton moins timide		
316. 04 :28:39- 04 :28 :40	P	*Quarrel*, oui (à E14)			
317. 04 :28:40- 04 :28 :41	E14	*Misunderstanding*	Ton timide	E14 se lève de manière hésitante.	
318. 04 :28:41- 04 :28 :43	P	*Misunderstanding ?*	Ton interrogatif		
319. 04 :28:43- 04 :28 :44	E18	*Argument*	Ton timide	E18 lève la main et se lève.	
320. 04 :28:44- 04 :28 :45	P	Hein ?	Interjection interrogative		
321. 04 :28:45- 04 :28 :46	E18	*Argument*	Ton timide et bas		

322. 04 :28:47- 04 :28 :48	P	Hein ?	Interjection interrogative		P est devant la classe.
323. 04 :28:48- 04 :28 :49	E18	*Argument*	Ton timide		
324. 04 :28:49- 04 :28 :52	P	*Argument*, oui (à E8).			
325. 04 :28:52- 04 :28 :53	E8	*Conflict*	Ton très bas	E8 se lève.	
326. 04 :28:53- 04 :28 :54	P	Hein ?	Ton interrogatif		
327. 04 :28:54- 04 :28 :55	E8	*Conflict*			P toujours devant la classe.
328. 04 :28:55- 04 :28 :56	P	Hein ?	Ton interrogatif		
329. 04 :28:56- 04 :28 :57	GC	*Conflict*			
330. 04 :28:57- 04 :29 :04	P	*Conflict, so which one, in the context over here, which one will suit the this thing, hein?*	Ton interrogatif		
331. 04 :29:04- 04 :29 :05	GC	*Quarrel*			
332. 04 :29:05- 04 :29 :06	P	Hein			
333. 04 :29:06- 04 :29 :07	E4	Monsieur, *quarrel*	Ton moins hésitant	E4 se lève de manière hésitante.	
334. 04 :29:07- 04 :29 :23	P	Quarrel, alors le titre : les causes de la dispute entre Amadou et sa femme, qu'est-ce que ça veut dire en anglais ? En anglais,	Ton interrogatif	Les élèves regardent dans le livre.	

		qu'est-ce que ça veut dire ? Sidismall (à E6).	Ton interrogatif		
335. 04 :29 :23 - 04 :29 :27	E6	*Cause of the quarrel between A madou and his wife*.	Ton timide		
336. 04 :29 :27 - 04 :29 :41	P	Est-ce que, est-ce que c'est une seule cause, ou c'est plusieurs ? Regardez le mot termine avec s, n'est-ce pas ? Oui, Lefranc (à E7).	Ton interrogatif Ton interrogatif		
337. 04 :29 :41 - 04 :29 :42	E7	*The causes*			
338. 04 :29 :42 - 04 :29 :43	P	Plus fort			
339. 04 :29 :42 - 04 :29 :46	E7	*The causes of the quarrel between Amadou and his wife.*			
340. 04 :29 :46 - 05 :30 :01	P	Très bien, ça c'est ce que nous allons faire quoi ? Nous allons essayer de trouver la cause, les causes de la dispute entre Amadou et sa femme. N'est-ce pas ?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
341. 05 :30 :01 - 05 :30 :02	GC	Oui, monsieur	Ton moins élevé		
342. 05 :30 :02 - 05 :30 :12	P	Il y a plusieurs causes, vous comprenez ?	Ton interrogatif		

		Il y a plusieurs causes. Maintenant, ça fait, les causes se trouvent dans le livre. Vous comprenez ?	Ton interrogatif		
343. 05 :30 :12 - 05 :30 :13	GC	Oui, monsieur			
344. 05 :30:13- 05 :31 :41	P	Essayez de les trouver, oui quelles sont les causes ? Quelles sont les causes ? Premièrement, écrivez maintenant, écrivez dans, prenez vos cahiers et essayer d'écrire les causes. Les causes, premièrement on peut parler de quoi, on peut parler de, on peut parler de, dans la scène deux page deux, nous avons vu… Non vous écrivez ? N'écrivez pas, j'explique encore. Vous comprenez ?	Ton interrogatif Silence absolu Pause longue Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	P regarde sur le papier qu'il tient en main. Certains élèves commencent à écrire.	P fait le va-et-vient des élèves au tableau.
345. 05 :31:41- 05 :31 :42	GC	Oui, monsieur			
346. 05 :31:42- 05 :31 :55	P	Dans la scène deux, nous avons vu que Fatou est blâmée, Fatou est blâmée, blâmée	Ton d'emphase	Fait des gestes de main pour mettre l'emphase sur **blâmée**.	

		tout le monde.			
347. 05 :31:55- 05 :31 :56	GC	Blâmée	Ton élevé		
348. 05 :31:56- 05 :31 :57	P	Encore	Ton élevé		
349. 05 :31:57- 05 :31 :58	GC	Blâmée	Ton élevé		
350. 05 :31:58- 05 :32 :03	P	Très bien, qu'est-ce que c'est blâmer en anglais ?	Ton interrogatif		
351. 05 :32:03- 05 :32 :04	E18	*To blame*	Ton timide	E18 se lève.	
352. 05 :32:04- 05 :32 :28	P	Fatou est blâmée d'avoir mal élevé Zénabou. Vous comprenez ? uun ? Ca c'est un. Fatou, la femme d'Amadou, n'est-ce pas ?	Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif	P écrit ce qu'il dit au tableau. Certains élèves copient ce qui est au tableau mais certains font d'autres choses.	P marche vers le tableau.
353. 05 :32:28- 05 :32 :29	GC	Oui, monsieur			
354. 05 :32:29- 05 :32 :59	P	Est blâmée, la femme d'Amadou, la femme d'Amadou est blâmée avec e muet. Il y a accent circonflexe sur a. Vous comprenez ?	Ton interrogatif		
355. 05 :32:59- 05 :33 :00	GC	Oui, monsieur			
356. 05 :33:00- 05 :33 :12	P	Fatou , la femme d'Amadou, la femme d'Amadou est blâmée d'avoir élevé Zénabou, mal élevé		P tourne vers les élèves et lève la main.	

		Zénabou. Vous comprenez ?	Ton interrogatif		
357. 05 :33:12- 05 :33 :13	GC	Oui, monsieur	Ton moins élevé		P s'approche du tableau.
358. 05 :33:13- 05 :33 :54	P	Zénabou… Ca c'est l'un n'est-ce pas ?	Pause longue Ton interrogatif		
359. 05 :33:54- 05 :33 :55	GC	Oui, monsieur		Quelques élèves écrivent, d'autres non.	
360. 05 :33:55- 05 :34 :13	P	Et deuxièmement, deuxièmement, Fatou aussi blâme, Fatou aussi blâme son mari. Vous comprenez ?	Ton interrogatif		
361. 05 :34:12- 05 :34 :13	GC	Oui, monsieur	Ton moins élevé		
362. 05 :34:13- 05 :34 :52	P	Fatou aussi blâme, blâme c'est b l â m e, blâme son mari. Je peux effacer ? Est-ce que je peux effacer ?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
363. 05 :34:52- 05 :34 :53	GC	Oui, monsieur	Ton moins élevé		
364. 05 :34:53- 05 :35 :53	P	Deux… Elle blâme son mari Amadou uun, d'avoir fait quoi ? Demander à Zénabou d'envoyer à aux enfants. Au lieu de quoi ? Au lieu d'aller vendre le quoi ? Le « foura ». Vous comprenez ?	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	P écrit la phrase au tableau.	
365. 05 :35:53-	GC	Oui, monsieur	Ton moins		

05 :35 :54			élevé		
366. 05 :35:54- 05 :34 :55	P	C'est clair ?	Ton interrogatif		
367. 05 :35:55- 05 :35 :56	GC	Oui, monsieur	Ton moins élevé		
368. 05 :35:56- 05 :35 :57	P	Uun ?	Ton interrogatif		
369. 05 :35:57- 05 :35 :58	GC	Oui, monsieur	Ton moins élevé		
370. 05 :35:57- 06 :36 :23	P	La femme **plaint** parce que son mari a demandé à Zénabou de faire quoi ? D'envoyer à manger aux enfants au champ, au lieu de faire quoi ? D'aller vendre le « foura » (propos inaudible). Vous comprenez ?	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif		
371. 06 :36:23- 06 :36 :24	GC	Oui, monsieur			
372. 06 :36:23- 06 :36 :48	P	Alors écrivez, *it's time for prayers*, qu'est-ce qu'on fait ?	Ton interrogatif	P tourne vers les élèves.	
373. 06 :36:48- 06 :39 :00	GC	- *(Leader) The Angel of the Lord declared unto Mary. And she conceived of the Holy Spirit.* - *Hail Mary full of grace, the Lord is with you.* *Blessed are you among women.* *And blessed is the fruit of your womb, Jesus. Hail*		Les élèves se lèvent, font le signe de la croix et commencent à prier. Certains ferment les yeux tandis que d'autres récitent les yeux ouverts.	

		Mary, mother of God, pray for us sinners. Now and at the hour of our death. Amen. *-(Leader) Behold the handmaid of the Lord. Be it done unto me according to thy word.* *- Hail Mary full of grace, the Lord is with you.* *Blessed are you among women. And blessed is the fruit of your womb, Jesus. Hail Mary, mother of God, pray for us sinners. Now and at the hour of our death. Amen.* *-(Leader) And the word was made flesh, and dwelt among us.* *- Hail Mary full of grace, the Lord is with you.* *Blessed are you among women. And blessed is the fruit of your womb, Jesus. Hail Mary, mother of God, pray for us sinners. Now and at the hour of our death. Amen.* *- (Leader) Pray for us oh Holy Mother fo God. That we may be made worthy of the promises of Christ.* *- Hail Mary full of grace, the Lord is*			

		with you. Blessed are you among women. And blessed is the fruit of your womb, Jesus. Hail Mary, mother of God, pray for us sinners. Now and at the hour of our death. Amen. *- (Leader) Let us pray.* *- Pour forth, we beseech you, oh Lord, your grace into our hearts, that we see, to whom the incarnation of Christ, your son, has been made known by the message of an angel, may by his passion and cross, be brought to the glory of his resurrection. Through the same Christ, our Lord. Amen.*			
374. 06 :39:00- 06 :39 :28	P	Oui, la deuxième cause, la deuxième cause c'est que Fatou aussi blâme son mari Amadou d'avoir demandé Zénabou d'aller donner à manger aux enfants au champ. N'est-ce pas ?	Ton interrogatif		P marche vers les élèves.
375. 06 :39:28- 06 :39 :29	GC	Oui, monsieur			
376. 06 :39:29- 06 :39:31	P	Au lieu d'aller vendre quoi ?	Ton interrogatif	P fait les gestes de main.	

		Le « foura » en ville. Vous comprenez ?	Ton interrogatif		
377. 06 :39:31- 06 :39 :32	GC	Oui, monsieur	Ton moins élevé	Beaucoup d'élèves ne regardent pas P.	P est sur place devant la classe.
378. 06 :39:32- 06 :39 :50	P	C'est la deuxième cause. Ce sont les causes majeures uun, pour **laquelle** les deux se fait quoi ? Se disputent. Vous comprenez ?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
379. 06 :39:50- 06 :39 :51	GC	Oui, monsieur			
380. 06 :39:51- 06 :39 :56	P	Premièrement c'est quoi ? La première cause c'est quoi ?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
381. 06 :39:56- 06 :39 :31	GC	Fatou, la femme d'Amadou est blâmée d'avoir, mal élevé Zénabou.			
382. 06 :39:29- 06 :40 :04					
383. 06 :40:04- 06 :40 :24	P	Très bien, d'avoir, mal élevé Zénabou unn, si on est seul, si on est seul enfant unn, si on est seul enfant, les parents prend soin de faire quoi ? D'élever un seul enfant, vous comprenez ?	Ton interrogatif Ton interrogatif	P regarde les élèves et fait des gestes de main.	P s'approche des élèves.
384. 06 :40:04- 06 :40 :24	GC	Oui, monsieur	Ton moins fort	Peu d'élèves regardent P.	

385. 06 :40:24- 06 :40 :41	P	Hein, alors c'est aussi que l'enfant devient quoi ? L'enfant devient un peu mal **comporté**. Vous comprenez ?	Ton interrogatif Ton interrogatif	Certains élèves écrivent.	P retourne vers le tableau.
386. 06 :40:41- 06 :40 :42	GC	Oui, monsieur	Ton moins fort		
387. 06 :40:42- 06 :40 :43	P	Vous comprenez ?	Ton interrogatif		
388. 06 :40:43- 06 :40 :44	GC	Oui, monsieur	Ton moins fort		
389. 06 :40:44- 06 :40 :59	P	Alors deuxièmement, Amadou aussi ne veut pas que Zénabou aille vendre le « foura » pour sa femme. Vous comprenez ?	Ton interrogatif	P regarde sur la feuille qu'il a en main.	P s'approche des élèves.
390. 06 :40:59- 06 :41 :00	GC	Oui, monsieur	Ton moins fort		P entre dans le rang.
391. 06 :41:00- 06 :41 :36	P	Oui, ça c'est quoi ? Ce sont les causes majeures unn, pour **laquelle** on se dispute. Vous avez des questions à poser ? Est-ce qu'il y a d'autres causes ? Il y a d'autres causes ? Ok maintenant nous allons essayer de voir quoi ? Scène trois. Vous comprenez ?	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif		P sort du rang et marche vers le tableau.
392.					

06 :41:36- 06 :41 :37	GC	Oui, monsieur	Ton moins élevé	Beaucoup d'élèves ne font plus attention.	P est devant la classe.
393. 06 :41:37- 06 :41 :40	P	Ouvrez à la page trois, n'est-ce pas ?	Ton interrogatif		
394. 06 :41:40- 06 :41 :41	GC	Oui, monsieur			
395. 06 :41:41- 06 :41 :51	P	A la page trois, scène trois à la page rois. Fatou est seule. Vous comprenez ?	Ton interrogatif		
396. 06 :41:51- 06 :41 :52	GC	Oui, monsieur			
397. 06 :41:52- 06 :41 :55	P	Après la dispute, vous comprenez ?	Ton interrogatif		
398. 06 :41:55- 06 :41 :56	GC	Oui, monsieur			
399. 06 :41:56- 06 :41 :57	P	Hein ?	Ton interrogatif		
400. 06 :41:57- 06 :41 :58	GC	Oui, monsieur			
401. 06 :41:58- 07 :42 :04	P	Après la dispute, Amadou quitte pour le champ. Vous comprenez ?	Ton interrogatif		
402. 07 :42:04- 07 :42 :05	GC	Oui, monsieur			
403. 07 :42:05- 07 :42 :17	P	Alors Fatou reste à la maison seule. Unn quand elle est à la maison qu'est-ce qu'elle fait ? Elle plaint. Vous comprenez ?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
404. 07 :42:17-	GC	Oui, monsieur			

07 :42 :18					
405. 07 :42:18- 07 :42 :52	P	Qu'est-ce que c'est **plaint** en anglais ? Complaint, are you getting it ? Unn, the husband left for what? Farm, so she is left alone in the house. Are you getting it. Hein, she was complaining. Qu'est-ce qu'on dit? On dit plaint. Elle parle toute seule devant sa cuisine. Vous comprenez ?	Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Ton interrogatif Rythme rapide Ton interrogatif Ton interrogatif	Quelques élèves regardent l'élève. P lit.	P est toujours sur place devant la classe.
406. 07 :42:52- 07 :42 :53	GC	Oui, monsieur	Ton moins élevé		
407. 07 :42:53- 07 :43 :16	P	Pourquoi elle parle seule ? Pourquoi elle parle seule ? A ton avis ou à vos avis pourquoi elle parle seule ? Why is she talking alone or complaining. Oui, Sidismall essayer (à E6).	Ton interrogatif Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif		
408. 07 :43:16- 07 :43 :24	E6	Elle parle seule parce que il y a personne dans la maison.		E6 se lève.	
409. 07 :43:24- 07 :43 :28	P	Hein, il n'y a personne, répète il n'y a personne dans la maison.	Ton d'emphase		
410. 07 :43:28- 07 :43 :31	E6	Il n'y a personne dans la maison.	Ton timide		
411.					

07 :43:31- 07 :44 :07	P	Est-ce que c'est la raison pour laquelle elle parle seule ? *Is it the reason why she is talking alone in the house ?* *Something just **happen**, the husband left and she **is** what?* *She **is** complaining. This is African setting. What is happening now you can liken it to what? About situations in what? Even in Ghana here. Are you getting it?* *So why do I (propos inaudible), the woman is what? Complaining or talking anyhow?*	Ton interrogatif Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	P explique avec des gestes de la main. P désigne E4 du doigt.	P est toujours sur place devant la classe.
412. 07 :44:07- 07 :44 :12	E4	Elle parle seule parce **que elle est fâchée** avec son mari.	Rythme lent		
413. 07 :44:07- 07 :44 :16	P	Elle **est fâchée** avec son mari, applaudissez-le.			
414. 07 :44:16- 07 :44 :19	GC			Applaudissement	
415. 07 :44:19- 07 :44 :40	P	*May be she may be what ?* *Angry with what?* *The husband because of something. Why is she angry with the husband*? Pourquoi elle **est**	Ton interrogatif Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif	Beaucoup d'élèves n'ont pas l'air de suivre la leçon. Certains baissent la tête.	

		fâchée avec son mari? La même personne, oui (à E4).	Ton interrogatif		
416. 07 :44:40- 07 :44 :44	E4	Parce **que elle** a une dispute avec son mari.	Ton timide	E4 se lève.	
417. 07 :44:44- 07 :44 :46	P	A cause de la dispute, répète.	Ton d'emphase		
418. 07 :44:46- 07 :44 :49	E4	A cause de la dispute.		E4 se lève.	
419. 07:44 :49- 07 :44 :50	P	Encore			
420. 07 :44:50- 07 :44 :51	E4	A cause de la dispute.	Ton timide		
421. 07 :44:51- 07 :44 :52	P	Encore		Les lèves ne regardent pas E4.	
422. 07 :44:52- 07 :44 :53	E4	A cause de la dispute.	Ton timide		
423. 07 :44:53- 07 :44 :54	P	Tout le monde			
424. 07 :44:54- 07 :44 :58	GC	A cause de la dispute.	Ton élevé		
425. 07 :44:58- 07 :44 :59	P	Encore			
426. 07 :44:59- 07 :45 :01	GC	A cause de la dispute.			
427. 07 :45:01- 07 :45 :33	P	Oui, c'est à cause de la dispute Elle parle seule. L'homme n'est pas là. Vous comprenez ? Mais elle parle parce qu'elle **est fâchée**. Vous	Ton interrogatif		

		comprenez ? Ok nous allons voir pourquoi elle parle seule dans la maison, précisément devant la cuisine. Il y a combien de personnages dans cette scène ? Oui (à E10)	Ton interrogatif Ton interrogatif		
428. 07 :45:33- 07 :45 :35	E10	Il y a une personne.	Ton timide	E10 se lève.	
429. 07 :45:35- 07 :45 :38	P	Hum est-ce que c'est une personne ?	Ton interrogatif		
430. 07 :45:38- 07 :45 :39	E10	C'est une personne	Ton timide	E10 est toujours debout.	P s'approche des élèves.
431. 07 :45:39- 07 :45 :50	P	Oui, une personne, c'est une personne. Très bien ou oui (à E2)		P montre un doigt.	
432. 07 :45:50- 07 :45 :54	E2	Il y a **une seule** personnage.	Ton de confiance		
433. 07 :45:54- 07 :46 :09	P	On ne dit pas une personnage, un ce n'est pas une seule, non un personnage. Un seul personnage, un seul personnage, tout le monde		P met ma main sur la table d'un élève.	
434. 07 :46:09- 07 :46 :12	GC	Un seul personnage	Ton élevé		
435. 07 :46:12- 07 :46 :13	P	Encore			
436. 07 :46:13- 07 :46 :15	GC	Un seul personnage			
437.					

07 :46:15- 07 :46 :25	P	Oui lequel ? Lequel ? Lequel ? Oui Ismail (à E19)	Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Ton interrogatif		
438. 07 :46:25- 07 :46 :26	E19	Fatou			
439. 07 :46:26- 07 :46 :32	P	C'est Fatou. Qui est Fatou ? Paku qui est Fatou ? (à E20)	Ton interrogatif Ton interrogatif	P montre du doigt à E20.	P marche devant la classe.
440. 07 :46:32- 07 :46 :35	E20	La femme **de Amadou**.	Ton très timide		
441. 07 :46:35- 07 :46 :36	P	Encore		Certains élèves regardent ailleurs.	
442. 07 :46:36- 07 :46 :40	E20	La femme **de Amadou**.	Ton très timide		
443. 07 :46:40- 07 :46 :41	P	Plus fort			
445. 07 :46:41- 07 :46 :44	E20	Fatou est la femme **de Amadou**.	Ton très timide		
446. 07 :46:41- 07 :46 :50	P	Est-ce qu'on dit de Amadou ? Amadou commence avec une voyelle, n'est-ce pas ?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
446. 07 :46:50- 07 :46 :51	GC	Oui, monsieur			
447. 07 :46:51- 07 :46 :52	P	Encore		P montre du doigt à E20.	
448. 07 :46:52- 07 :46 :54	E20	Fatou est la femme d'Amadou.	Ton moins timide		
449. 07 :46:41- 07 :47 :16	P	Très bien, Fatou est la femme d'Amadou. Très			P marche vers le tableau.

		bien, alors dui va lire nous, qui va nous lire le rôle de Fatou ? Oui, lis vite.	Ton interrogatif		
450. 07 :47:16- 07 :47 :18	E2	Me voilà au bout du rouleau.			
451. 07 :47:18- 07 :47 :19	P	Oui			
452. 07 :47:19- 07 :47 :23	E2	Que faire ! Je suis en « pourdra »			
453. 07 :47:23- 07 :47 :24	P	Très bien !			
454. 07 :47:24- 07 :47 :26	E2	pourtant Mallam ne permet pas que Zénabou aille	Hésitant	Les élèves regardent dans leur livre.	
455. 07 :47:26- 07 :47 :27	P	Aille	Ton d'emphase		P est debout sur place devant la classe.
456. 07 :47:27- 07 :47 :28	E2	Aille			
457. 07 :47:28- 07 :47 :29	P	Aille	Ton d'emphase		
458. 07 :47:29- 07 :47 :30	E2	Aille		Beaucoup d'élèves ne suivent pas.	
459. 07 :47:30- 07 :47 :31	P	Aille	Ton d'emphase		
460. 07 :47:31- 07 :47 :32	E2	Aille			
461. 07 :47:32- 07 :47 :33	P	Aille, tout le monde	Ton d'emphase		
462. 07 :47:33- 07 :47 :34	GC	Aille			
463. 07 :47:34-	P	Encore	Ton d'emphase		

07 :47 :35					
464. 07 :47:35- 07 :47 :36	GC	Aille			
465. 07 :47:36- 07 :47 :37	P	Ok			
466. 07 :47:35- 08 :48 :04	E2	Que Zénabou aille vendre le « foura ». En tant que fille unique, elle doit apprendre à faire le commerce, à vivre, bien sûr. C'est aujourd'hui qu'elle doit me rendre service, car, demain c'est trop tard. La jeunesse ne dure pas toujours, **dit-on** (sans liaison).	Rythme très lent		
467. 08 :48:04- 08 :48 :05	P	Dit-on		Certains élèves derrière font d'autres choses.	
468. 08 :48:05- 08 :48 :27	E2	Dit-on. Qu'Allah dans sa bonté me donne une autre fille qui m'aidera à faire le petit commerce. Ah ! Il est déjà midi. Le temps file. Mon Dieu, pourquoi est-ce que je n'arrive pas à maîtriser le temps ces jours-ci ?	Rythme très lent		
469. 08 :48:27- 08 :48 :31	P	Très bien, c'est une bonne lecture, applaudissez-le.			
470. 08 :48:31- 08 :48 :34	GC			Applaudissement	

471. 08 :48:34- 08 :48 :35	P	Une fois encore.			
472. 08 :48:35- 08 :48 :38	GC			Applaudissement	
473. 08 :48:38- 08 :49 :05	P	Très bien Isaac (à E2) c'est une bonne lecture. Oui, qui va lire pour nous. Fatou, qui va être Fatou ? Sidisma (à E6).	Ton interrogatif		
474. 08 :48:05- 08 :48 :06	E6	Me voilà au bord du rouleau.	Ton timide		
475. 08 :48:06- 08 :48 :07	P	Au bout			
476. 08 :48:07- 08 :48 :43	E6	Au bout du rouleau. Que faire ! Je suis en « pourdra » pourtant Mallam ne permet pas que Zénabou aille vendre le « foura ». En tant que fille unique, elle doit apprendre à faire le commerce, à vivre, bien sûr. C'est aujourd'hui qu'elle doit me rendre service, car, demain c'est trop tard. La jeunesse ne dure pas toujours, **dit-on** (sans liaison).	Rythme très lent		
477. 08 :48:43- 08 :48 :44	P	Dit-on			
478. 08 :48:44- 08 :48 :52	E6	Dit-on. Qu'Allah dans sa dans sa			
479.					

08 :48:52- 08 :48 :53	P	Bonté			
480. 08 :48:52- 08 :50 :20	E6	Bonté me donne une autre fille qui m'aidera à faire le petit commerce. Ah ! Il est déjà midi. Le temps file. Mon Dieu, pourquoi est-ce que je n'arrive pas à maîtriser le temps ces jours-ci ?			
481. 08 :50:20- 08 :50 :24	P	Très bien c'est une bonne lecture. Applaudissez-le.			
482. 08 :50:24- 08 :50 :27	GC			Applaudissement	
483. 08 :50:27- 08 :50 :31	P	Oui, une autre personne, oui Haron. (à E12)			
484. 08 :50:30- 08 :50 :36	E12	Me voilà au bout du rouleau.			
485. 08 :50:36- 08 :50 :37	P	Oui	Ton d'encouragement		
486. 08 :50:37- 08 :50 :46	E12	Que faire ! Je suis en « pourdra » » pourtant Mallam ne permet pas que Zénabou aille vendre			
487. 08 :50:46- 08 :50 :47	P	Aille	Ton d'emphase		
488. 08 :50:47- 08 :50 :48	E12	Aille vendre			
489. 08 :50:48- 08 :50 :49	P	Aille	Ton d'emphase		
490.					

08 :50:49- 08 :50 :50	E12	Aille			
491. 08 :50:50- 08 :50 :51	P	Aille	Ton d'emphase		
492. 08 :50:51- 08 :50 :51	E12	Aille			
493. 08 :50:51- 08 :50 :52	P	Aille	Ton d'emphase		
494. 08 :50:52- 08 :50 :52	E12	Aille			
495. 08 :50:52- 08 :50 :53	P	Tout le monde	Ton d'emphase		
496. 08 :50:53- 08 :50 :54	GC	Aille			
497. 08 :50:54- 08 :50 :55	P	Encore			
498. 08 :50:55- 08 :50 :56	GC	Aille	Ton moins fort		
499. 08 :50:56- 08 :50 :57	P	Plus fort	Ton élevé		
500. 08 :50:57- 08 :50 :58	GC	Aille			
501. 08 :50:58- 08 :50 :59	P	Kogbe (à 20) répète.			
502. 08 :50:59- 08 :51 :00	E20	Aille	Ton timide		
503. 08 :51:00- 08 :51 :01	P	Encore	Ton d'emphase		
504. 08 :51:01- 08 :51 :02	E20	Aille			
505. 08 :51:02- 08 :51 :03	P	Aille	Ton d'emphase		
506. 08 :51:03- 08 :51 :04	E20	Aille			

507. 08 :51:04- 08 :51 :06	P	Très bien, continue.			
508. 08 :51:06- 08 :51 :16	E12	pourtant Mallam ne permet pas que Zénabou aille vendre le « foura ».			
509. 08 :51:16- 08 :51 :17	P	En tant que			
510. 08 :51:17- 08 :51 :37	E12	En tant que fille unique, elle doit apprendre à faire le commerce, à vivre, bien sûr. C'est aujourd'hui qu'elle doit me rendre service, car, demain c'est trop tard. Le jeunesse ne dure pas toujours,	Rythme normal		
511. 08 :51:37- 08 :51 :38	P	La jeunesse			
512. 08 :51:38- 08 :51 :43	E12	La jeunesse ne dure pas toujours, dit-on.			
513. 08 :51:43- 08 :51 :47	P	Oui, très bien, très bien, applaudi, c'est tout ?	Hésitation Ton interrogatif		
514. 08 :51:47- 08 :51 :48	GC	Non, non			
515. 08 :51:48- 08 :52 :04	E12	**Que Allah, que Allah** dans sa dans sa me donne une autre fille qui m'aidera à faire le petit commerce. Ah ! Il est déjà midi. Le temps **filé**. Mon Dieu, pourquoi est-ce	Rythme normal		

		que je n'arrive pas à maîtriser le temps ces jours-ci ?			
516. 08 :52:04-08 :52 :05	P	File			
517. 08 :52:05-08 :52 :06	E12	File			
518. 08 :52:06-08 :52 :07	P	File			
519. 08 :52:07-08 :52 :18	E12	File, le temps file. Mon Dieu, pourquoi est-ce que je n'arrive pas à maîtriser le temps ces jours-ci ?			
520. 08 :52:18-08 :52 :21	P	Très bien, ce jour-ci, applaudissez-le.			
521. 08 :52:21-08 :52 :24	GC			Applaudissement	
522. 08 :52:24-08 :52 :31	P	Maintenant, lis silencieusement et nous allons **répondre** quelques questions. Vous comprenez ?	Ton interrogatif		
523. 08 :52:31-08 :52 :32	GC	Oui, monsieur			
524. 08 :52:32-08 :52 :42	P	Lis silencieusement, silencieusement, qu'est-ce que silencieusement en anglais ?	Ton interrogatif		P marche vers les élèves.
525. 08 :52:42-08 :52 :44	GC	Silence			
526. 08 :52:44-	P	Oui		Les élèves font	

09 :54 :55		Cessez d'écrire et lis unn, il faut **lit** avant, vous comprenez ?	Pause longue Ton interrogatif	la lecture silencieuse tandis que le P écrit les questions au tableau.	
527. 09 :54:55- 09 :54 :56	GC	Oui, monsieur		Certains élèves lisent d'autres écrivent.	P marche vers les élèves.
528. 09 :55:14- 09 :55 :43	P	Prince, cessez de lire et d'écrire et faire quoi ? Il faut lire avant. Hawadu où est ton livre ? Il faut lire avant. Vous devez lire silencieusement pour bonne compréhension. Vous comprenez ?	Hésitation Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	Les élèves tournent vers Hawadu.	P marche dans le premier rang.
529. 09 :54:43- 09 :54 :44	GC	Oui, monsieur			
530. 09 :55:50- 09 :57:37	P	Tu as fini de lire? (à E20). Où est ton livre ? Il n'est pas **rapporté** . Ca va ? Nous allons essayer de répondre aux questions au tableau. Il y a trois questions au tableau, n'est-ce pas ?	Ton interrogatif Pause longue Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	E20 répond à la négative avec signe de tête.	P s'approche d'E20.
531. 09 :57:37- 09 :57 :38	GC	Oui, monsieur			
532. 09 :57:38- 09 :57 :45	P	Oui, lesquelles ? Trois questions Isaac (à E2).	Ton interrogatif		
533.					

09 :57:45- 09 :57 :49	E2	Question un c'est qu'est-ce que c'est « pourda » ?	Ton interrogatif	E2 se lève	
534. 09 :57:49- 09 :57 :51	P	« Pourda » tout le monde	Ton élevé		
535. 09 :57:51- 09 :57 :53	GC	« Pourda »			
536. 09 :57:53- 09 :57 :54	P	Encore	Ton élevé		
537. 09 :57:54- 09 :57 :55	GC	« Pourda »			
538. 09 :57:55- 09 :57 :56	P	Enore	Ton élevé		
539. 09 :57:56- 09 :57 :57	GC	« Pourda »			
540. 09 :57:57- 09 :57 :58	P	Encore	Ton élevé		
541. 09 :57:58- 09 :57 :59	GC	« Pourda »			
542. 09 :57:59- 09 :58 :06	P	C'est un mot local ou bien si vous voulez un mot traditionnel. N'est-ce pas ?	Ton interrogatif		P marche devant la classe.
543. 09 :58:06- 09 :58 :07	GC	Oui, monsieur			
544. 09 :58:07- 09 :58 :08	P	Un mot local, n'est-ce pas ?	Ton interrogatif	P met la main sur la table d'un élève.	P se tient debout devant la classe.
545. 09 :58:08- 09 :58 :09	GC	Oui, monsieur			
546. 09 :58:09- 09 :58 :27	P	Très bien, et dans la société de quoi ? musulmane une femme qui est	Ton interrogatif		

		mariée doit être en « poudra ». Vous comprenez ?	Ton interrogatif		
547. 09 :58:27- 09 :58 :28	GC	Oui, monsieur (un seul élève répond).			
548. 09 :58:28- 09 :58 :47	P	Ca veut dire **que une** fois que tu es mariée tu ne dois pas sortir de la maison. Tu es toujours dans la maison. Alors on dit la femme est enfermée. Vous comprenez ?	Ton interrogatif	P explique avec les gestes de main.	P marche devant la classe.
549. 09 :58:47- 09 :58 :48	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves répondent).			
550. 09 :58:48- 09 :58 :50	P	La femme est enfermée, n'est-ce pas ?	Ton interrogatif	P fait les gestes de main.	
551. 09 :58:50- 09 :58 :51	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves répondent).			
552. 09 :58:51- 09 :58 :52	P	Qui est mariée n'est-ce pas ?	Ton interrogatif	P fait les gestes de main.	
553. 09 :58:52- 09 :58 :53	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves répondent).			
554. 09 :58:53- 09 :58 :56	P	Dans la société musulmane, n'est-ce pas ?	Ton interrogatif		
555. 09 :58:56- 09 :58 :57	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves répondent).			
556. 09 :58:57- 09 :59 :06	P	Alors comment on peut expliquer ça en langue locale, en fante ? Oui (à E5) « pourda » oui			

557. 09 :59:06- 09 :59 :08	E5	*The woman is confined*	Ton timide		
558. 09 :59:08- 09 :59 :11	P	*Clap hands for him.*			
559. 09 :59:11- 09 :59 :12	GC			Applaudissement	
560. 09 :59:12- 09 :59 :15	P	*Again*			
561. 09 :59:15- 09 :59 :16	GC			Applaudissement	
562. 09 :59:15- 09 :59 :16	E	*I didn't get him*	Ton timide	P tourne vers E (inconnu)	
563. 09 :59:16- 09 :59 :17	P	*You didn't get him ?* Plus fort	Ton intrrogatif	P fait signe à E5.	P se tient debout devant la classe.
564. 09 :59:17- 09 :59 :18	E5	*The woman is confined*	Toins timide	E5 se lève.	
565. 09 :59:18- 09 :59 :19	P	Plus fort	Ton élevé		
566. 09 :59:19- 09 :59 :20	E5	*The woman is confined*	Ton timide	E5 se lève.	
567. 09 :59:20- 09 :59 :21	P	*The woman is*	Ton de suspense		
568. 09 :59:21- 09 :59 :22	E5	*Confined*	Ton timide		
569. 09 :59:22- 09 :59 :35	P	*Ok, a Muslim wife, once you are married, you must do what ?* *You are confined. You don't go out*. Vous comprenez?	Ton interrogatif Ton interrogatif	P fait les gestes de main.	
570. 09 :59:35- 09 :59 :36	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves répondent).			
571.					

09 :59:36- 09 :59 :42	P	Mais c'est à cause de ça Fatou ne peut pas aller vendre sa « foura ». Vous comprenez?	Ton interrogatif		
572. 09 :59:42- 09 :59 :43	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves répondent).			
573. 09 :59:43- 09 :59 :55	P	Et c'est Zénabou qui doit faire ça. Qui doit vendre pour elle. Mais Zénabou aussi elle s'est mal comporté. Vous comprenez?	Ton interrogatif	P regarde les élèves et fait les gestes de main.	
574. 09 :59:55- 09 :59 :56	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves répondent).			
575. 09 :59:56- 09 :59 :57	P	C'est à cause de ça **ils plaignent**. Vous comprenez?	Ton interrogatif		
576. 09 :59:57- 09 :59 :58	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves répondent).			
577. 09 :59:58- 10 :00 :33	P	*So we are saying that in the name of tradition a married woman in the muslim community is always confined in the house. That is why she is complaining, that she can't what? That she is always confined in the house and the husband too cannot what? Could not allow her to what?*	Rythme rapide Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	P fait des gestes de main.	

		Send the only what? Daughter she has to go and sell for her. Vous comprenez?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
578. 10 :00:33- 10 :00 :34	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves répondent).			
579. 10 :00:34- 10 :00 :42	P	Est-ce que c'est c'est un bon c'est un bon du, is it a good culture ?	Ton interrogatif		
580. 10 :00:42- 10 :00 :43	GC	No (un ou deux élèves répondent).			
581. 10 :00:43- 10 :00 :49	P	Vous voyez, alors **lis** vos copies et essayer de faire quoi ? D'arrêter ce vous comprenez ?	Hésitation Ton interrogatif Ton interrogatif		
582. 10 :00:49- 10 :00 :50	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves répondent).			
583. 10 :00:50- 10 :00 :55	P	Très bien, deuxième oui (à E4)			
584. 10 :00:55- 10 :01 :01	E4	Monsieur, la deuxième question est qu'est-ce que c'est une fille unique ?	Ton moins timide	E4 se lève la main sur la table.	
585. 10 :01:01- 10 :01 :07	P	Qu'est-ce que c'est une fille unique ? Une fille unique, tout le monde.	Ton interrogatif Ton d'emphase		P marche vers les élèves.
586. 10 :01:07- 10 :01 :08	GC	Une fille unique			
587. 10 :01:08-	P	Encore			

10 :01 :09					
588. 10 :01:09- 10 :01 :11	GC	Une fille unique			
589. 10 :01:11- 10 :01 :14	P	Une fille unique, tout le monde.			
590. 10 :01:14- 10 :01 :16	GC	Une fille unique			
591. 10 :01:16- 10 :01 :17	P	Toi (à E10)			
592. 10 :01:17- 10 :01 :19	E10	Une /fil/ unique		E10 parle assis	
593. 10 :01:19- 10 :01 :23	P	Ce n'est pas /fil/ Est-ce qu'on dit /fil/ ? On dit fille.	Ton interrogatif Ton d'emphase		
594. 10 :01:23- 10 :01 :25	E10	Une /fil/ unique			
595. 10 :01:25- 10 :01 :26	P	Une fille			
596. 10 :01:26- 10 :01 :28	E10	Une fille unique			P marche devant la classe.
597. 10 :01:28- 10 :01 :30	P	Lève-toi (à E10).			
598. 10 :01:30- 10 :01 :32	E10	Une fille unique		E10 se lève.	P marche vers E10.
599. 10 :01:32- 10 :01 :33	P	Très bien, toi (à E20).			
600. 10 :01:33- 10 :01 :35	E20	Une fille unique	Ton timide	E20 se lève.	
601. 10 :01:35- 10 :01 :45	P	Une fille unique, très bien, qui est une fille unique. Jésus Christ est quoi ? Est fils unique.	Ton interrogatif		

		Vous comprenez ?	Ton interrogatif		
602. 10 :01:45- 10 :01 :46	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves répondent).			
603. 10 :01:46- 10 :01 :51	P	Jésus Christ est un fils unique. Vous comprenez ?			
604. 10 :01:51- 10 :01 :52	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves répondent).			P s'approche des élèves.
605. 10 :01:52- 10 :01 :59	P	Alors une fille unique c'est quoi ? Oui (à E4)			
606. 10 :01:59- 10 :02 :00	E4	En anglais ?	Ton interrogatif		
607. 10 :02:00- 10 :02 :01	P	En anglais			
608. 10 :02:01- 10 :02 :03	E4	*The only female child*.	Ton timide		
609. 10 :02:03- 10 :02 :08	P	*The only what ? The only female child*. Vous comprenez ?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
610. 10 :02:08- 10 :02 :09	GC	Oui, monsieur (peu d'élèves répondent).			
611. 10 :02:09- 10 :02 :45	P	Alors pourquoi Fatou se plaint seule dans la cuisine ? Fatou se plaint seule dans la cuisine ? Ca va, nous allons essayer d'arrêter ici et la fois prochaine, nous allons continuer. Mais aujourd'hui nous avons essayé	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	P lit la question au tableau.	P se tient devant la classe.

		de voir les causes de la dispute entre Amadou et sa femme. N'est-ce pas ?	Ton interrogatif		
612. 10 :02:45- 10 :02 :46	GC	Oui, monsieur			
613. 10 :02:46- 10 :03 :21	P	Et nous avons aussi vu le quoi? Pourquoi, pourquoi Fatou se plaint seule dans la maison. Ecrivez la question, le devoir, vous avez le devoir, vous allez faire ça à la maison. Le devoir c'est quoi ? Pourquoi Fatou se plaint seule dans la maison ? Vous allez chercher les raisons, vous comprenez ?	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	Beaucoup d'élèves évitent le regard de P.	P recule vers le tableau.
614. 10 :03:21- 10 :03 :22	GC	Oui, monsieur			
615. 10 :03:22- 10 :03:23	P	Les causes, vous comprenez ?	Ton interrogatif	Les élèves copient la question au tableau.	P marche vers les élèves.
616. 10 :03:23- 10 :03 :24	GC	Oui, monsieur			
617. 10 :03:24- 10 :03 :48	P	Les causes se trouvent dans le livre. Vous avez des questions à poser sur ce que nous avons vu ce matin ? Vous avez des questions. Pas de question, alors	Ton interrogatif	Les élèves arrangent leurs affaires.	

		nous allons nous avons, nous allons arrêter ici. Merci			
618. 10 :03:48- 10 :04 :31	GC	Au revoir monsieur, au revoir madame.	Ton joyeux	Les élèves se lèvent.	Les élèves sortent.

ANNEXE 6

Transcription de la deuxième séance de Tugbe

Code de transcription

Turn = numéro de l'échange.

Verbal = la transcription linguistique, ce qui se dit
Paraverbal : le ton de la voix (agacée, joyeux, timide, la pause, l'intonation, …)
Kinésique : tout ce qui est geste, mimique, … mais qui ne relève pas de la voix
Proxémique : tout ce qui concerne l'utilisation de l'espace, le mouvement dans la pièce

Signes et abréviations

Description	Notation
Professeur	P
Elève	E
Premier élève, deuxième élève etc	E1, E2 etc
Einc	Elève inconnu
Groupe classe	GC
Interjections et transcriptions phonétiques	/ /

Ecole: Ridge
Enseignant: Tugbe
Niveau : SS2
Effectif: 31 élèves
Titre de la leçon: La formation de l'adverbe
Durée : 60 minutes
Date d'enregistrement: 25 / 06/ 2009

YIBOE-RIDGE-TUGBE-FORMATION DE L'ADVERBE-JUIN 2009

				Extraverbal	
Turn	Locu-teur	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
1. 00 :00 :00– 00 : 02 : 48	P	Dans le dialogue il y a deux filles Ama et Marie. Ama dit : Comment va Paul ? Il ne va pas très bien. Et Marie dit : Qu'est-ce qui se passe ? C'est plutôt Ama et Marie, tu connais Paul, il fait	Ton doux et rythme normal	P. écrit ce texte au tableau : **Paul va mal…** Ama : Comment va Paul ? Marie : Il ne va pas très bien. Ama : Qu'est-ce qui se passe ?	P. fait le va et vient du tableau vers les élèves.

		très bien son travail, il fait tout parfaitement mais... Ama : Mais quoi ? Marie : Il va mal. Il ne mange pas bien. Il dort mal. Franchement, je suis inquiète pour lui. Encore, Paul va mal. Et le dialogue est entre deux filles : Ama et Marie. Marie pose la question : comment va- Paul ? Comment va Paul ? Et Marie dit, il ne va pas très bien. Qu'est-ce qui se passe ? Marie, tu connais Paul. Il fait très bien son travail. Il fait tout parfaitement mais... Ama : Mais Quoi ? Marie : Il va mal. Il ne mange pas bien. Il dort mal. Franchement, je suis inquiète pour lui. You are going to take the passage. You wont read it but *I want you to understand the passage first. So, Ama, what I said, as I was saying in French was the dialogue is between two students or girls: Ama and Marie. So Ama asked:* Comment vas-tu? Comment vas-tu? Comment va Paul ? Désolé ! Comment va Paul ?		Marie : , Tu connais Paul, il fait très bien son travail, il fait tout parfaitement mais... Ama : Mais quoi ? Marie : Il va mal. il ne mange pas bien, il dort mal. Franchement, je suis inquiète pour lui. P. explique avec des gestes des deux mains. P. tourne brusquement vers le tableau, lève la main comme pour couvrir la bouche. P. change d'expression faciale comme pour exprimer la douleur.	

		How is Paul ? Then Marie, il ne va pas très bien. Il ne va pas très bien. S'il est malade ou non, on ne sait pas. Mais elle dit, , il ne va pas très bien. Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui se passe ? *What does it mean ?* *Yes* (à E1)			
2. 00 :02 :48– 00 : 02 : 49	E1	What is happening ?	Ton timide	E1 se lève, les deux mains sur la table.	
3. 00 :02 :49– 00 : 03 : 10	P	*What is happening* ? Qu'est-ce qui se passe ? Tu connais Paul, il fait très bien son travail, il fait tout parfaitement mais... Who explains this one too ? Tu connais Paul, Kalo	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	P. montre du doigt droit à E2.	P marche vers les élèves.
4. 00 :03 :10– 00 : 03 : 14	E2		Silence absolu	E2 se lève.	
5. 00 :03 :14– 00 : 03 : 16	P	Il fait très bien son travail.	Rythme normal		
6. 00 :03 :16– 00 : 03 : 21	E2	*He always does his work. He does his work very well at work*	Ton très timide et bas.		
7. 00 :03 :21– 00 : 03 : 25	P	Il fait tout parfaitement, mais…	Ton élevé		
8. 00 :03 :25– 00 : 03 : 29	E2	Propos inaudible	Hésitation		

9. 00 :03 :29– 00 : 03 : 37	P	Il fait tout parfaitement. Très bien ! *Someone else*, Asafi Il fait tout parfaitement mais…	Rythme lent	P fait des gestes de main.	P fait le va-et-vient du tableau vers les élèves.
10. 00 :03 :37– 00 : 03 : 39	E3	Propos inaudible	Ton très timide et bas.		
11. 00 :03 :39– 00 : 03 : 48	P	Très bien Ama, mais quoi ? Mais quoi ? Oui (à 4) /ehen/	Ton interrogatif Ton interrogatif	P montre du doigt droit à E4.	P marche vers E4.
12. 00 :03 :48– 00 : 03 : 49	E4	*But what* ?			
13. 00 :03 :49– 00 : 04 : 00	P	*But what ? Ok* Il va mal, il ne mange pas bien. *Yes,* Logo (à E5) Il va mal.	Ton élevé		P marche vers les élèves.
14. 00 :04 :00– 00 : 04 : 03	E5			E5 se lève, regarde le tableau et ouvre la bouche sans rien dire.	
15. 00 :04 :03– 00 : 04 : 08	P	Il va mal, il ne mange pas bien.	Rythme lent		
16. 00 :04 :08– 00 : 04 : 12	E5	Propos inaudible,		E5 regarde quelque chose au tableau.	
17. 00 :04 :12– 00 : 04 : 13	P	Ok,			
18. 00 :04 :13– 00 : 04 : 15	E5	*He doesn't eat well.*	Ton timide	E5 est toujours debout.	
19. 00 :04 :15– 00 : 04 : 19	P	Ok, Sado (à E6)	Ton doux		

20. 00 :04 :19– 00 : 04 : 25	E6	Propos inaudible	Ton très timide et bas.	E6 se lève de manière hésitante les bras sur la table.	
21. 00 : 04:25– 00 : 04 : 32	P	Ok, ok, Il dort mal. Esther Mensah (E7) Il dort mal.	Rythme lent		
22. 00 :04 :32– 00 : 04 : 45	E7	Propos inaudible	Hésitation Ton très timide et bas avec sourire.	E7 gratte les yeux.	
23. 00 :04 :45– 00 : 04 : 54	P	Ok, *yes* Aya (E8) Il dort mal, il ne dort pas bien, il dort mal. *Yes* (à E8)	Ton doux		
24. 00 : 04:54– 00 : 04 : 56	E8	*He doesn't sleep well*.	Ton moins timide		
25. 00 :04 :56– 00 : 04 : 57	P	*He doesn't sleep well. Clap for her*.	Ton doux		
26. 00 :04 :57– 00 : 04 : 58	GC			Deux ou trios élèves applaudissent.	
27. 00 :04 :58– 00 : 04 : 59	P	Oh!	Ton de surprise		
28. 00 :04 :59– 00 : 05 : 04	GC		Applaudissement		
29. 00 : 05:04– 00 : 05 : 18	P	/ehen/ *Now*, Franchement, je suis inquiète pour lui. Franchement, je suis inquiète pour lui. /ehen/ Franchement, je suis inquiète pour lui. Qui parle là-bas ?	Ton d'emphase Ton interrogatif	Quelques élèves copient dans leur cahier.	

		(à E9)			
30. 00 :05 :04– 00 : 05 : 18	E9	Marie	Ton très bas		
31. 00 :05 :18– 00 : 05 : 26	P	Marie, franchement, je suis inquiète pour lui. *Yes, yes*, Nadi (à E10)	Ton doux		
32. 00 :05 :26– 00 : 05 : 31	E10	*Frankly, I am worried about him*.	Ton timide	E10 se lève, les mains sur la table.	
33. 00 :05 :31– 00 : 06 :05	P	*I am worried about him*. Très bien! (propos inaudible) *Now I want Ama and Marie*. Ama et Marie Vous allez lire. *Two boys two girls* (propos inaudible) *Yes, who and who*? Ama et Marie *Yes Ama* (à 11) Marie, who will be hein Ok, Marie (à E12) *Yes*, Ama	Ton doux	Certains élèves lèvent la main.	P entre dans les rangs.
34. 00 :06 :05– 00 : 06 :09	E11	Comment va Paul ?	Ton moins timide	E11 répond à la question assise.	
35. 00 :06 :09– 00 : 06 :10	P	*Stand* (à E11)			
36. 00 :06 :10– 00 : 06 :11	E11	Comment va Paul ?	Ton moins timide	E11 se lève.	
37. 00 :06 :11– 00 : 06 :13	P	Plus fort, *loudly*	Ton agacé		
38. 00 :06 :13– 00 : 06 :15	E11	Comment va Paul ?	Ton élevé		
39. 00 :06 :15– 00 : 06 :18	E12	Il ne va pas très bien.	Ton élevé		

40. 00 :06 :18– 00 : 06 :21	E11	Qu'est-ce **que**, qu'est-ce que se parle ?	Hésitation		P entre les dans le rang.
41. 00 :06 :21– 00 : 06 :22	P	*No problem, no problem*	Ton doux		
42. 00 :06 :22– 00 : 06 :24	E11	Qu'est-ce qui, qu'est-ce qui se passe ?	Hésitation		P sort du rang.
43. 00 :06 :24– 00 : 06 :33	E12	Tu connais Paul, il fait très bien son travail, il fait tout parfaitement mais...			
44. 00 :06 :33– 00 : 06 :35	E11	Mais quoi ?			
45. 00 :06 :35– 00 : 06 :36	E12	Il va mal. il ne mange pas bien, il dort mal. Franchement (mal prononcé), je suis inquiète (mal prononcé), pour lui.	Ton timide	E12 reste debout et regarde au tableau.	
46. 00 : 06:36– 00 : 06 :49	P	Très bien Inquiète ? tout le monde	Ton d'emphase	P regarde les élèves.	P marche vers E12 et E11.
47. 00 : 06:49– 00 : 06 :51	GC	Inquiète	Ton élevé	Quelques élèves ne regardent pas P.	P sort des rangs.
48. 00 :06 :51– 00 : 06 :57	P	It is not pronounced /inket/ Inquiète /ein/ Franchement Tout le monde, franchement	Ton d'emphase	P regarde les élèves.	
49. 00 :06 :57– 00 : 06 :58	GC	Franchement	Ton élevé		
50. 00 :06 :58–	P	Franchement	Ton élevé	P regarde les	

01 : 07 :00				élèves.	
51. 01 :07 :00– 01 : 07 :01	GC	Franchement	Ton élevé		
52. 01 :07 :01– 01 : 07 :12	P	Ok, /ɛhɛ / Ama et Marie *Hurry up, hurry up. Yes* (à E14)	Rythme rapide	P fait des gestes de main, montre du doigt gauche à E13	P recule derrière la classe.
53. 01 :07 :12– 01 : 07 :13	E13	Comment va Paul ?	Ton timide	E13 se lève et lit au tableau.	
54. 01 :07 :13– 01 : 07 :15	E14	Il ne va pas très bien.	Ton timide	E14 se lève et lit au tableau.	
55. 01 :07 :15– 01 : 07 :17	E13	Qu'est-ce qui, qu'est-ce qui se passe ?	Ton timide	E13 regarde toujours au tableau.	
56. 01 :07 :17– 01 : 07 :23	E14	Tu connais Paul, il fait très bien son travail, il fait tout parfaitement mais...	Ton timide	E14 est toujours debout et lit au tableau.	P marche vers le fond.
57. 01 :07 :23– 01 : 07 :24	E13	/ mas / quoi (mais mal prononcé)	Ton timide	E13 se lève, met les mains sur la table les yeux fixés sur le tableau.	P se tient derrière la classe.
58. 01 :07 :24– 01 : 07 :25	P	Ein ?	Ton agacé	P regarde E13.	
59. 01 :07 :25– 01 : 07 :28	E13	/ mas /	Rire d'embarras du GC	E13 tourne vers P	P toujours sur place.
60. 01 :07 :28– 01 : 07 :29	P	Mais quoi ?	Ton élevé		
61. 01 :07 :29– 01 : 07 :31	E13	Mais, mais quoi ?	Hésitation	E13 couvre la bouche avec la main	P toujours sur place.
62. 01 :07 :31– 01 : 07 :38	E14	Il va mal. il ne mange pas bien, il dort mal. Franchement, je	Ton timide		

		suis inquiète pour lui.			
63. 01 :07 :38– 01 : 07 :51	P	Très bien, très bien The last set, yes Isaac (E15) Ama, Asempapa (E16) Marie	Ton doux	Les deux élèves se lèvent.	
64. 01 :07 :51– 01 : 07 :55	E15	Ama, comment va Paul ?	Ton hésitant	E15 se lève de manière hésitante.	
65. 01 :07 :55– 01 : 07 :57	E16	Il ne va pas bien.	Ton timide	E16 regarde le tableau.	
66. 01 :07 :57– 01 : 07 :58	E15	Qu'est-ce qui se passe ?	Ton timide	E15 lit au tableau.	P. recule derrière les élèves.
67. 01 :07 :57– 01 : 08 :04	E16	Tu connais Paul, il fait très bien son travail, il fait tout parfaitement mais...	Ton timide et bas	E15 et E16 ne se regardent pas.	
68. 01 :08 :04– 01 : 08 :05	E15	Mais quoi ?	Ton timide	Regarde toujours au tableau.	
69. 01 :08 :05– 01 : 08 :13	E16	Il va mal. il ne mange pas bien, il dort mal. Franchement, je suis inquiète pour lui.	Ton mois timide	E16 fixe les yeux au tableau.	
70. 01 :08 :13– 01 : 08 :20	P	Très, très bien. Qu'est-ce qui se passe ? tout le monde.	Rythme normal		P marche vers le tableau.
71. 01 :08 :20– 01 : 08 :22	GC	Qu'est-ce qui se passe ?	Ton interrogatif		
72. 01 :08 :22– 01 : 08 :23	P	Encore	Ton doux	Beaucoup d'élèves regardent au tableau.	
73. 01 :08 :23–	GC	Qu'est-ce qui se	Ton interrogatif		P fait le va-

01 : 08 :25		passe ?			et-vient dans le premier rang.
74. 01 :08 :25– 01 : 08 :26	P	Encore	Ton d'emphase		
75. 01 :08 :26– 01 : 08 :28	GC	Qu'est-ce qui se passe ?	Ton interrogatif		
76. 01 :08 :28– 01 : 08 :29	P	Inquiète	Ton d'emphase		
77. 01 :08 :29– 01 : 08 :31	GC	Inquiète	Ton élevé		
78. 01 :08 :31– 01 : 08 :32	P	Encore	Ton doux		
79. 01 :08 :32– 01 : 08 :34	GC	Inquiète	Ton élevé		
80. 01 :08 :34– 01 : 08 :36	P	Franchement	Ton d'emphase		
81. 01 :08 :36– 01 : 08 :37	GC	Franchement	Ton élevé		
82. 01 :08 :37– 01 : 08 :38	P	Encore	Ton doux		
83. 01 :08 :38– 01 : 08 :39	GC	Franchement	Ton élevé		
84. 01 :08 :39– 01 : 08 :40	P	Encore	Ton doux		
85. 01 :08 :40– 01 : 08 :41	GC	Franchement	Ton élevé		
86. 01 :08 :41– 01 : 08 :42	P	Parfaitement	Ton d'emphase		
87. 01 :08 :42– 01 : 08 :44	GC	Parfaitement	Ton élevé		
88. 01 :08 :44– 01 : 09 :00	P	*The last set. The last set. The last set*.	Ton doux		P se promène dans les

		Altsu (E17) Ama euh Bili (E18) Marie. *Carry on.*			rangs.
89. 01 :09 :00– 01 : 09 :03	E17	Comment va Paul ?	Ton hésitant	E17 se lève et tient sa jupe.	
90. 01 :09 :03– 01 : 09 :06	P	Le titre d'abord	Ton agacé		
91. 01 :09 :06– 01 : 09 :08	E17	Comment va Paul?	Ton timide	E17 met la main à la bouche et tousse.	
92. 01 :09 :08– 01 : 09 :10	P	*The title first.*	Rythme rapide		
93. 01 :09 :10– 01 : 09 :11	E17	Paul de va mal.	Ton timide		
94. 01 :09 :11– 01 : 09 :12	P	Ok	Ton doux		
95. 01 :09 :12– 01 : 09 :14	E17	Comment va Paul ?	Ton timide	E17 fixe les yeux au tableau.	
96. 01 :09 :14– 01 : 09 :16	E18	Il ne va pas très bien.	Ton moins timide	E18 lit au tableau.	E18 marche vers le tableau.
97. 01 :09 :16– 01 : 09 :23	E17	Qu'est-ce qui, qu'est-ce qui, qu'est-ce qui se passe ?	Hésitation	E17 regarde au tableau.	
98. 01 :09 :23– 01 : 09 :37	E18	Tu connais Paul, il fait très bien son travail, il fait tout parfaitement mais...	Hésitation		
99. 01 :09 :37– 01 : 09 :38	E17	Mais quoi ?	Ton moins timide		
100. 01 :09 :38– 01 : 09 :49	E18	Il va mal. il ne mange pas bien, il dort mal. Franchement, inquiète, je suis inquiète pour lui.	Hésitation	E18 bouge la tête pour bien regarder le tableau.	E18 retourne à sa place.
101. 01 :09 :48–	P	Très bien, très bien	Rythme		P se place

01 : 11 :37		Paul va mal… Comment va Paul ? Il ne va pas très bien. Qu'est-ce qui se passe ? Tu connais Paul, il fait très bien son travail, il fait tout parfaitement mais... Mais quoi ? Il va mal. il ne mange pas bien, il dort mal. Franchement, je suis inquiète pour lui. *Ok, ok, now I want you to*, il y a des mots soulignés dans le dialogue. Réfléchissez bien sur le mot pour voir ce que le mot fait dans la phrase. *Look at the words, some words have been underlined in the dialogue. I want you to look at them, the underlined words and tell me if they throw more light on the verb in the sentence or the subject. For instance, let's take*: Il ne va pas très bien. Bien *has been underlined*. Qu'est-ce que le bien fait dans la phrase ? *What is it doing in, is it throwing more light on the subject or on the verb?* *Yes, you have the dialogue in front of you so you can look*	normal Silence absolu Ton interrogatif Pause longue	Certains élèves regardent dans le cahier, d'autres regardent au tableau.	dans le rang et fait des pas devant et derrière. P va au tableau pour montrer la phrase mais revient près des élèves.

		at it and tell me exactly what it is doing. *Yes* euhhhh (à E19)			
102. 01 :11 :37– 01 : 11 :40	E19	*It's throwing more light on the verb.*	Ton bas	E19 se lève.	
103. 01 :11 :40– 02 : 12 :48	P	*It's throwing more light on the verb.* Donc, il dit que le verbe modifie le, ce mot bien modifie le verbe va. Ok ? *He's saying that* bien *here is throwing more light on* va. *Who will explain what he is saying? How do you, how, how, what does it mean by throwing more light on the verb?* *How do you know ? Who can explain that?* *Yes, he is saying that bien is throwing more light on the verb. What is the verb in the sentence?* *Yes* Kufe (à E10)	Ton doux Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Silence absolu Pause longue Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif		P marche vers les élèves. P marche devant les élèves.
104. 02 :12 :48– 02 : 12 :49	E10	Va	Ton moins timide	E10 se lève.	P sort du rang et marche devant les élèves.
105. 02 :12 :49– 02 : 13 :08	P	Va, et maintenant il dit que bien modifie le verbe va. Quelqu'un pour m'expliquer ce		P regarde la phrase au tableau.	P est sur place proche des élèves qui

		qu'il dit. *How do you know that really bien is throwing more light on* va ? *How do you know?* *Yes* Akua (à E8)	Ton interrogatif Ton interrogatif		occupent les tables devant.
106. 02 :13 :08– 02 : 13 :11	E8	*It's showing how the verb was carried up*.	Ton moins timide	E8 se lève.	
107. 02 :13 :11– 02 : 13 :38	P	*Was carried up, so if we say, you can sat that* euhhh Il ne va pas très bien. *Ok, so it's like, it's not throwing, well, so what you are saying is that, he's not doing how ?* *He's not doing well. Ok, now before we go, I know you know what a verb is?* *What is a verb?* *Yes* (à E20)	Hésitation Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	La plupart des élèves regardent P. P pointe du doigt à E20.	P marche vers les élèves
108. 02 :13 :38– 02 : 13 :44	E20	*Please, a verb is a doing word or an action word.*	Ton moins timide	E20 se lève.	P marche vers E20.
109. 02 :13 :44– 02 : 14 :01	P	*Or an action word, very good. I know you know these things in English already. So now, let's get to English. In English, what's a verb? She has now told us what a verb is, fine, what a verb is. But when a word in a sentence throws more light on the verb, how do*		P explique avec les deux mains. P désigne Saka avec le doigt.	P marche vers d'autres élèves.

		we call that? *Yes* Saka (à E15)	Ton interrogatif		
110. 02 :14 :01– 02 : 14 :02	E15	*An adverb*	Ton bas	E15 se lève de manière hésitante.	P marche vers E15.
111. 02 :14 :02– 03 : 21 :19	P	*An adverb, an adverb* *So this morning, we are looking at adverbs in French. Les adverbs* *We are looking at adverbs in French. From our text, we have seen that adverbs, write somewhere, take your notebooks and write*: Les adverbs ou bien l'adverbe, *let's put it in the singular*. L'adverbe modifie un verbe. *This is the word* L'adverbe modifie un verbe. *Ok, so we are saying that adverbs modify verbs. So, as you have seen in the underlined words in the passage, these underlined words are adverbs and they are throwing more light on the verbs. I know you know adverbs already in French, in English, so we wouldn't talk, we wouldn't waste time on that. But we are going to look at how adverbs are formed in French.*	Ton d'emphase Pause longue	Les élèves écrivent la phrase dans leur cahier. P écrit **ment** au tableau**.** Les élèves ouvrent les dictionnaires. Certains élèves regardent sur le	P marche vers le tableau, tourne vers le bureau.

		Nous allons voir comment former les adverbes en français. Comment former les adverbes en français. *We will look at the* bien *and the* mal *later*. *But for now, we are going to look at how to form adverbs in French using* « m », « e », « n », « t » (épelés en anglais) *We wont look at the* mal *and* bien, *we will at that later. But we are going to look at how to form adverbs using* « m », « e », « n », « t » (prononcés en anglais), *you know, to really get them. But then, before then in French, before you get the adverbs, you need the adjective of the word, an adjective. Then, you will look for the feminine form of the adjective then you then you add the /ma/ to it. Now, you have Now I want you to use your dictionaries look at these new words on the board , first check if they are adjectives then after that look for their feminine forms. Hurry up, take your*		cahier de leur camarade. Ceux qui n'ont pas de dictionnaire travaillent avec leurs camarades.	

		dictionaries. Prenez vos dictionnaires, cherchez les mots, les trois mots sur le tableau noir. Cherche les féminine de ces mots d'abord après nous allons ajouter ment pour former les adverbes. *Take your dictionaries, look for these three words on the board: lent, First, check if they are adjectives , after that write their feminine forms down .I will call you to the board to put the feminine form on the board.* *I want to see everybody working, take your dictionaries.* Vous avez fini? *Who has found what, I want someone to write the feminine form of* ***lent*** *on the board.* *Yes* Hiyes(E21). Trés bien			
112. 03 :21 :19– 02 : 21 :33	E21			E21écrit **lente** au tableau.	E21 marche vers le tableau. E21 retourne à sa place.
113. 03 :21 :33– 03 : 21 :38	P	Ok, très bien. **Parfait** (à Esther E22)	Ton d'encouragement		

114. 03 :21 :38– 03 : 21 :53	E22			E22 écrit **parfaite** au tableau.	E22 marche vers le tableau. E22 retourne à sa place.
115. 03 :21 :53– 03: 21: 58	P	Trés bien **Franc**, yes (à E23)	Ton d'encouragement		
116 03 :21 :58- 03 : 22 :10	E23			E23 écrit **franche** au tableau.	E23 marche vers le tableau.
117 03 : 22:10- 04 :24: 22	P	Franche, très bien. *So now,* les mots ici sont des adjectifs masculins hm, *here* adjectif féminin. *Now we want the adverb.* Ajoute « ment »**,** hm, *add the* « ment » *to the feminine adjective, do that into your exercise books. You will come to the board. I mean in your notebook whatever, your jotters.* Ajoute « **ment »** aux adjectifs au feminin. *Do that*. Ajoute, « **ment »** à l'adjectif feminin. La fille derrière Ama, **lent** *What I am saying is that you are now going to add the* « **ment »** (en anglais*) to the feminine of the adjective to get the*	Rythme normal	P fait la démonstration au tableau. Les élèves écrivent dans leur cahier. P donne le feutre à E24	P marche dans les rangs. E24 marche vers P, prend le feutre et va au tableau.

		adverb. That is with the adverbs that end in « **ment »** (en anglais).			
117 04: 24 :22- 04 :24 : 35	E24			E24 écrit **lentement** au tableau.	E24 retourne à sa place.
118 04: 24 :35- 04 :24 : 52	P	Très bien, **parfaite**, *yes*, oui (à E25)	Ton doux	P donne le feutre à E25.	
119. 04: 24 :52- 04 :25 : 07	E25			E25 écrit	E25 retourne à sa place.
120. 04: 25 :07- 04 :25 : 21	P	Très bien, **franche**, Ramatou Lentement, parfaitement			
121. 04: 25 :21- 04 :25 : 36	E26			E26 prend le feutre et écrit franchement au tableau.	E26 retourne à sa place.
122. 04: 25 :36- 05 : 31 :06	P	Franchement, très bien, *that is it. So you only get the feminine form of the adjective and you add* « **ment »** (en anglais) *to get the adverb. But we are going to look at these few ones and see if you could do justice to them.* *Ok, oh sorry:* poli, vrai, *Try it on your own and see if you could get the adverbs. Hurry up*. Poli, vrai, Qui a fini? Nous avons poli, vrai et sur le tableau noir. Maintenant, on veut former les adverbes	Rythme lent Ton interrogatif Silence absolu	P efface le tableau. Les élèves cherchent dans le dictionnaire.	P marche dans les rangs.

		de ces mots. Ok, poli, qui va nous donner l'adverbe de poli ? *Yes,* Traki (E5). *Put it on the board*, poli	Ton interrogatif		
123. 04: 31 :06- 05 :31 : 23	E5			E5 écrit **poliement** au tableau.	E5 retourne à sa place.
124. 05: 31 :23- 05 :31 : 45	P	Ok, ok, vrai. *I'm not saying it's correct or wrong but we will leave it there.* On va le garder comme ça pour le moment; /ehen/ vrai, vrai, yes (à 15)			
125. 05: 31 :45- 05 :31 : 58	E15			E15écrit **vraiement** au tableau.	E15 retourne à sa place.
126. 05: 31 :58- 05 :32 : 35	E27			E27 écrit librement au tableau.	E27 retourne à sa place.
127. 05: 32 :35- 05 :33 : 04	P	Libre, *ok, ok, now you are making very few mistakes but then I will ask you a question. Why has* Hadi *left the* libre *to become* librement? *It's all having a different word, a different form,* Est-ce que quelqu'un a quelque chose un peu different sur ce que nous avons sur le tableau? *Yes, yes* (à E28)			
128. 05: 33 :04- 05 :33 : 13	E28	Propos inaudible	Ton très timide	E28 montre les mots au tableau du crayon.	

129. 05: 33 :13- 05 :33 : 15	P	*Loudly, I'm interested in what you are saying*.	Ton agacé		
130. 05: 33 :15- 05 :33 : 20	E28	*I use the* vrai *in the masculine form and added the* « **ment »**.	Ton timide		
131. 05: 33 :20- 05 :34 : 33	P	*Ok, she is saying that for her, she only use the* **vrai** *in the masculine form and added the* « **ment »**. *Most of you have done the feminine form plus the* « **ment »**. *Why have you done that*? Pourquoi pas le féminin mais le masculin? *Why, why do you do that ? Explain to us. What I saw the* poli, *I saw someone* « **polissement».** *I saw* «**polissement»** *somewhere. But we are all learning. The point here is, when the adjective ends with a vowel, you add the* «**ment»** *to the masculine form like that. You don't add the feminine.* Lorsque l'adjectif termine par une voyelle, on laisse le mot au masculin et ajoute «**ment»** au masculin ede l'adjectif. *Is that clear* ?	Ton interrogatif Pause Ton interrogatif Ton interrogatif		
132. 05: 34 :33- 05 :34 : 34	GC	*Yes madam* (2/3 élèves répondent)			

133. 05: 34 :34- 05 :34 : 49	P	*When the word ends with a vowel like this, look at this,* poli, *what alphabet is this? It's what? Is it a vowel or a consonant?*	Ton interrogatif Ton interrogatif	P écrit et explique à partir des mots au tableau.	
134. 05: 34 :49- 05 :34 : 50	GC	*A vowel* (réponse en chœur)			
135. 05: 34 :50- 05 :34 : 53	P	*A vowel, what about this* ?	Ton interrogatif	P souligne **i** du mot vrai au tableau.	
136. 05: 34 :53- 05 :34 : 54	GC	*A vowel (*réponse en chœur)			
137. 05: 34 :54- 05 :34 : 56	P	*What about this* ?	Ton interrogatif	P souligne **e** du mot libre au tableau.	
138. 05: 34 :56- 05 :34 : 57	GC	*A vowel* (réponse en chœur)			
139. 05: 34 :57- 05 :35 : 04	P	*A vowel, now those we did before these, give me one example*.			
140. 05: 35 :04- 05 :35 : 05	GC	*Lent* (réponse en chœur)			
141. 05: 35 :05- 05 :35 : 06	P	*What?*	Ton interrogatif		
142. 05: 35 :06- 05 :35 : 07	GC	*Lent*			
143. 05: 35 :07- 05 :35 : 15	P	*Lent. What is the last alphabet*?	Ton interrogatif	P écrit lent au tableau.	
144. 05: 35 :15- 05 :35 : 16	GC	*A consonant*			
145.					

05: 35 :16- 06 :37 : 37	P	*A consonant, so when it was a consonant, we look for the feminine form and added* «**ment»** *to it. But when it ended, the word ends with a vowel like poli, vrai, libre, you only add* «**ment»** *to the masculine form and have your adverb. Am I making myself clear?* *Put it in your note. Put it in your note before we do the exercise*. Quand l'adjectif, quand l'adjectif se termine, *when the adjective end with a vowel*, se termine par une voyelle, *when the adjective ends with a vowel*, on ajoute, *we add* «**ment»** «**ment»** (répété en anglais) *to the masculine form of the adjective. So, what I'm saying is that if the adjective ends with a vowel, you don't add, look for the feminine form. You only add the* «**ment»** *to the masculine form and that is all. Unlike when it is, it ends with a consonant, that one you add, you look for the feminine the you add* «**ment».** *Someone to repeat what I've just said.*	Rythme normal Ton interrogatif	P fait des gestes avec les mains. P désigne E29 du doigt.	P marche devant la classe. P est sur place devant la classe.

		Someone to explain to the class what I've just said. Hurry up. We are doing an exercise. Someone to explain to the class what I've just said about poli *and* lent *or the words that end with vowels and those that end with consonants. Yes, someone to tell what I've just said*. Asabi (à E29) *do you know or you don't want to tell us*.			
146. 06: 37 : 37-06 :37 : 39	E29	*When you are forming the*	Ton timide	E29 se lève.	
147. 06: 37 :39-06 :37 : 41	P	*Look forward, loudly*	Ton élevé		
148. 06: 37 :41-06 :37 : 54	E29	*When you are forming an adverb from a word, you find the masculine and you add* «**ment»**	Hésitation	E29 fait des gestes avec les deux mains.	
149. 06: 37 :54-06 :37 : 55	P	*To get the*			
150. 06: 37 :55-06 :37 : 56	E29	*Adverb*	Ton timide		
151. 06: 37 :56-06 :38 : 08	P	*The adverb. In the text, give us an example on what you have said. Look for a sentence in the, in the text where you can get an example of an adverb to explain what you have just said*.	Rythme normal		

152. 06: 38 :08- 06 :38 : 10	E29	Parfaitement	Ton très timide		P marche vers le tableau.
153. 06: 38 :10- 06 :38 : 11	P	/ehen/ *give me the whole sentence*.	Ton élevé		
154. 06: 38 :11- 06 :38 : 18	E29	Il fait tout parfaitement.	Ton timide		
155 06: 38 :18- 06 :38 : 47	P	Très bien, il fait tout parfaitement. *You see, so this one, the masculine form is parfait. Because it is ending with a consonant, we use for the feminine which was* parfaite, *ok. Then we added the* «**ment»** *to become* parfaitement. *Is that ok*?	Ton élevé		P revient vers les élèves.
156. 06: 38 :47- 06 :38 : 48	GC	*Yes*			
157. 06: 38 :48- 06 :41 : 47	P	*But when you come to this one, it's no more like that. Because it's ending in a vowel, we only add he ending* «**ment»** *to the masculine form. Now, I want you to form sentences with* poliment, *In a sentence, use the adverb* poliment *in a sentence, hurry up!* Form a sentence with poliment. *We have now few minutes to yourself. You have the adverb* poli, *form a*	Rythme normal	P explique avec ce qui est au tableau. Les élèves écrivent, certains regardent dans leurs dictionnaires.	P marche vers les élèves.

		sentence with that. So that you will now know that in your sentence poliment *is an adverb modifying a verb in your sentence.* Poli, poliment *Yes, the sentence*, poli. Yes Apeku (E30), poli			
158. 06: 38 :48- 06 :41 : 50	E30	Marie parle poliment.	Ton timide	E30 se lève	
159. 06: 41 :50- 06 :41 : 51	P	Très bien, *clap for him*.	Ton d'encouragement		
160. 06: 41 :51- 06 :41 : 53	GC			Applaudissement	
161. 06: 41 :53- 07 :42 : 14	P	*Write it on the board*. Viens écrire ta phrase. Marie parle poliment.			
162. 07: 42 :14- 07 :42 : 36	E30			E30 écrit Marie parle **poliement**, efface le e et se corrige, poliment.	
163. 07: 42 :36- 07 :42 : 49	P	Très bien, *what about other people's sentences* ? Marie parle poliment, où est le verbe dans ce, dans cette phrase? *Where is the verb in this sentence* ? *Yes* (à E8)			
164. 07: 42 :49- 07 :42 : 50	E8	Parle	Ton timide		

165. 07: 42 :50- 07 :43 : 06	P	Parle, très bien. *Now*, où est l'adverbe dans cette phrase ? *Yes* Ramesi (à E26)		P souligne parle au tableau.	
166. 07: 43 :06- 07 :43 : 07	E6	Poliment	Ton timide		
167. 07: 43 :07- 07 :44 : 22	P	Poliment, très bien. *Now*, maintenant on peut poser la question : Marie parle comment ? Poliment. *So you see that* ici, l'adverbe modifie le verbe parle. *So you can ask the question : How does Marie talk ? Politely*. Marie parle comment? Poliment. *So* poliment *is an adverb. Very good, that's just by the way. Now take your exercise books*. Prenez vos cahiers, il y a des exercices au tableau. *There is an exercise on the board. Someone to read the instruction. Hurry up! Take the exercise, you read the instruction and then you start doing it.* *Someone to read the instruction. Read the instruction on the board. Yes* (à E31)		P lit au tableau.	
168. 07: 44 :22- 07 :44 : 28	E31	Donnez le féminin des adjectifs	Ton timide	E31 se lève.	P marche vers 31.

		suivants puis formez l'adverbe.			
169. 07: 44 :28- 07 :44 : 50	P	Donnez le féminin des adjectifs suivants puis formez l'adverbe. *And what is the meaning of this ? What is the meaning of what you've just read?* Donnez, donnez le féminin des adjectifs suivants puis former l'adverbe. Yes (E6)	Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif	La plupart des élèves copient la consigne au tableau.	P marche devant la classe.
170. 07: 44 :50- 07 :44 : 57	E6	*Give the feminine of the following adjectives then form adverbs from them.*		E6 se lève.	
171. 07: 44 :57- 07 :45 : 00	P	Très bien, très bien, *clap for him*	Ton doux		
172. 07: 45 : 00- 07 :45 : 02	GC		Ton timide	Applaudissement	
173. 07: 45 :02- 07 :45 : 30	P	*Yes, so give the the eeh feminine of the following adjectives then form their adverbs from this. Now let's read the words before we start it. The first one, the first one , the first word, the first word, le premier mot, yes*, Glisa (E5)	Rythme rapide	Les élèves écrivent et ne regardent pas P.	
174. 07: 45 :30- 07 :45 : 31	E5	Normal	Ton timide	E5 selève.	
175. 07: 45 :31- 07 :45 : 37	P	Normal, /ehen/ , *this here, the second word, yes*			

		Tadi (E6).			
176. 07: 45 :37- 07 :45 : 39	E6	Libre	Ton timide	E6 se lève de manière hésitante.	
177. 07: 45 :39- 07 :45 : 42	P	Libre, très bien. Budi *the third one*.			
178. 07: 45 :42- 07 :45 : 44	E1	Simple	Ton timide	E1 se lève.	
179. 07: 45 :44- 07 :45 : 52	P	Simple, hein *say it again, not* /seimp/ *This is an English, it looks like the English simply we have but what is the difference*? Simple, tout le monde	Ton d'emphase		
180. 07: 45 :52- 07 :45 : 53	GC	Simple			
181. 07: 45 :53- 07 :45 : 55	P	*So it's not* /simpe/ Simple, *encore*	Ton d'emphase		
182. 07: 45 :55- 07 :45 : 56	GC	Simple			
183. 07: 45 :56- 07 :45 : 59	P	*Ok, the fourth one, yes* (à E6)	Ton doux	P désigne E6 du doigt.	
184. 07: 45 :59- 07 :46 : 01	E6	Certain			
185. 07: 46 : 01- 07 :46 : 08	P	Certain, très bien. *The fifth, the fifth,* Ama (E3) *the fifth*			
186. 07: 46 :08- 07 :46 : 09	E3	Rapide	Ton timide		
187. 07: 46 : 09- 07 :46 : 11	P	Encore? plus fort			
188. 07: 46 :11- 07 :46 : 12	E3	Rapide	Ton timide		
189. 07: 46 : 12-	P	Rapide, très bien,			

07 :46 : 22		*sixth, sixth, yes* (à E19)			
190. 07: 46 :22- 07 :46 : 23	E19	Spécial	Ton timide	E19 se lève	
191. 07: 46 :23- 07 :46 : 27	P	Spécial, *that is it*, spécial, tout le monde	Ton élevé		P est sur place au tableau.
192. 07: 46 : 27- 07 :46 : 28	GC	Spécial	Ton élevé		
193. 07: 46 :28- 07 :46 : 46	P	Ok, spécial, *yes the seventh, the seventh,* *Yes the seventh, yes* /uhun/. Yes, Elo (E7)	Pause longue		
194. 07: 46 :46- 07 :46 : 47	E7	Parfait	Ton timide	E7 se lève.	
195. 07: 46 :47- 07 :46 : 53	P	Parfait, très bien. *The last one, yes* Elo (E7)	Ton doux	P regarde les élèves.	
196. 07: 46 :53- 07 :46 : 54	E7	Sûr	Ton timide	E7 se lève.	
197. 07: 46 :54- 07: 52 : 30	P	Sûr, sûr, sûr. *I told you if there is an* [R] *pronounce it*. Sûr, sûr, sûr, hein, ok. *So now, these are the words. First, get the feminine forms, they are adverbs, all these words on the board, they are adjectives. Look for their feminine forms and when you finish, give me the adverbs. Put today down, today's date down.* Ecrivez la date d'aujourd'hui d'abord. *Put*	Rytme normal Pause très longue Silence absolu	Certains élèves échangent des dictionnaires. Un élève change de place parce que P lui barre la vue. Les élèves vérifient des formes dans le dictionnaire et	P marche dans les rangs. P sort des rangs et marche devant la

		today's date down first, then the instruction and then the exercise. *A question there*? *It's almost time so you can continue at home. Now, any question before the class ends.* Posez des questions sur ce que nous venons de dire. *Do you have questions on what we have done ? It's time and you might not be able to finish the exercise so you do i tat home and you give me the exercise books. So any question*? Vous avez des questions. Si non, effacez *Yes*		écrivent les réponses dans leur cahier.	classe.
198. 07: 52 :30- 07: 52 : 34	E30	*There are some words which have the masculine the same as the feminine.*	Ton très timide	E30 se lève et fait des gestes avec les deux mains.	
199. 07: 52 :34- 07: 52 : 42	P	*There are some words which have the masculine the same as the feminine. Yes*	Rythme normal		
200. 07: 52 :42- 07: 52 : 50	E30	*So you add the* «**ment»** *to that word*.	Hésitation		
201. 07: 52 :50- 07: 52 : 52	P	*That is it, and an example, give me an example*.			
202. 07: 52 :52- 07: 52 : 54	E30	Libre	Ton timide	E30 est toujours debout.	
203. 07: 52 :54- 08: 53 : 33	P	Libre par exemple, *there are words*			P marche

		such as, the masculine form is just the same as the feminine. Example libre, *so he is asking if you just have to add the ment to it. And the answer is what? Yes*. Libre *masculine feminine* c'est la même chose. Donc dans ce cas, on ajoute seulement au féminin ou au masculin. C'est la même chose pour former l'adverbe. Très bien. *Any other question ? Yes* Sela (E10).	Rythme rapide To interrogatif	Les élèves ne regardent pas P.	vers E30. P sort du rang.
204. 08: 53 :33- 08: 53 : 40	E10	*There are some words that take double m* (mm)	Hésitation	E10 se lève. P tourne vers E10.	
205. 08: 53 :40- 08: 54 : 21	P	Double «**ment»** («m**ment»**), *very good, we are going to look at that. There are some words like recent some will end, the last word ends with either* « **ent»** or «**ant»**. *Next time, the next class, we will look at how to form those ones. Because if it ends in* «**ant»** or « **ent»** *then there we will only have to take the ent away and bring in the* «**emment»**. *We will look at that one next time but before that go and read on*	Rythme rapide	P fait des gestes avec les deux mains. Certains élèves ne la regardent pas.	

		those words that end in «**amment»** and «**emment»**. Bonne journée.			
206. 08: 54 :40- 08: 55 : 21	GC	Merci	Ton moins élevé	Les élèves arrangent leurs affaires.	

ANNEXE 7

Transcription de la deuxième séance de Novi

Code de transcription

Turn = numéro de l'échange.

Verbal = la transcription linguistique, ce qui se dit
Paraverbal : le ton de la voix (agacée, joyeux, timide, la pause, l'intonation, …)
Kinésique : tout ce qui est geste, mimique, … mais qui ne relève pas de la voix
Proxémique : tout ce qui concerne l'utilisation de l'espace, le mouvement dans la pièce

Signes et abréviations

Description	Notation
Professeur	P
Elève	E
Premier élève, deuxième élève etc	E1, E2 etc
Einc	Elève inconnu
Groupe classe	GC
Interjections et transcriptions phonétiques	/ /

Ecole : Kakum
Enseignant : Novi
Niveau : SS2
Effectif : 41
Titre de la leçon: La formation du passé composé et le plus-que-parfait
Durée : 40 minutes
Date d'enregistrement : 03/07/09

YIBOE-KAKUM-NOVI-FORMATION DU PASSE COMPOSE ET LE PLUS-QUE-PARFAIT-JUILLET 2009

				Extraverbal	
Turn	Locuteur	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
1. 00 :00:00- 00 :02 : 08	P	Comme j'ai dit, nous allons prendre des exemples. *We will take examples. Ok, we will take examples, We will take*	Rythme normal	P écrit tout ce qu'il dit au tableau et fait l'explication à partir de ces phrases. Les élèves	P se déplace devant le tableau.

		examples. For instance, pour le passé composé si je dis: j'ai vu le garçon, j'ai vu le garçon, j'ai vu le garçon, *so*, ce que j'ai souligné ici, *this thing that I've underlined*, ai vu *is the thing that I'm referring to as* le passé composé. *Now, the interest here is if you know how it's formed, if you take* ai vu, **the** ai vu, *you will realise that you have the auxiliary* avoir, j'ai plus le participe passé du verbe, C'est quel verbe ça?	Ton interrogatif	copient ce qui est au tableau. P tourne vers les élèves la main sur « vu ».	
2. 00 :02:08- 00 :02 : 09	GC	Voir (peu d'élèves répondent en chœur).	Ton d'emphase		
3. 00 :02:09- 00 :03 : 19	P	Voir, *so* verbe voir. *So when you are talking about* passé composé, *anytime you say you are using passé composé, these two things should be present. Most importantly*,	Rythme un peu rapide Ton interrogatif	P écrit tout ce qu'il dit au tableau et fait l'explication à partir de ces phrases. P souligne, soit encadre ou encercle les	

		l'auxiliaire, *the auxiliary must be present in your sentence as you find here. The next step that you have to follow is this: having got all this piece of information, the next step that you follow is to make sure that the auxiliary now*, l'auxiliaire avoir, *this auxiliary* avoir *in this sentence, you must make sure, or what you can see here,* *Who can tell us what you can see here?* *Who can tell us these things, the* **ai** *here what tense is it*? Oui Dede (E1).	Ton interrogatif	mots au tableau. Certaines élèves vérifient des choses dans leur livre.	
4. 00 :03 19- 00 :03 : 20	E1	It's the present tense.	Ton timide	E1 se lève.	
5. 00 :03:20- 00 :03 : 21	P	C'est?	Ton interrogatif		
6. 00 :03:21- 00 :03 : 22	E1	*It's the present tense*.	Ton timide		
7. 00 :03:21- 01 :06 : 24	P	C'est le présent. *Present tense*, bien, c'est le			

		présent. *So what is important for in the formation of the* passé composé *is that you must make sure that the auxiliary you are using whether* auxiliaire être ou avoir, utilisez le présent et intact. *So if it's* être *you are using you must use the present tense of* être. *So present tense of* être *you ask yourself what it is*: je suis, tu es, il est, nous sommes, vous êtes. *If it's* avoir, j'ai, tu as, il a, nous **sommes,** avoir, nous avons, vous avez, *finally*, ils ont. *So these are the forms that you must have*. Donc pour former, *to get the* règle, *to get the rules*, pour former le passé composé, il faut utiliser le présent de l'auxiliaire approprié plus le participe passé du verbe en question. *So that is, if you*		P écrit tout ce qu'il dit au tableau. Certains élèves regardent ce que P écrit, d'autres écrivent dans leur cahier. Il efface sommes et écrit avons. P prend le chiffon efface le tableau et écrit la phrase : pour former le passé compose, il faut utiliser le présent de l'auxiliaire approprié plus le participe passé du verbe en question.	P marche vers son bureau. P marche vers les élèves mais retourne vers le tableau. P marche vers les élèves.

		get this, pour former le passé composé, il faut utiliser le présent de l'auxiliaire approprié. Auxiliaire approprié c'est-à-dire quoi ? *If you say* auxiliaire approprié, *the convenient, the suitable auxiliary,* qu'est-ce que vous comprenez par ça ? *What do you understand by that ?* *Yes* (à E2).	Ton interrogatif Ton interrogatif		
8. 01 :06:24- 01 :06 : 30	E2	Monsieur, *if you are to use* être or avoir,	Ton timide	E2 se lève.	
9. 01 :06:30- 01 :07 : 41	P	Etre or avoir. *You know that the verbs in French are divided in two big groups*. Oui, c'est-à-dire, il y a deux groupes hein, deux groupes de verbes. Il y a un groupe de verbes qui utilise l'auxiliaire avoir. *The group of verbs they use for instance with the auxiliary*	Pause longue (reçoit un appel) Ton de suspense	P écrit de nouveau chanter au tableau. P tourne vers les élèves, met la main gauche sur le tableau.	P sort pour un appel. P marche vers le tableau. P marche vers les élèves.

		avoir. *If you take that as an example, you have the verb* chanter. Verbe chanter *it's one of those verbs that use* auxiliaire avoir *if you want to realise the* passé composé. C'est-à-dire, *if I want to say I sang, you are not going to use auxiliary* être *where you are going to say*: je suis. *If you say*: je **suis chanté** *it means you are saying I am*			
10. 01 :07:41- 01 :07 : 42	GC	*Sung* (peu d'élèves complètent la phrase du P).			
11. 01 :07:42- 01 :08 : 24	P	*Sung, and we can't just imagine that. But* j'ai chanté, *so you are going to say* j'ai *because you want the form of* passé composé *by trying to interpret the rule that has been propounded here for you*. *So* j'ai, *this is the present tense, we say the present tense of the auxiliary,*	Rythme normal	P écrit toujours des phrases au tableau pour faciliter la compréhension. Certains élèves écrivent dans leur cahier, d'autres écoutent sans écrire tandis que peu font d'autres choses.	P se tient debout proche du tableau.

		the present tense of the verb auxiliary avoir. *Then we still add the* participe passé *of the verb in question. Now the verb in question here is* verbe chanter. *What is the past participle*? *Past participle of* chanter *is*	Ton interrogatif Ton de suspense		
12. 01 :08:24-01 :08 : 25	GC	Chanté			
13. 01 :08:25-01 :08 : 41	P	Chanté, c'est-à-dire participe passé. *Now you are adding this to this. So you come and add it and then your* passé composé *now is what*?	Ton interrogatif	P écrit vu.	P est toujours sur place.
14. 01 :08:41-01 :08 : 42	GC	J'ai chanté. (2 ou 3 élèves répondent).			
15. 01 :08:42-01 :08 : 57	P	J'ai chanté, j'ai chanté. So j'ai chanté *is the thing that we refer to as what?* Passé composé. *Do you get the concept up to that point*?	Ton interrogatif Ton interrogatif	P écrit passé composé pour la quatrième fois.	P marche vers les élèves
16. 01 :08:57-01 :08 : 58	GC	Oui, monsieur			
17. 01 :08:58-	P	Donc pour		P tournent vers	P marche vers

01 :09 : 17		former le passé composé, qu'est-ce qu'il faut faire ? Il faut chercher tout d'abord l'auxiliaire approprié. *For you are going to talk about verbs of motion, verbs of action ok and we know all the verbs of motion they use which auxiliary*?	Ton interrogatif Ton interrogatif	les élèves.	les élèves.
18. 01 :09:17- 01 :09 : 18	GC	Etre (en chœur)		P écrit être au tableau.	P retourne vers le tableau.
19. 01 :09:18- 01 :09 : 39	P	Auxiliaire être. *And the verbs of action they use auxiliary* avoir. *So on the basis of that, you can now take just at random, for instance* écouter. *Who can give us the* passé composé *of* écouter. Yes (à E3)		P écrit avoir au tableau.	P retourne vers les élèves.
20. 01 :09:39- 01 :09 : 42	E3	Ecouté *with an accent on it*.	Ton moins timide	E3 se lève.	
21. 01 :09:42- 01 :09 : 47	P	Tu me donnes le passé compose. *Don't describe it*.	Rythme rapide	P et E3 se regardent.	P se place devant les élèves.
22. 01 :09:47- 01 :09 :	E3	Eeh	Hésitation	E3 regarde dans l'air.	

48					
23. 01 :09:49- 01 :09 : 54	P	*You want to say, I listened. How do you say it in French*?	Ton interrogatif	E3 répond à l'affirmatif avec la tête.	
24. 01 :09:54- 01 :09 : 55	E3	J'ai écouté	Ton de confiance		P retourne au tableau.
25. 01 :09:55- 01 :10 : 28	P	Bien, j'ai écouté, that is it. J'ai écouté. *Why ?* *Because,* écouter ends in « ir » *just like the way the* chanter *ends. So the two verbs belong to the verbs of the first group. So their behaviour if anything at all will be similar. So you don't have any problem here.* J'ai écouté. *What happens if you have for instance, you can give us this ?* Courir, courir, *yes* (à E4).	Ton interrogatif Ton interrogatif	P écrit la phrase au tableau et fait l'explication à partir des verbes.	P est au tableau.
26. 01 :10:28- 01 :10 : 29	E4	J'ai **couri**	Ton timide	E4 se lève de manière hésitante avec les mains sur la table.	
27. 01 :10:29- 01 :10 : 30	P	J'ai	Ton interrogatif		P marche vers E4.
28	E3	J'ai /kuRu/	Ton timide		
29	P	J'ai	Ton suspendu		

30. 01 :10:30- 01 :10 : 31	E3	J'ai /kuRu/	Ton hésitant	E3 et P regardent.	
31. 01 :10:31- 01 :10 : 35	P	It's not /kuRu/. J'ai, j'ai	Ton de suspense		
32. 01 :10:35- 01 :10 : 38	E3	/kuRu/	Ton timide et hésitant		
33. 01 :10:35- 01 :10 : 40	P	*How, this letter how do you pronounce it in French* ?	Ton interrogatif	P souligne **u** de couru.	P se tient près du tableau.
34. 01 :10:40- 01 :10 : 41	E3	[u]			
35. 01 :10:42- 01 :10 : 43	P	*It's not* [u]			
36. 01 :10:44- 01 :10 : 45	E3	[y]		Quelques élèves ne font pas attention à l'enseignant.	P se tient près du tableau.
37. 01 :10:45- 01 :10 : 46	P	[y]	Ton d'emphase		
38. 01 :10:46- 01 :10 : 47	E3	J'ai couru, /kuRu/	Rire de soulagement du GC		
39. 01 :10:47- 01 :10 : 48	P	Not /kuRu/ , j'ai	Ton de suspense		
40. 01 :10:48- 01 :10 : 49	E3	Couru	Rythme lent E4 sourit.	E3 s'assied	
41. 01 :10:49- 02 :12 : 22	P	J'ai couru, j'ai couru	Ton d'emphase Pause longue	P écrit la phrase au tableau en la répétant.	

		Look at the ending of this verb « ir », *then you look at this* « ir », *then you then you come here* courir *and you want to behave as if you are still using a verb like this. So this tells you this ending* « er », *the past participle is always this form. Some of the verbs, the regular ones*, courir *for instance, the past participle is what?* Couru *but not* « couri ». You can't put « i », *you can't write past participle, this one you just remove the* « r ». *But here, you can't just remove the* « r » *and write the past participle like this. You can't do this. It's not* « couri » *but* « couru » *so it's one of the irregular ones that you will meet*, le verbe courir. *But if you look at it, that not withstanding, the formation is the same:*	Ton interrogatif	P fait encercle ir au tableau. P montre du doigt à chanter au tableau. P montre du doigt à chanté au tableau. Certains élèves écrivent et ne regardent pas P qui montre du doigt à tout ce qui est écrit au tableau. P écrit aller au tableau.	

		present tense of the auxiliary avoir and the past participle form of what? The main verb. The formula is the same over there. Now, if you take for instance, let me give you another verb, aller, pasé composé, passé composé, *yes you* (à E5).	Ton interrogatif		
42. 02 :12:22-02 :12 : 24	E5	Je suis allé.	Ton moins timide	E5 se lève.	
43. 02 :12:24-02 :12 : 25	P	Je suis	Ton de suspense		
44. 02 :12:25-02 :12 : 26	E5	allé			
45. 02 :12:26-02 :12 : 34	P	Allé, bien. *So she is saying that this one, she will not say* **j'ai allé**, *but she wil say what*?	Ton interrogatif		
46. 02 :12:34-02 :12 : 36	GC	Je suis allé.	Rythme lent		
47. 02 :12:36-02 :12 : 40	P	*Meaning that she knows that* aller *is a verb of* (*motion* répété avec les élèves).			
48. 02 :12:40-	GC	*Motion*			

02 :12 : 41					
49. 02 :12:41- 02 :13 : 30	P	*When you move from one place to another your whole body is in move with it. In the process, if you should hit your toe against something and fall the pain comes back to you. So you are serving as the same time as what, the subject and the object. So she says*: je suis allé. *Now, Mary Joe will write* je suis allée *she will do this*. Je suis allée. *But me, if I am saying the same thing, I will say*: je suis allé *and I will stop there*. Quelle est la difference? *What brings about that difference? Yes the back there (*à E6).	Rire du GC	P fait la démonstration au tableau.	
50. 02 :13:30- 02 :13 : 34	E6	*When* (propos inaudible) *the verb is feminine*	Ton moins timide	E6 se lève.	
51. 02 :13:30- 02 :13 : 34	P	C'est le genre féminin. Feminine gender.	Rythme lent	Certains élèves écrivent dans leur cahier et ne regardent pas l'enseignant.	

52. 02 :13:30- 02 :13 : 41	E6	*And the other is the genre masculine*.	Ton moins timide		
53. 02 :13:41- 02 :15 : 23	P	Genre masculin, *so there the difference that you have. And then it quickly, let's, let's also know that anytime you use the auxiliary* être *then you have then you have a problem with what, agreement. Once you use auxiliary* être, *formation of the* passé composé, *once* être *comes in and it's not* avoir *then you have a problem with what?* *Agreement, and when we talk about agreement, it means you are saying that in that respect, your subject must always, you know, reflect on the use of the past participle. That is the example that we have here. Here, I write it like this because the je here, Mary Josephine is*	Ton interrogatif Rythme rapide	P tape sur **être** au tableau. Certains élèves ne regardent pas l'enseignant. Ils continuent à écrire ce qui est au tableau.	

		feminine singular, féminin singulier. *So when we come here, you see the same thing reflecting on the past participle. When you come here the* je *here is masculine singular. You come to* allé, *and definitely* allé *is also having the same gender. That is what we mean by when you have the passé compose, once you have* être *as the auxiliary to be used then you must quickly started thinking of what you are going to do so that your subject agrees with what? The past participle. And to do that you must know the gender and number of the subject*. Oui (à E7)			
54. 02 :13:41-02 :15 : 26	E7	*Please you said* être *is for verbs of motion*.	Ton moins timide	E7 se lève.	P marche vers les élèves.
55. 02 :15:26-02 :15 : 27	P	*Yes*	Ton doux		
56.					

02 :15:27- 02 :15 : 30	E7	*I thought* courir *means to run*.			
57. 02 :15:30- 02 :15 : 31	P	*Yes*			
58. 02 :15:31- 02 :15 : 32	E7	*I thought* courir *was a motion verb*.		E7 est toujours debout.	
59. 02 :15:32- 02 :16 : 04	P	*And that what? Did you hear me when I said that we have irregular verbs*? Hein *When you say*: je suis couru, *I am ran by what*? *By a bicycle or by a horse. That, so here the semantic works more than the rule of let's say you look at it this way, yes it is. When you are climbing trees is a motion, sometimes when you are climbing, climbing a tree for instance, have you ever climbed a tree?*	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	E7 répond à l'affirmative avec la tête et s'assoit.	
60. 02 :16:04- 02 :16 : 05	E7			E7 répond à la négative avec la tête.	
61. 02 :16:05-	P	*You've never,*			

02 :18 : 31		*try to climb it whether you will find yourself up with part of your body will be resting on the ground. It's also, but sometimes we use it. That one uses the, you can use the auxiliary* avoir *and then use the* être. *If you come for instance and say sentences like:* j'ai monté les valises. *I lifted the suitcases up. But when you say*: je suis monté *then you are saying I went up. That is you yourself you went up. You didn't carry anything but you went up.* Je suis monté, *so you have this one and this one too. It's a question of semantics. Now, having gotten this concept about the* passé composé, *we can now look at the* plus-que-parfait *and see where the difference lies,*	Rire de soulagement du GC	P écrit présent au tableau.	P marche vers le tableau. P marche vers les élèves.

		which is actually our topic, our topic for discussion. We want to strike the difference between plus-que-parfait *and* passé composé *and see how we form them. The little thing I will like to say about the* passé composé *is that you must know that when it comes to* passé composé *always the auxiliary is conjugated in no other tense but what*, present, présent, présent, *no other tense but* présent. *That is for* passé composé. *Now, let's look at this sentence: sentence two says:* j'avais vu le garcon courir, j'avais vu le garcon courir. Si vous faites la traduction, if you translate, j'ai vu le garcon courir, j'avais vu le garcon courir *does it give you the same meaning and*			

		what is the difference ? What is the implication? Yes, j'avais vu le garcon courir *what does that mean* ? *How do you understand it ? Yes* (à E8)	Ton interrogatif Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Ton interrogatif		
62. 02 :18:31-02 :18 : 36	E8	*I have seen the boy **running***.	Ton moins timide	E8 se lève.	P marche vers E8.
63. 02 :18:36-02 :19 : 28	P	I have seen the boy **running**. Whereas this one say: I saw the boy **running**. I saw, I have seen, meaning that the message here you are trying to pass on with reference to time is not the same. That is the interest of the lesson that you are having. Now you realise again that, the plus-que-parfait, j'avais vu, this is the plus-que-parfait ein, plus-que-parfait, plus-que-parfait. Now, look at the passé composé and the plus-que-parfait and	Rythme très lent	P écrit plus-que-parfait de nouveau au tableau.	P retourne au tableau. P marche vers les élèves.

		quickly tell me the main, Yes (à E9), difference that you find.			
64. 02 :19:28-02 :19 : 38	E9	*In the* passé composé, *the auxiliary verb is* présent *and in the* plus-que-parfait *the auxiliary verb* avoir *is in* plus-que-parfait.	Rythme normal	E9 se lève.	
65. 02 :19:38-02 :19 : 39	GC		Rire de soulagement du GC		
66. 02 :19:39-02 :19 : 41	E9	*It's in* imparfait.	Rythme rapide	E8 lève la main pour l'autocorrection.	
67. 02 :19:39-03 : 20 :52	P	Imparfait, imparfait, *and that is the key thing that you must keep and know. So, for the* plus-que-parfait *once you know that one then the work is finished. Because what, all other things remain the same. You only change the auxiliary if it is* avoir *change it from the present tense to* imparfait *and then add the past participle to it. So here that was what I did. Look at vu*		P frappe sur les mots au tableau. Certains élèves ne regardent pas ce que P montre au tableau.	P retourne au tableau. P marche vers les élèves.

		here, past participle of voir, *that is exactly what we have here. What has changed is this one and this one. This one is the present, this one is* imparfait. *And as soon as I add the past participle to this I've got the difference in the two tenses. Their formation that's all you need to know. So if you come back to any of these sentences:* J'ai chanté, *I sang, if you want to say l've sung, how do you say that in French*? Oui (à E10).			
68. 03 :20:52- 03 : 20 : 53	E10	J'avais			
69. 03 :20:39- 03 :21 : 42	P	J'a, *so this one becomes*: J'avais chanté. *The only thing you change is what?* *The auxiliary, so that when we talk about if the problem over the was how to differentiate between* passé composé *and*	Ton d'emphase Ton interrogatif Rythme très rapide	P écrit la phrase au tableau.	P retourne au tableau.

		plus-que-parfait *with the little that we are doing now, you should concentrate and know that what I need to watch is not the past participle side but the form of the auxiliary in the two cases.* La forme de l'auxiliaire avoir *that is the main thing that you have to look for.* Est-ce que vous avez des questions à poser. *Any questions about the formation so I am going to give a small exercise that we are all going to do.* Oui (à E2).			
70. 03 :21:42- 03 :21 : 55	E2	Monsieur, *so is it the auxiliary verb of the* plus-que-parfait *is to the* passé compose also agrees with as the passé composé	Hésitation	E2 se lève et parle avec des gestes de main.	
71. 03 :21:55- 03 :21 : 57	P	*What are you referring to as* passé composé ?	Ton interrogatif		P marche vers les élèves.
72. 03 :21:57- 03 :22 : 02	E2	Emm participe		E2 lève la main comme pour chercher le mot passé.	
73.					P s'approche de

03 :22:02- 03 :22 : 30		*So there is a difference between* participe passé *and* passé composé. Passé composé *as a tense cannot agree with anything. But the* participe passé *can agree because it's a part of speech. Yes, so if you say, let's take again* aller. Passé composé, je suis allé. Yes (à E5)	Rythme rapide	P parle avec la main droite.	l'élève E2. P retourne au tableau.
74. 03 :22:30- 03 :22 : 31	E5	Pass	Hésitation		
75. 03 :22:31- 03 :22 : 32	P	Plus-que, *let's see* plus-que-parfait			
76. 03 :22:32- 03 :22 : 35	E5	J'étais allé	Ton moins timide	E5 se lève.	
77. 03 :22:35- 04 :24 : 08	P	J'étais, j'étais, allé, *and if the one speaking again just as she did when she said* je suis allée. *In two cases Mary Josephine comme* je. *In two cases, she said* je, j'étais allée *is like that*, je suis allée *is like that so is there any difference*?	Ton interrogatif	P écrit la phrase au tableau en parlant.	

		Anytime you have the auxiliary être, *the past participle, you know, by the rule of the language the past participle must always agree in gender and number with what? With the subject. Here* je suis présent, *the present tense of* être *plus this meaning* passé composé, *but look at this, the form, the past participle does not change. It's the same thing. So when you say, if you have this to be translated* être invité, *if I want you to use this in the* passé composé, *to be invited. We want to express it in the* passé composé. *I am invited, how will you say it.* Oui (à E11)	Silence absolu Ton interrogatif		
78. 04 :24:08- 04 :24 : 10	E11	Suis invité	Ton moins timide		
79. 04 :24:10- 04 :24 : 11	P	Hein ?	Interjection interrogative		
80. 04 :24:11-	E11	Suis invité			

04 :24 : 12					
81. 04 :24:12- 04 :24 : 13	P	*What*?	Ton interrogatif		
82. 04 :24:13- 04 :24 : 14	E11	Suis, passé composé ?	Ton interrogatif		
83. 04 :24:14- 04 :24 : 15	P	Hein ?	Interjection interrogative		
84. 04 :24:15- 04 :24 : 16	E11	Suis invité			
85. 03 :24:16- 04 :24 : 18	P	*Who, what is* suis invité?	Ton interrogatif		
86. 04 :24:18- 04 :24 : 19	E11	/ɛm/ je suis /ɛm /	Hésitation		
87. 04 :24:19- 04 :24 : 32	P	Je suis,*it's not* suis invité *all alone but* je suis invitée. *Your name ?*	Ton interrogatif		P est au tableau.
88. 04 :24:32- 04 :24 : 33	E11	Maufetta	Ton timide		
89. 04 :24:33- 04 :24 : 34	P	Hein	Interjection interrogative		
90. 04 :24:34- 04 :24 : 35	E11	Maufetta	Ton timide		
91. 04 :24:35- 04 :24 : 38	P	Je, ça fait Maufetta, *is that it*?	Ton interrogatif	P fait la démonstration au tableau.	
92.					

04 :24:38- 04 :24 : 39	E11	Yes			
93. 04 :24:39- 04 :24 : 42	P	*Is that it, or double* t (tt)?		P écrit le nom au tableau.	
94 04 :24:42- 04 :24 :43	E11	Oui, monsieur			
95. 04 :24:43- 04 :25 : 41	P	*Double t (tt),* Maufetta, je suis invitee. *But if I say it, I will say* invité *in which case the* je égal Emmanuel. *When* Emmanuella *comes invite will carry an additiona* « e » (pronouncé en anglais). *Ok, so* invité, *you see acting like an adjective. Why? Because adjectives normally agree in gender and number with the subject or the nouns it qualifies. Now when you come here, the past participle is acting exactly like what? An adjective in the case of the auxiliary* être. *So there is no change, it remains the same.* Oui (à E3)	Ton interrogatif Ton interrogatif	P tape sur les mots au tableau.	

96. 04 :25:41- 04 :25 : 49	E3	*Does it mean that you retain the* euh être *and* euh	Hésitation	E3 se lève.	
97. 04 :25:49- 04 :26 : 40	P	*Yes*, *être look at what I put here*: être invité *in the context in which if you are saying I invited somebody you won't say* je suis invite. J'ai invité Madame Lartey à cette classe. *That one you are using* avoir *because you have subject then you have an object there. But in this case, you are invited somewhere so you use* être *with* invité. Oui, *so you should enter your friend's house, he is eating and then you the food looks so nice and he appears not to acknowledge your presence*. Est-ce que je suis invite? *Am I invited? And he says am I invited ? And he says* : si vous voulez. *If you want. If he doesn't want he won't talk at*	Rire de soulagement du GC	P montre de la main à la camerawoman. E3 fait un signe de tête affirmatif et s'assoit. P tourne vers E12.	

		all. Oui, *so that's,* oui (à E12).			
98. 04 :26:40- 04 :26 : 53	E12	*I have a little problem with the fra*	Ton timide	E12 se lève.	
99. 04 :26:53- 04 :26 : 55	P	*Yes, what's the little problem*?	Ton interrogatif		
100. 04 :26:55- 04 :26 : 59	E12	Monsieur *when it comes to may be* nous	Ton timide		
101. 04 :26:59- 04 :27 : 02	P	*May be*?	Ton interrogatif		
102. 04 :27:02- 04 :27 : 03	E12	Nous	Timide		
103. 04 :27:03- 04 :27 : 07	P	Nous? Nous prenons, *ok let me hear you*.	Ton interrogatif	E12 fait un signe de tête affirmatif.	
104. 04 :27:07- 04 :27 : 17	E12	Nous prenons, ei nous avons prenons	Hésitation	E12 regarde dans l'air comme pour chercher le mot manquant.	
105. 04 :27:17- 04 :27 : 23	P	*No, you talk I will put it on the board and we will all see.*	Rythme très rapide		
106. 04 :27:23- 04 :27 : 24	E12	Nous avons pris.			
107. 04 :27:24- 04 :27 : 44	P	*You wait, let me put yours first*. « **Nous avons prenons** » *and then we say* nous. *Why do*	Rire du GC	E12 fait un signe de tête affirmatif et lève la main.	

		we say nous? What is clear there? Yes (à E12)			
108. 04 :27:44-04 :28 : 00	E12	*Monsieur, first of all we don't use* nous pour conjuguer *tenses, verbs in a sentence. Either we have a sentence and its infinitive or it is in a* passé composé *form.*			
109. 04 :28:00-04 :28 : 07	P	*A whole lot of saladers and people will*	Rire du GC		
110. 04 :28:07-04 :28 : 15	E12	*So euh I'm asking if the* nous avons *there the verb*			
111. 04 :28:15-04 :29 : 42	P	*There is one thing what you must know is this : anytime you have an auxiliary, when we say auxiliary always the key the* avoir *and then the sister* être. *These are the two auxiliary verbs we talk about and we are saying that in French anytime you use any of them never use the conjugated form of any verb with them. But we use*		P écrit et souligne les mots au tableau. Les élèves regardent E12 et sourient.	P est toujours au tableau.

		avoir, être plus participe passé. *You always use* avoir *and* être plus participe passé. *You understand ?* (propos inaudible) *You understand it* ? *So when you have this type of sentence, if you know this rule as soon as you say*: nous avons prenons *you will quickly get to know that* prenons *is the* conjugasion *of the third person plural that is first person plural form of the verb* prendre. *Is that ok?* *So you will look for the past participle of* prendre *which is*	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Ton de suspense Ton interrogatif Ton de suspense		
112. 04 :29:42- 04 :29 : 43	GC	Pris (peu d'élèves respondent)			
113. 04 :29:44- 05 :30 : 19	P	Pris, *and come and add this* pris *to your auxiliary* avoir, *then you erase this one here. Then you put this one here,* pris. *So now it will read:* nous	Rythme rapide	P explique à partir des phrases au tableau mais certains élèves ne le regardent pas. Les élèves se	Un professeur entre la classe.

		avons pris. *The you satisfy the rule here which says that the auxiliary verb plus past participle. Are you ok?* *Yes*	Ton interrogatif	lèvent pour la saluer la dame.	
114. 05 :30:20- 05 :28 : 24	E12	*Please, it means that the verb* pris *doesn't change*.	Ton moins timide	E12 se lève.	
115. 05 :30:20- 05 :30 : 24	P	*There is no verb called* pris			
116. 05 :30:24- 05 :30 : 33	E12	*Sorry, the past participle* pris *doesn't change whether the gender and em number.*		E12 est toujours debout.	
117. 05 :30:33- 05 :32 : 23	P	*It changes, it changes.* Nous avons pris. *We took. But when you want to say* pris, *the masculine form this one, feminine form is what,* prise, prise. *So it changes, if you say*: les photos sont prises, *the photographs are taken by*, les photos sont prises par Madame Lartey, *because photo is feminine and we are saying that the past*	Rythme rapide	P écrit tout au tableau en parlant.	P marche vers les élèves.

		participle behaves as an adjective. Then you question yourself, adjectives how do they behave? They agree in gender and number with the with the noun they qualify. So the past participle pris the feminine form is prise. So you will see this pris *in this form*, pris, *then you find* prise, *then you also find* prises *with*« s ». *And you know each adjective must exist in four different forms, the normal ones. Four different forms the abnormal ones five different forms. So* pris *this one will be masculine singular*, pris *again will be feminine plural, pardon masculine plural. Then you now come to the feminine one prise feminine singular, prises feminine plural. You have the*	Ton interrogatif		

		four forms, the only difference is that this form takes care of two of them, masculine singular and masculine plural. Yes any other darkness to clear? *Yes* (à E	Ton interrogatif		
118. 05 :32:23-05 :32 : 28	E13	*If I write* j'ai vu le garçon et j'avais vu le garçon	Ton moins timide		
119. 05 :32:28-05 :32 : 29	P	Vu			P retourne au tableau.
120. 05 :32:29-05 :32 : 35	E13	*If that one is* j'ai vu, *is it masculine*?	Ton timide	E13 se lève.	
121. 05 :32:35-05 :32 : 36	P	*Yes*			
122. 05 :32:36-05 :32 : 38	E13	*So the feminine one you add*	Ton de suspense		
123. 05 :32:38-05 :33 : 27	P	Eih ! *if you say*: les filles que j'ai vues sont Italiennes *for instance. Your* vues *will be this*, vues *the girls were seen. So the* vues *here agrees in gender and number with the euh with the subject what?* Filles. Les filles que j'ai vues	Ton interrogatif		

		sont Italiennes.			
124. 05 :33:27- 05 :33 : 31	E13	Ok Monsieur, *what if they do emm, ok*	Hésitation		
125. 05 :33:31- 05 :33 : 33	P	*Let's get this one, yes* (à E3)			
126. 05 :33:33- 05 :33 : 35	E3	*Please but I thought that when you are using the* avoir	Ton moins timide		
127. 05 :33:35- 05 :33 : 36	P	Uhun		E3 et P se regardent.	
128. 05 :33:36- 05 :33 : 40	E3	*You don't use, it doesn't agree in gender and number*.			
129. 05 :33:36- 05 :34 : 48	P	*There is a condition, I think you should know that one now. Look at relative, look at the use of* que *here and that is what makes it to look like that. But if you simply say in a declarative statement*: j'ai vu les filles, j'ai vu les filles, *that one it will be like this. The vu will remain the same and this is where you use the* passé composé *in its proper sense. But here,*	Rythme rapide	P écrit la phrase au tableau en la répétant.	Un élève marche vers P.

		you are saying the girls that I saw . Who were seen? *The girls. So the semantic here works more than the ordinary grammar that you see on the surface. When we have it like this then we call this one a complex sentence. And then the past participle will have to behave like that. But this one when you simply says*: j'ai vu les filles, *I saw the girls. Who saw the girls?* *I saw. So that one there is no agreement. Yes* (à E13).	Ton interrogatif Ton interrogatif		
130. 05 :34:48- 05 :34 : 53	E13	*Can it also be if* les filles *is the subject* ?	Ton timide	E13 se lève.	P marche vers les élèves.
131. 05 :34:53- 05 :34 : 54	P	*Yes*	Ton d'emphase		
132. 05 :34:54- 05 :34 : 57	E13	*And you use the* vues.			
133. 05 :34:57- 05 :35 : 45	P	*No, no, no, you can't say for instance*, les filles ont vu Ama. *When you say* les filles ont	Rythme rapide	P écrit les filles on vu au tableau.	La fille est toujours proche de P au tableau.

		vu, *this is another declaration statement.* Les filles on vu, once les filles *is the subject, who saw ?* *The girls saw. That is what you are saying but they were not seen by anybody. In the case of this one when you change it well there is something we call* sous-entendu, *the use of the auxiliary* être, *is hidden somewhere.* *The girls were seen by somebody. That one is inside that's why this one comes. So the* que *here is the one that has caused the problem over here. But here you don't have it. So this one is an ordinary sentence. Yes* (à E	Ton interrogatif		
134. 05 :35:45- 05 :35 : 48	E5	*So you can say*: les filles qu'ont vu Ama.	Ton moins timide	E5 se lève.	
135. 05 :35:48- 05 :35 : 50	P	Qu'on a Hein qui on	Hésitation Ton d'emphase		
136. 05 :35:50-	E5	Qui ont vu Ama	Hésitation		

05 :35 : 54		sont Ita.			
137. 05 :35:54- 05 :35 : 55	P	Italiennes			
138. 05 :35:55- 05 :35 : 57	E5	*And that one it twill agree*.			
139. 05 :35:57- 05 :36 : 14	P	*It will not agree. The girls who, qui in that sentence doesn't mean that, the girls who saw Ama so your who there is the same subject as what?* *The girls.*	Ton interrogatif		La fille est toujours proche de P au tableau.
140. 05 :36:14- 05 :36 : 18	E3	Annnnn, *that one it is the girls who saw*		Certains élèves tournent vers leurs camarades et discutent entre eux le problème.	
141. 05 :36:18- 05 :36 : 42	P	*Not that, yes* (à E qui attendait). *So next time what I want you to notice is that we shall have a small exercise, I don't know when next time I understand*	Rythme rapide		La fille retourne à sa place.
142. 05 :36:42- 05 :36 : 44	GC		Muremure		
143. 05 :36:44- 05 :36 : 45	P	Hein	Ton de surprise		P marche vers les élèves.
144.					

05 :36:45-05 :36 : 46	GC	*Next week we will start exams*			
145. 05 :36:46-05 :37 : 45	P	*Ok, whatever it is we will come back. So when you come back, we will try to see two exercises if you can on your own how to form the* passé composé *and how to form the* plus-que-parfait. *And to what extent you can identify their uses in free passages that you come across. Then to the larger extent when to use them in your everyday conversation in French, in your composition. So on this note the* aurevoir *and thank you.*	Ton très doux	Les élèves arrangent leurs affaires.	P est debout devant la classe.

ANNEXE 8

Transcription de la troisième séance de Fada

Code de transcription

Turn = numéro de l'échange.

Verbal = la transcription linguistique, ce qui se dit
Paraverbal : le ton de la voix (agacée, joyeux, timide, la pause, l'intonation, …)
Kinésique : tout ce qui est geste, mimique, … mais qui ne relève pas de la voix
Proxémique : tout ce qui concerne l'utilisation de l'espace, le mouvement dans la pièce

Signes et abréviations

Description	Notation
Professeur	P
Elève	E
Premier élève, deuxième élève etc	E1, E2 etc
Einc	Elève inconnu
Groupe classe	GC
Interjections et transcriptions phonétiques	/ /

Ecole: Plage
Enseignant: Fada
Niveau : SS2
Effectif: 32 élèves
Titre de la leçon: L'article partitif
Durée : 18 minutes
Date d'enregistrement: 29 / 09 / 2008

YIBOE-PLAGE-FADA-ARTICLE PARTITIF-SEPTEMBRE 2008

				Extraverbal	
Turn	Locuteur	Verbal	Paraverbal	Kinésique	Proxémique
1. 00 :00 :00- 00 :00 :34	P	*This morning, we are going to look at yet another type of what ?* *Articles in French another type of*	Ton interrogatif		P marche vers les élèves. P marche dans le premier rang.

		articles in French. *Before we do that, you are going to tell me some of the articles you know already.* Vous comprenez?	Ton interrogatif		
2. 00 :00 :34- 00 :00 :35	GC	Oui, monsieur	Ton joyeux		Un élève marche vers le bureau du P pour remettre son devoir.
3. 00 :00 :35- 00 :00 :59	P	Ce matin, nous allons apprendre le quoi ? L'article, les articles D'abord, quels sont les articles que vous connaissez déjà ? *Some of the articles that you know already.* Oui (à E1)	Ton interrogatif	P met les deux mains derrière. P prend le marqueur sur la table.	
4. 00 :00 :59- 00 :01 :00	E1	Un	Ton timide	E1 se lève	
4. 00 :01 :00- 00 :01 :02	P	Non ! Type d'article	Ton élevé	E2 lève la main et P le désigne du doigt.	P marche vers les élèves.
5. 00 :01 :02- 00 :01 :03	E2	La	Ton timide	E2 se lève.	Un autre élève marche vers le bureau du P pour remettre son devoir.

6. 00 :01 :03- 00 :01 :09	P	Oui (à E3)	Pause longue	E3 lève la main et P le désigne du doigt.	
7. 00 :01 :03- 00 :01 :09	E3	Article indéfini	Ton moins timide	E3 se lève.	P est sur place devant la classe.
8. 00 :01 :09- 00 :01 :15	P	Très bien Article indéfini Tout le monde	Ton d'encouragement		P marche vers les élèves.
9. 00 :01 :15- 00 :01 :17	GC	Article indéfini	Ton élevé		
10. 00 :01 :17- 00 :01 :18	P	Encore	Ton doux		
11. 00 :01 :18- 00 :01 :20	GC	Article indéfini	Ton élevé		
12. 00 :01 :20- 00 :01 :22	P	Derrière (à E4)		P le désigne E4 du doigt.	P avance vers les élèves.
13. 00 :01 :22- 00 :01 :24	E4	/atikl/ indéfini	Ton timide	E4 se lève.	
14. 00 :01 :24- 00 :01 :25	P	Encore	Ton élevé		
15. 00 :01 :25- 00 :01 :26	E4	/atikl /	Ton timide		
16. 00 :01 :26- 00 :01 :30	P	Non Article indéfini Répète	Emphase sur r		
17. 00 :01 :30- 00 :01 :32	GC	Article indéfini	Ton élevé		
18. 00 :01 :30- 00 :01 :32	P	Encore	Ton doux		
19. 00 :01 :32- 00 :01 :34	GC	Article indéfini	Ton élevé		
20. 00 :01 :34-	P	Oui (à E5)	Ton doux	P désigne E5	

00 :01 :36		Répète		du doigt.	
21. 00 :01 :36- 00 :01 :38	E5	Article indéfini	Ton timide	E5 se lève.	
22. 00 :01 :38- 00 :01 :44	P	Très bien Article indéfini C'est l'un des articles que nous avons. Vous comprenez ?	Ton d'encouragement Ton interrogatif		
23. 00 :01 :44- 00 :01 :45	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
24. 00 :01 :45- 00 :01 :51	P	*That is one of what ?* *The articles we have* Oui, *that's one.* Oui (à E5)	Ton interrogatif Rythme normal		
25. 00 :01 :51- 00 :01 :53	E5	Article défini	Ton timide	E5 se lève de nouveau.	
26. 00 :01 :53- 00 :01 :54	P	Plus fort	Ton élevé		
27. 00 :01 :54- 00 :01 :56	E5	Article défini	Ton timide		
28. 00 :01 :56- 00 :02 :04	P	Très bien ! Article défini Article défini Article défini Tout le monde	Ton d'encouragement Rythme lent		
29. 00 :02 :04- 00 :02 :06	GC	Article défini	Ton élevé		
30. 00 :02 :06- 00 :02 :07	P	Encore	Ton doux		
31. 00 :02 :07- 00 :02 :09	GC	Article défini	Ton élevé		

32. 00 :02 :09- 00 :02 :27	P	Très bien Ce sont les deux articles. Mais aujourd'hui, nous allons voir un autre article encore. Il s'appelle l'article partitif. L'article partitif Tout le monde	Ton d'encouragement Rythme normal		
33. 00 :02 :27- 00 :02 :30	GC	L'article partitif	Ton élevé		
34. 00 :02 :30- 00 :02 :31	P	Encore	Ton doux		
35. 00 :02 :31- 00 :02 :34	GC	L'article partitif	Ton élevé		
36. 00 :02 :34- 00 :02 :35	P	Oui (à E6)	Ton doux	P désigne E6 du doigt.	
37. 00 :02 :35- 00 :02 :38	E6	L'article partitif	Ton timide	E6 se lève.	
38. 00 :02 :38- 00 :02 :40	P	Très bien ! Répète (à E7)			
39. 00 :02 :40- 00 :02 :42	E7	Article par parti	Hésitation		
40. 00 :02 :42- 00 :02 :46	P	L'article L'article Répète	Ton doux		P s'approche des élèves.
41. 00 :02 :46- 00 :02 :48	GC	L'article	Ton élevé		
42. 00 :02 :48- 00 :02 :50	P	Plus fort	Ton bas		

43. 00 :02 :50- 00 :02 :52	GC	L'article	Ton bas		
44. 00 :02 :52- 00 :02 :54	P	Très bien Toi (à E8)	Ton d'encouragement Ton doux		P s'approche d'E8.
45. 00 :02 :54- 00 :02 :55	E8	L'article	Ton timide		
46. 00 :02 :55- 00 :02 :56	P	Oui Répète (à E9)	Ton doux		
47. 00 :02 :56- 00 :02 :57	E8	L'article	Ton timide		
48. 00 :02 :57- 00 :02 :58	P	Derrière		P désigne E9 du doigt.	
49. 00 :02 :58- 00 :02 :59	E9	L'article	Ton timide		
50. 00 :02 :59- 00 :03 :01	P	L'article partitif Tout le monde	Rythme rapide		
51. 00 :03 :01- 00 :03 :03	GC	L'article partitif	Ton élevé		
52. 00 :03 :03- 00 :03 :04	P	Encore			
53. 00 :03 :04- 00 :03 :06	GC	L'article partitif	Ton élevé		
54. 00 :03 :06- 00 :03 :21	P	Très bien ! These partitive articles are called in what? English And these partitive articles are	Ton interrogatif		

		used before food items. Vous comprenez?	 Ton interrogatif		
54. 00 :03 :21- 00 :03 :23	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
55. 00 :03 :23- 00 :03 :37	P	Food items They are use before food items. So now, we're going to mention some of the food items you know in French already. Isn't it?	Rythme lent Ton interrogatif		
56. 00 :03 :37- 00 :03 :38	GC	Yes			
57. 00 :03 :38- 00 :03 :42	P	Ok Oui, je vais commencer.	Ton doux	E1 lève la main et le professeur le désigne du doigt.	P recule vers son bureau.
58. 00 :03 :42- 00 :03 :43	E1	Propos inaudible	Ton très bas	E1 se lève.	
59. 00 :03 :43- 00 :03 :44	P	Hein	Interjection de sollicitation		
60. 00 :03 :44- 00 :03 :45	E1	Du pain	Ton timide		
61. 00 :03 :45- 00 :04 :12	P	Très bien ! Du pain Le pain Alors quoi ? Du pain Oui, encore	 Ton interrogatif	 P écrit le titre de la leçon :	 P va au

		répète (à E1)		L'article partitif P tourne vers les élèves.	tableau. P s'approche d'E1.
62. 00 :04 :12- 00 :04 :13	E1	Du pain	Ton timide		
63. 00 :04 :13- 00 :04 :15	P	Du pain Tout le monde	Rythme rapide		
64. 00 :04 :15- 00 :04 :16	GC	Du pain	Ton élevé		
65. 00 :04 :16- 00 :04 :17	P	Encore	Ton doux		
66. 00 :04 :17- 00 :04 :18	GC	Du pain	Ton élevé		
67. 00 :04 :18- 00 :04 :19	P	Oui toi, répète (à E10)	Rythme rapide		
68. 00 :04 :18- 00 :04 :19	E10	Du pain	Ton timide	E10 se lève de manière hésitante.	
69. 00 :04 :19- 00 :04 :20	P	Plus fort	Ton élevé		
70. 00 :04 :20- 00 :04 :21	E10	Du pain	Ton timide		
71. 00 :04 :21- 00 :04 :22	P	Du	Ton élevé		
72. 00 :04 :22- 00 :04 :23	E10	Du pain	Ton timide		
73. 00 :04 :23- 00 :04 :24	P	Oui (à Einc)	Ton doux		
74. 00 :04 :24- 00 :04 :25	Einc	Du pain	Ton timide		
75. 00 :04 :25- 00 :04 :27	P	Très bien Répète (à E12)	Ton doux		
76.					

00 :04 :27- 00 :04 :28	E12	Du pain	Ton timide	E10 se lève de manière hésitante.	
77. 00 :04 :28- 00 :04 :29	P	Oui (à E9)			
78. 00 :04 :29- 00 :04 :30	E9	Du pain	Ton timide	E9 est assis.	
79. 00 :04 :30- 00 :04 :31	P	Plus fort Lève-toi !	 Ton agacé		
80. 00 :04 :31- 00 :04 :32	E9	Du pain	Ton timide	E9 se lève.	
81. 00 :04 :32- 00 :04 :32	P	Toi (à E13)	Ton doux		
82. 00 :04 :32- 00 :04 :32	E13	Du pain	Ton timide		
83. 00 :04 :34- 00 :04 :35	P	Tout le monde	Rythme rapide		
84. 00 :04 :35- 00 :04 :36	GC	Du pain	Ton élevé		
85. 00 :04 :36- 00 :04 :37	P	Du pain Tout le monde	Rythme rapide		
86. 00 :04 :37- 00 :04 :38	GC	Du pain	Ton élevé		
87. 00 :04 :38- 00 :04 :49	P	Oui Alors le nom c'est quoi ? On peut dire le. C'est masculin. N'est-ce pas ?	Ton interrogatif Ton interrogatif	 P tourne vers les élèves.	P va au tableau.
88. 00 :04 :49- 00 :04 :50	GC	Oui, monsieur	Ton élevé		
89. 00 :04 :50- 00 :05 :00	P	Masculin, alors nous avons du pain. Un autre	Rythme normal	P écrit le et du pain au tableau.	

		exemple Oui (à E7)		P désigne E7 du doigt.	
90. 00 :05 :00- 00 :05 :01	E7	Du riz	Ton timide	E7 se lève.	
91. 00 :05 :01- 00 :05 :06	P	Du riz Du riz Oui, répète (à E14)	Ton élevé		
92. 00 :05 :06- 00 :05 :07	E14	Du riz	Ton timide		
93. 00 :05 :07- 00 :05 :08	P	Du riz Oui, répète (à E15)	Ton doux		
94. 00 :05 :08- 00 :05 :09	E15	Du riz	Ton timide		
95. 00 :05 :09- 00 :05 :10	P	Plus fort	Ton élevé		
96. 00 :05 :10- 00 :05 :11	E15	Du riz	Ton timide		
97. 00 :05 :11- 00 :05 :12	P	Oui (à E16)			
98. 00 :05 :12- 00 :05 :13	E16	Du riz	Ton timide		
99. 00 :05 :13- 00 :05 :14	P	Derrière	Ton doux		
100. 00 :05 :14- 00 :05 :15	E7	Du riz	Ton timide		
101. 00 :05 :15- 00 :05 :16	P	En pullover	Ton élevé		
102. 00 :05 :16- 00 :05 :17	E17	Du riz	Ton timide		
103. 00 :05 :17- 00 :05 :18	P	Tout le monde	Ton élevé		
104.	GC	Du riz	Ton élevé		

00 :05 :18- 00 :05 :19					
105. 00 :05 :19- 00 :05 :20	P	Encore	Ton élevé		
106. 00 :05 :20- 00 :05 :21	GC	Du riz	Ton élevé		
107. 00 :05 :21- 00 :05 :22	P	Plus fort	Ton élevé		
108. 00 :05 :22- 00 :05 :23	GC	Du riz	Ton élevé		
109. 00 :05 :23- 00 :05 :33	P	C'est du riz. Du riz Du riz Oui Oui (à E17)	Ton bas	P écrit du riz au tableau.	
110. 00 :05 :33- 00 :05 :35	E17	L'arachide	Ton timide		
111. 00 :05 :35- 00 :05 :36	P	la	Ton de sollicitation		
112. 00 :05 :36- 00 :05 :37	E17	rachide	Ton timide		
113. 00 :05 :36- 00 :05 :41	P	L'arachide Oui L'arachide Oui (à E18)	Rythme lent	P écrit l'arachide au tableau.	
114. 00 :05 :41- 00 :05 :42	E18	Propos inaudible	Ton très timide	E18 se lève de manière hésitante.	
115. 00 :05 :42- 00 :05 :43	P	Hein ?	Interjection interrogatif		
116. 00 :05 :43- 00 :05 :44	E18	Propos inaudible	Ton très timide		
117. 00 :05 :44-	P	Oui, on dit la	Ton élevé	P écrit la	

00 :06 :04		viande C'est la viande. Ça c'est quel article ? La, c'est quel article ?	 Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif	viande au tableau. P pointe du doigt à l'article la au tableau. Il répète l'action.	
118. 00 :06 :04- 00 :06 :05	Einc	L'article partitif	Ton timide		
119. 00 :06 :05- 00 :06 :08	P	Non ! Oui (à E3)	Ton bas		
120. 00 :06 :08- 00 :06 :10	E3	Article défini	Ton bas	E3 est assis.	
121. 00 :06 :10- 00 :06 :14	P	Lève-toi et répond à la question. Lève-toi.	Ton agacé		
122. 00 :06 :14- 00 :06 :16	E3	C'est l'article défini.	Ton moins timide		
123. 00 :06 :16- 00 :06 :35	P	Oui, c'est article défini. N'est-ce pas ? Mais, maintenant on parle de l'article partitif. Alors ça devient quoi ? Oui (à E6)	Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif	P fait l'explication au tableau.	
124. 00 :06 :35- 00 :06 :37	E6	Propos inaudible	Ton très bas	E6 se lève.	
125. 00 :06 :37- 00 :06 :49	P	Non, non, non !	Rythme lent		

		Alors c'est ici, ça devient de la viande. De la viande Toi, répète (à E15)		P écrit la viande au tableau.	P s'approche d'E15.
126. 00 :06 :49- 00 :06 :51	E15	De la viande	Ton moins timide	E15 se lève.	
127. 00 :06 :51- 00 :06 :52	P	Encore	Ton doux		
128. 00 :06 :52- 00 :06 :53	E15	De la viande	Ton moins timide		
129. 00 :06 :53- 00 :06 :54	P	Toi, répète	Ton doux	P désigne E19 du regard.	
130. 00 :06 :54- 00 :06 :55	E19	De la viande	Ton timide	E19 se lève.	
131. 00 :06 :55- 00 :06 :56	P	Oui (à E1)	Ton doux	P désigne E1 du regard.	
132. 00 :06 :56- 00 :06 :57	E1	De la viande	Ton timide	E1 se lève.	
133. 00 :06 :57- 00 :06 :58	P	En pullover	Ton élevé	P désigne E7 du doigt.	
134. 00 :06 :58- 00 :06 :59	E7	De la viande	Ton timide	E7 se lève.	
135. 00 :06 :59- 00 :07 :00	P	Toi (à E5)	Ton élevé	P désigne E5 du doigt.	
136. 00 :07 :00- 00 :07 :01	E5	De la viande	Ton timide	E7 se lève	
137. 00 :07 :01- 00 :07 :02	P	Plus fort (à E5)	Ton élevé		
138. 00 :07 :02- 00 :07 :03	E5	De la viande	Ton timide		
139.					

00 :07 :03- 00 :07 :04	P	Tout le monde	Ton élevé		
140. 00 :07 :04- 00 :07 :05	GC	De la viande	Ton élevé		
141. 00 :07 :05- 00 :07 :06	P	Encore	Ton élevé		
142. 00 :07 :06- 00 :07 :07	GC	De la viande	Ton élevé		
143. 00 :07 :07- 00 :07 :08	P	Toi seul (à E20)	Ton doux		
144. 00 :07 :08- 00 :07 :09	E20	De la viande	Ton timide	E20 se lève de manière hésitante.	
145. 00 :07 :09- 00 :07 :25	P	Très bien ! De la viande De la viande Oui (à E21)	Ton doux Pause longue Rythme lent	P écrit, de la viande, au tableau.	P va au tableau. P revient vers les élèves en répétant, de la viande.
146. 00 :07 :25- 00 :07 :27	21	Le taro	Ton timide	E21 se lève.	
147. 00 :07 :27- 00 :07 :28	P	Le	Ton de sollicitation		
148. 00 :07 :28- 00 :07 :30	E21	Le taro	Ton timide		
149. 00 :07 :30- 00 :07 :37	P	Le taro Oui, le taro Le taro Oui, toi (à E18)	Ton élevé		
150. 00 :07 :37- 00 :07 :39	E18	L'aubergine	Ton timide	E18 se lève de manière hésitante.	
151. 00 :07 :39-	P	Oui,	Ton hésitant		

00 :07 :45		l'aubergine Oui (à E22)			
152. 00 :07 :45- 00 :07 :48	E22	L'igname Les ignames	Ton timide	E22 se lève de manière hésitante.	
153. 00 :07 :48- 00 :07 :52	P	Les ignames Oui (à E18)	Hésitation		
154. 00 :07 :52- 00 :07 :56	E18	Du manioc Du manioc	Ton moins timide	E18 se lève de manière hésitante.	
155. 00 :07 :56- 00 :08 :01	P	C'est du manioc. Oui (à E23)	Rythme lent		
156. 00 :08 :01- 00 :08 :03	E23	Sir, le thé	Ton moins timide	E18 se lève de manière hésitante.	
157. 00 :08 :03- 00 :08 :04	P	Encore	Ton élevé		
158. 00 :08 :04- 00 :08 :05	E23	Le thé	Ton timide		
159. 00 :08 :05- 00 :08 :06	P	Lève-toi	Ton agacé		
160. 00 :08 :06- 00 :08 :07	E23	Le thé	Ton élevé		
161. 00 :08 :07- 00 :08 :44	P	Le thé Mais on ne dit pas Oui, c'est le thé mais on dit Quel est le partitif, l'article partitif ? On dit le thé, n'est-ce pas ?	Hésitation Hésitation Ton interrogatif Silence absolu		P entre dans les colonnes en parlant.

		/ũhũ/ ? Le thé qui est article Le qui est quoi ? Article défini, n'est-ce pas ? Maintenant, quel est l'article indéfini ? Article partitif plutôt? Ecoutez bien ! C'est Je demande si c'est le masculin, un nom masculin. N'est-ce pas ? C'est nom masculin, n'est-ce pas ?	Interjection interrogatif Hésitation Ton interrogatif Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif Ton de suspense	Les élèves ont l'air triste. La plupart ont la tête dans la main.	
162. 00 :08 :44- 00 :08 :45	GC	Oui, monsieur (deux ou trois élèves répondent à la question).			
163. 00 :08 :45- 00 :08 :54	P	Et maintenant, si c'est nom masculin nous voulons l'article partitif. N'est-ce pas ? Et ça devient quoi ?	Rythme rapide Ton interrogatif Ton interrogatif	P pointe du doigt au groupe classe.	

		Oui (à E1)			
164. 00 :08 :54- 00 :08 :55	E1	Du thé	Ton timide	E1 se lève.	
165. 00 :08 :55- 00 :09 :09	P	Très bien ! Du thé Du thé Tout le monde	Ton d'encouragement	 P écrit, du thé, au tableau.	P retourne au tableau en parlant. P revient vers les élèves.
166. 00 :09 :09- 00 :09 :10	GC	Du thé	Ton élevé		
167. 00 :09 :10- 00 :09 :11	P	Plus fort	Ton élevé		
168. 00 :09 :11- 00 :09 :12	GC	Du thé	Ton élevé		
169. 00 :09 :12- 00 :09 :15	P	Oui (à E22)	Ton élevé	P désigne E22 du doigt.	
170. 00 :09 :15- 00 :09 :16	E22	Du thé	Ton timide	E22 se lève de manière hésitante.	
171. 00 :09 :16- 00 :09 :17	P	Plus fort	Ton élevé		
172. 00 :09 :17- 00 :09 :18	E22	Du thé			
173. 00 :09 :18- 00 :09 :35	P	Du thé Du thé Oui, le café ça devient quoi ? Si le thé devient du thé, le café ça devient quoi ? Oui (à E23)	 Ton interrogatif Silence absolu Ton interrogatif		
174. 00 :09 :35-	E23	Du café	Ton timide	E23 se lève de manière	

00 :09 :36				hésitante.	
175. 00 :09 :36- 00 :09 :43	P	Du café Du café Du café Toi, derrière (à E14)	Ton élevé		
176. 00 :09 :43- 00 :09 :44	E14	Du café	Ton très timide	E14 se lève.	
177. 00 :09 :44- 00 :09 :46	P	Hein ? Plus fort	Interjection interrogative		
178. 00 :09 :46- 00 :09 :47	E14	Du café	Ton timide		
179. 00 :09 :46- 00 :09 :47	P	Oui (à E24)	Ton doux		
180. 00 :09 :47- 00 :09 :48	E24	Du café	Ton timide	E24 se lève.	
181. 00 :09 :48- 00 :09 :49	P	Plus fort	Ton élevé		
182. 00 :09 :49- 00 :09 :50	E24	Du café	Ton timide		
183. 00 :09 :50- 00 :09 :52	P	Oui, en blanc (à E8)	Ton doux		
184. 00 :09 :52- 00 :09 :53	E8	Du café	Ton timide	E8 se lève.	
185. 00 :09 :53- 00 :09 :54	P	Plus fort	Ton élevé		
186. 00 :09 :54- 00 :09 :55	E8	Du café	Ton timide		
187. 00 :09 :55- 00 :09 :58	P	Oui, du café Tout le monde	Ton élevé		
188. 00 :09 :58- 00 :09 :59	GC	Du café	Ton élevé		
189. 00 :09 :59-	P	Plus fort	Ton élevé		

00 :10 :00					
190. 00 :10 :00- 00 :10 :01	GC	Du café	Ton élevé		
191. 00 :10 :01- 00 :10 :15	P	Du café Du café Oui, l'eau Oui (à E1)	Rythme lent	P écrit, du café, au tableau. E1 lève la main.	P retourne au tableau. P revient vers les élèves.
192. 00 :10 :15- 00 :10 :17	E1	What is du café ?	Ton interrogatif et timide	E1 se lève.	
193. 00 :10 :17- 00 :10 :56	P	Du café, qu'est-ce que c'est ? On boit du thé, n'est-ce pas ? Et le café aussi, on boit le café. N'est-ce pas ? Qu'est-ce que c'est le café ? On boit du thé. Vous comprenez ? Et on boit du café aussi. Vous comprenez ? Le café chaud, n'est-ce pas ? Le café chaud N'est-ce pas ? Vous comprenez ?	 Ton interrogatif Ton de suspense Silence Ton interrogatif	P fait comme pour boire. E1 répond à l'affirmative avec geste de tête.	P marche devant la classe.

		Oui, très bien. Vous comprenez ? Maintenant, l'eau, l'eau Ça c'est elle avec le nom. N'est-ce pas ?	Ton interrogatif Ton interrogatif		
194. 00 :10 :56- 00 :10 :57	GC	Oui, monsieur (deux élèves répondent à la question).	Ton très bas		
195. 00 :10 :57- 00 :10 :59	P	Oui, le partitive devient quoi ? Oui (à E25)	Ton interrogatif	P désigne E22 du doigt.	
196. 00 :10 :59- 00 :11 :01	E25	De l'eau	Ton moins timide	E24 se lève.	
197. 00 :11 :01- 00 :11 :14	P	De l'eau De l'eau De l'eau Tout le monde	Rythme lent	P écrit de l'eau.	P retourne au tableau. P revient vers les élèves en parlant.
198. 00 :11 :14- 00 :11 :15	GC	De l'eau	Ton élevé		
199. 00 :11 :15- 00 :11 :16	P	Encore	Ton élevé		
200. 00 :11 :16- 00 :11 :17	GC	De l'eau	Ton élevé		
201. 00 :11 :17- 00 :11 :18	P	Plus fort	Ton élevé		
202. 00 :11 :18- 00 :11 :19	GC	De l'eau	Ton élevé		
203. 00 :11 :19- 00 :11 :20	P	Oui, toi (à E26)	Ton doux		

204. 00 :11 :20- 00 :11 :21	E26	De l'eau	Ton timide	E26 se lève.	
205. 00 :11 :21- 00 :11 :22	P	Encore	Ton doux		
206. 00 :11 :22- 00 :11 :23	E26	De l'eau	Ton timide		
207. 00 :11 :23- 00 :11 :24	P	Très bien Toi (à E20)	Ton d'encouragement		
208. 00 :11 :24- 00 :11 :25	E20	De l'eau	Ton timide	E20 se lève.	
208. 00 :11 :24- 00 :11 :25	P	Encore	Ton doux		
209. 00 :11 :25- 00 :11 :26	E20	De l'eau	Ton timide		
210. 00 :11 :26- 00 :11 :27	P	Oui (à E4)	Ton doux		
211. 00 :11 :27- 00 :11 :28	E4	De l'eau	Ton timide		
212. 00 :11 :28- 00 :11 :29	P	Plus fort	Ton élevé		
213. 00 :11 :29- 00 :11 :30	E4	De l'eau	Ton timide		
214. 00 :11 :30- 00 :11 :31	P			P désigne E12 du doigt.	
215. 00 :11 :31- 00 :11 :32	E12	De l'eau	Ton timide	E12 se lève.	
216. 00 :11 :32- 00 :11 :33	P	Plus fort	Ton élevé		
217. 00 :11 :33- 00 :11 :34	E12	De l'eau	Ton timide	E5 regarde E12 et sourit.	
218. 00 :11 :34- 00 :11 :35	P	De l'eau Oui, toi (à E6)	Ton doux		
219.					

00 :11 :35- 00 :11 :36	E6	De l'eau	Ton timide	E6 se lève de manière hésitante.	
220. 00 :11 :36- 00 :11 :37	P	Oui (à E2)	Ton doux		
221. 00 :11 :37- 00 :11 :38	E2	De l'eau	Ton moins timide	E2 se lève.	
222. 00 :11 :38- 00 :11 :43	P	De l'eau Répète (à E2)	Rythme lent	Les deux se regardent.	P s'approche d'E2.
223. 00 :11 :43- 00 :11 :44	E2	De l'eau	Ton timide		
224. 00 :11 :44- 00 :11 :45	P	Encore			
225. 00 :11 :45- 00 :11 :46	E2	De l'eau	Ton timide		
226. 00 :11 :46- 00 :11 :47	P	Bien ! Toi (à E27)			
227. 00 :11 :47- 00 :11 :48	E27	De l'eau	Ton timide	E27 se lève.	P s'approche d'E27.
228. 00 :11 :48- 00 :11 :49	P	De l'eau Plus fort			
229. 00 :11 :49- 00 :11 :50	E27	De l'eau	Ton timide		
230. 00 :11 :50- 00 :11 :51	P	Oui (à E24)		P désigne E12 du doigt.	P s'approche d'E24.
231. 00 :11 :51- 00 :11 :52	E24	De l'eau	Ton timide		
232. 00 :11 :51- 00 :11 :52	P	Plus fort			
233. 00 :11 :52- 00 :11 :53	E24	De l'eau	Ton timide		
234. 00 :11 :53- 00 :11 :54	P	Très bien !		P désigne E23 du doigt.	

235. 00 :11 :54- 00 :11 :55	E23	De l'eau	Ton timide	E23 se lève.	
236. 00 :11 :55- 00 :11 :57	P	Très bien ! Toi (à E14)			P s'approche d'E14.
237. 00 :11 :57- 00 :11 :58	E14	De l'eau	Ton timide		
238. 00 :11 :58- 00 :11 :59	P	Très bien Toi (à E17)			
239. 00 :11 :59- 00 :12 :00	E17	De l'eau	Ton timide	E17 se lève.	
240. 00 :12 :00- 00 :12 :01	P	Oui (à E26)			
241. 00 :12 :01- 00 :12 :02	E26	De l'eau	Ton timide	E26 se lève.	
242. 00 :12 :02- 00 :12 :03	P	Très bien		P désigne E6 du doigt.	P s'approche d'E6.
243. 00 :12 :03- 00 :12 :04	E6	De l'eau	Ton timide		
244. 00 :12 :04- 00 :12 :05	P	Très bien De l'eau		P désigne E22 du doigt.	
245. 00 :12 :05- 00 :12 :06	E22	De l'eau	Ton timide		
246. 00 :12 :06- 00 :12 :15	P	De l'eau De l'eau et maintenant l'orange Ecoutez bien, l'orange.	Rythme normal	P pointe du doigt à l'oreille.	P retourne au tableau.
247. 00 :12 :15- 00 :12 :16	GC	Orange (deux élèves répètent)			

247. 00 :12 :16- 00 :12 :20	P	L'oran L'orange Tout le monde	Hésitation		
248. 00 :12 :20- 00 :12 :21	GC	L'orange	Ton élevé		
249. 00 :12 :21- 00 :12 :22	P	Encore			
250. 00 :12 :22- 00 :12 :24	GC	L'orange	Ton élevé		
251. 00 :12 :24- 00 :12 :27	P	Très bien ! Oui à (E23)		P désigne E23 du doigt.	
252. 00 :12 :27- 00 :12 :28	E23	De l'orange	Ton élevé	E23 se lève.	
253. 00 :12 :28- 00 :12 :32	P	De l'orange De l'orange Tout le monde	Rythme normal		
254. 00 :12 :32- 00 :12 :34	GC	De l'orange	Ton élevé		
255. 00 :12 :34- 00 :12 :35	P	Encore	Ton doux		
256. 00 :12 :35- 00 :12 :37	GC	De l'orange	Ton élevé		
257. 00 :12 :37- 00 :12 :38	P	Plus fort			
258. 00 :12 :38- 00 :12 :39	GC	De l'orange	Ton élevé		
259. 00 :12 :39- 00 :12 :40	P	Toi (à E4)			
260. 00 :12 :40- 00 :12 :41	E4	Des l'orange	Ton timide	E4 se lève.	
261. 00 :12 :41- 00 :12 :42	P	Encore			
262. 00 :12 :42-	E4	Des l'orange	Ton timide		

00 :12 :43					
263. 00 :12 :43- 00 :12 :44	P	Ce n'est pas des. De l'orange	Ton élevé		
264. 00 :12 :44- 00 :12 :45	E4	De l'orange	Ton timide		
265. 00 :12 :45- 00 :12 :46	P	De l'orange	Ton élevé		
266. 00 :12 :45- 00 :12 :46	E4	De l'orange	Ton timide		
267. 00 :12 :46- 00 :12 :48	P	Oui, toi (à E28)	Ton doux	P désigne E28 du regard.	P s'approche d'E28.
268. 00 :12 :48- 00 :12 :50	E28	De l'orange	Ton très timide	E28 se lève.	
269. 00 :12 :50- 00 :12 :51	P	Plus fort	Ton élevé		
270. 00 :12 :51- 00 :12 :52	E28	De l'orange	Ton timide		
271. 00 :12 :52- 00 :12 :54	P	Très bien ! Toi (à E7)	Ton doux		P s'approche d'E7.
272. 00 :12 :54- 00 :12 :55	E7	De l'orange	Ton timide		
273. 00 :12 :55- 00 :12 :57	P	De l'orange Oui, (à E29)	Ton élevé		
274. 00 :12 :57- 00 :12 :59	E29	De l'orange	Ton élevé		P s'approche d'E29.
275. 00 :12 :59- 00 :13 :01	P	De l'orange	Ton élevé		
276. 00 :13 :01- 00 :13 :02	E30	De l'orange	Ton timide		P s'approche d'E30.
277. 00 :13 :02- 00 :13 :04	P	De l'orange Tout le monde	Ton élevé		
278.					

00 :13 :04- 00 :13 :05	GC	De l'orange	Ton élevé		
279. 00 :13 :05- 00 :13 :06	P	Encore	Ton doux		
280. 00 :13 :06- 00 :13 :07	GC	De l'orange	Ton élevé		
281. 00 :13 :07- 00 :13 :56	P	De l'orange Une Maintenant Quels sont les partitifs au tableau ? Mentionner quelques articles partitifs au tableau. Oui (à E21)	Pause courte Hésitation Hésitation Pause longue Ton interrogatif	P écrit de l'orange, tourne vers les élèves et le répète.	P retourne au tableau. P revient vers les élèves mais retourne au tableau.
282. 00 :13 :56- 00 :13 :57	E21	Du	Ton timide	E6 se lève de manière hésitante.	
283. 00 :13 :57- 00 :14 :15	P	Du Très bien ! Oui (à E15)	Ton d'encouragement	P écrit quelque chose au tableau. (c'est illisible)	
284. 00 :14 :15- 00 :14 :17	E15	De la	Ton élevé	E15 se lève.	
285. 00 :14 :17- 00 :14 :38	P	De la Oui (à E23)	Ton élevé	P écrit de la. P désigne E23 du doigt.	
286.					

00 :14 :38- 00 :14 :39	E23	De	Ton timide	E23 se lève.	
287. 00 :14 :39- 00 :14 :43	P	Non Oui (à E23)		E23 lève la main de nouveau.	
288. 00 :14 :44- 00 :14 :46	E23	De l’	Ton moins timide	E23 se lève de nouveau.	
289. 00 :14 :46- 00 :15 :16	P	De l’ Oui, maintenant nous allons C’est tout ? C’est tout ? Quels sont les autres ? Ici au tableau c’est quoi ? C’est du, de l’et de la. N’est-ce pas ?	Ton élevé Hésitation Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif	P écrit de l’ et tourne vers les élèves.	P s’approche des élèves en parlant.
290. 00 :15 :16- 00 :15 :17	GC	Oui, monsieur (Deux ou trois élèves répondent)	Ton bas		
291. 00 :15 :17- 00 :15 :28	P	Maintenant, nous allons commencer. Continuer plutôt. On dit, les oranges, les oranges. Tout le monde	Rythme normal		
292. 00 :15 :28- 00 :15 :30	GC	Les oranges	Ton moins élevé		
293. 00 :15 :30- 00 :15 :31	P	Encore	Ton doux		

294. 00 :15 :31- 00 :15 :33	GC	Les oranges	Ton moins élevé		
295. 00 :15 :33- 00 :15 :35	P	Oui, répète (à E31)			
296. 00 :15 :33- 00 :15 :35	E31	Les oranges	Ton très timide		
297. 00 :15 :35- 00 :15 :36	P	Plus fort			P s'approche d'E31.
298. 00 :15 :36- 00 :15 :37	E31	Les oranges	Ton timide		
299. 00 :15 :37- 00 :15 :38	P	Les oranges Derrière (à E32)			
300. 00 :15 :38- 00 :15 :39	E32	Les oranges			
301. 00 :15 :39- 00 :15 :40	P	Encore			
302. 00 :15 :40- 00 :15 :41	E32	303. 00 :15 :41- 00 :15 :42			
303. 00 :15 :41- 00 :15 :42	P	Oui, toi (à E9)			
303. 00 :15 :42- 00 :15 :43	E9	Les oranges			
304. 00 :15 :43- 00 :15 :52	P	Les oranges Les oranges Et ça devient quoi ? L'article partitif Oui (à E26)	Ton interrogatif		
305. 00 :15 :52- 00 :15 :53	E26	Des oranges			
306. 00 :15 :53-	P	Des oranges			

00 :16 :08		Applaudissez-le Encore Des oranges Des oranges Tout le monde		Les élèves applaudissent E26. L'action répétée	
307. 00 :16 :08- 00 :16 :10	GC	Des oranges			
308. 00 :16 :10- 00 :16 :33	P	Très bien ! Alors nous avons des oranges, des oranges. Oui, les mangues Les mangues Les mangues Tout le monde		P écrit des oranges.	P retourne au tableau.
309. 00 :16 :33- 00 :16 :34	GC	Les mangues			
310. 00 :16 :34- 00 :16 :35	P	Encore			
311. 00 :16 :35- 00 :16 :36	GC	Les mangues			
312. 00 :16 :36- 00 :16 :37	P	Plus fort			
313. 00 :16 :37- 00 :16 :38	GC	Les mangues			
314. 00 :16 :37- 00 :16 :40	P	Oui, toi répète (à E24)			
315. 00 :16 :40- 00 :16 :42	E24	Les mangues			
316. 00 :16 :40- 00 :16 :42	P	Plus fort			

317. 00 :16 :42- 00 :16 :44	E24	Les mangues			
318. 00 :16 :44- 00 :16 :45	P	Hein ?	Interjection interrogative		
319. 00 :16 :45- 00 :16 :46	E24	Les mangues			P s'approche d'E24.
320. 00 :16 :46- 00 :16 :47	P	Les			
321. 00 :16 :47- 00 :16 :48	E24	Les mangues			
322. 00 :16 :48- 00 :16 :50	P	Très bien Toi (à E23)			
323. 00 :16 :48- 00 :16 :50	E23	Les mangues			
324. 00 :16 :50- 00 :16 :52	P	Des mangues Toi (à E14)			
325. 00 :16 :53- 00 :16 :54	E14	Des mangues			
326. 00 :16 :54- 00 :17 :00	P	Oui Et l'article partitif Avec l'article partitif ça devient quoi ? Oui (à E1)	Ton interrogatif		
327. 00 :16 :54- 00 :17 :00	E1	Des mangues			
328. 00 :16 :54- 00 :17 :01	P	Plus fort			
329. 00 :17 :01- 00 :17 :02	E1	Des mangues			
330. 00 :17 :02- 00 :17 :04	P	Des mangues Tout le monde			
331. 00 :17 :04-	GC	Des mangues			

00 :17 :05					
332. 00 :17 :05- 00 :17 :06	P	Plus fort			
333. 00 :17 :06- 00 :17 :07	GC	Des mangues			
334. 00 :17 :07- 00 :17 :08	P	Très bien ! Répète (à E5)			
335. 00 :17 :08- 00 :17 :09	E5	Des mangues			
336. 00 :17 :09- 00 :17 :09	P	Lève-toi			
337. 00 :17 :10- 00 :17 :11	E5	Des mangues			
338. 00 :17 :11- 00 :17 :12	P	Plus fort			
339. 00 :17 :11- 00 :17 :12	E5	Des mangues			
340. 00 :17 :12- 00 :17 :54	P	Des mangues Des mangues Des mangues Regardez l'article partitif au tableau. Ils sont combien ? Les articles partitifs que nous venons d'apprendre. Those we have just seen, how many are they ? /uhun/ ?	Interjection interrogative	P écrit des mangues.	P retourne au tableau.
341.					

00 :17 :54- 00 :17 :55	E1	Quatre			
342. 00 :17 :54- 00 :18 :00	P	C'est quatre ? C'est lesquels ? Quatre, lesquels ? Quatre, lesquels ?	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif		
343. 00 :18 :00- 00 :18 :01	EINC	C'est cinq.			
344. 00 :18 :01- 00 :18 :15	P	C'est cinq ? Est-ce que c'est cinq ? Quoi ?	Ton interrogatif Ton interrogatif Ton interrogatif		

ANNEXE 9

ENTRETIEN AVEC LES ANCIENNES ELEVES DE KAKUM EN PRESENCE DE LA DIRECTRICE – STRASBOURG IUFM DE LA MEINAU – LE 17 AVRIL 2009

Code de transcription
P = Participant
Tous = tous les participants
+++ propos inaudible
[Rire] = rire des participants
XXX = Chevauchement

[Turn 1]- P1 : Tu nous présentes, pourquoi on est là, pourquoi on a besoin de vous.

[Turn 2]- P2 : Pourquoi on est là, pourquoi on a besoin de vous, donc je suis ici, je suis professeur d'université et je suis la directrice de thèse de Kofi. Kofi est dans un groupe de doctorants franco-allemand même s'il ne parle pas très bien l'allemand, [Rire] il est dans un groupe con-joint qu'on dirige ensemble avec mon collègue. Il est aussi Professeur d'Université à Mars en Quas, mais qui enseigne le français,

[Turn 3]- P1 : Je suis français. Je suis français.

[Turn 4]- P2 : +++ Donc on a un groupe de doctorants qui se voit régulièrement, euh qui fait avancer les travaux on espère les uns les autres. Donc on a discuté une fois avec ce groupe les films sur euh quelle est notre réaction en tant qu'Européens et en tant que professeurs et en tant que professeurs de langues. Euh et on se dit mais si on a seul notre regard européen sur ce qui se passe dans ces salles de classe on risque de passer complètement à côté de la réalité parce que notre grille de lecture euh pourrait être que c'est un enseignement très bizarre euh peut-être pas bien du tout. Voilà, pour éviter ces genres de jugement euh on se dit, l'idée est venue puisque Kofi nous a fait savoir que certains des étudiants filmés, certaines plutôt étaient sur Strasbourg cette année et on se dit mais tiens on va les confronter à ces séances qui ont été tournées dans leur pays, avec la distance maintenant, leur demander ce qu'elles comprennent si maintenant avec vos habitudes depuis que vous êtes en France, vous voyez les différences, vous pouvez mettre des mots sur ces différences, et c'est ça l'idée aussi c'est pourquoi on enregistre pour que Kofi puisse facilement revenir dessus en transcrivant pas forcément le tout mais en ayant la possibilité d'accéder à ce qu'on va dire ici. Donc on va voir quelques extraits euh on va essayer de se donner des moments et on échange ce qu'on vient de voir parce que si vous intervenez spontanément pendant les films, j'ai peur +++

[Turn 5]- P1 : Et jusqu'encore une remarque euh donc moi je ne voudrais pas vous tromper +++, lorsque je vois une telle classe j'ai justement un jugement qui n'est +++ l'objectif n'est pas de calquer une grille de lecture ou manière de voir de chez nous, mais l'objectif serait de voir mais qu'est-ce qui est européen, qu'est-ce qui est africain là dedans. L'objectif de la thèse est comment on peut pouvoir mettre une méthodologie propre à la situation, parce que de calquer là-dessus +++ donc ce qu'on veut un peu savoir c'est justement votre regard aujourd'hui, avec une vision ghanéenne et avec une vision européenne +++ Donc on y va +++

[Turn 6]- P1 : Pourquoi vous avez rit et pourquoi elles aussi ont rit ? Moi, je n'ai rien compris.

[Turn 7]- P3 : Parce qu'elles vont le dire en français.

[Turn 8]- P4 : Alors qu'elles veulent parler l'anglais.

[Turn 9]- P1 : +++

[Turn 10]- P5 : Vous drop, au lieu de dire « vous retirez » elle a dit « vous drop ».

[Turn 11]- P6 ; Drop c'est le mot anglais.

[Turn 12]- P4 : Voilà donc elle a fait un peu un mélange.

[Turn 13]- P7 : Oui, c'est tout à fait normal, je trouve. [Rire]

[Turn 14]- P8 : Oui

[Turn 15]- P7 : De parler anglais, on a fait la même chose [Rire]

[Turn 16]- P8 : Oui, on a fait la même chose.

[Turn 17]- P1 : Parler l'anglais un peu de français ?

[Turn 18]- P8 : Oui

[Turn 19]- P4 : Parce qu'on a pas les mots [chevauchement]

[Turn 20]- P8 : On a pas beaucoup de vocabulaire

[Turn 21]- P7 : On voit que les étudiants, elles **comprend**

[Turn 22]- P8 : Oui

[Turn 23]- P7 : Elles comprennent très bien ce qui se passe mais quand il faut s'exprimer c'est différent.

[Turn 24]- P2 : Tout le monde considère que l'anglais c'est la langue force ?

[Turn 25]- Tous : Oui

[Turn 26]- P4 : Langue force, c'est-à-dire

[Turn 27]- P3 : C'est la langue officielle, c'est la langue

[Turn 28]- P2. Non, la langue dans laquelle les négociations sont lieu

[Turn 29]- Tous : Oui, oui, oui, c'est sûr

[Turn 30]- P4 : C'est peut-être aussi parce que c'est la langue parlée au Ghana donc on ne peut pas parler d'autres langues comme c'est la langue officielle, il fallait le parler en classe.
[Turn 31]- P3 : Scolaire, administratif, tous les domaines
[Turn 32]- P2 : Au niveau des cours, il y a qu'à même +++ pour un européen ça a l'air d'être très théorique.
[Turn 33]- P8 : C'est comme ça XXX
[Turn 34]- P2 :. Donc c'est un point de grammaire qu'il faut traiter parce qu'aujourd'hui il a du sur le programme, +++ c'est à peu près l'impression.
[Turn 35]- P8 : Oui, c'est ça.
[Turn 36]- P3 : C'est la grammaire
[Turn 37]- P2 : Qu'à même pour faire la grammaire
[Turn 38]- P3 : Oui, parce qu'on n'a pas de temps de euh
[Turn 39]- P8 : Le garçon est venu, la fille est venue avec **e**. La fille est venue est terminée par **e,** ici la fille est féminin. Vous avez compris ? Oui. C'est comme ça. [Rire]
[Turn 40]- P1 : Une autre question, vous parlez combien de langues, vous ? Langues ghanéennes ?
[Turn 41]- P8 : Langues ghanéennes, je parle deux
[Turn 42]- P7 : Moi, aussi deux
[Turn 43]- P3 : Moi deux aussi
[Turn 44]- P4 : Je parle deux
[Turn 45]- P5 : Deux
[Turn 46]- P6 : Un et demi [Rire]
[Turn 47]- P1 : Et vous comprenez combien de langues ghanéennes ?
[Turn 48]- P8 : Je comprends celles que je parle.
[Turn 49]- P1 : Donc tous les deux ?
[Turn 50]- P8 : Oui
[Turn 51]- P3 : Trois et demi
[Turn 52]- P7 : Euh, ok deux et demi
[Turn 53]- P4 : Et moi deux et demi aussi
[Turn 54]- P5 : Moi, je pense que deux, deux.
[Turn 55]- P6 : Deux
[Turn 56]- P1 : Mais il y aura avec tous l'anglais, le français etc, vous parlez à peu près tous cinq langues ? Vous comprenez à peu près cinq langues ?
[Turn 57]- P4 : Oui, on a à peu près quatre langues.

[Turn 58]- P1 : Mais comment ça se fait que vous +++ donc vous avez appris les langues pour les parler ? Mais là on n'apprend pas pour parler ?
[Turn 59]- P8 : Oui
[Turn 60]- P3 : Oui, on apprend à parler mais en fait on a un système qui privilégie la grammaire en fait. Donc par exemple les étudiants qui vont aller à l'université qui vont opter pour le français, c'est là-bas que tout commence en fait. XXX Et on introduit de nouvelles choses et il faut s'accrocher euh; c'est dur pour certains, et il faut plus travailler parce qu'à l'université qu'on a l'oral, qu'on voit maintenant l'importance de parler, et que le prof vient euh, [Rire] en fait c'est à l'université que tout se passe
[Turn 61]- P7 : Mais je crois qu'il y a aussi le facteur de timidité.
[Turn 62]- P8 : Oui, **le** caméra.
[Turn 63]- P7 : Même s'il n'y a pas caméra en classe on ne parle pas. Même si on sait bien, on sait très bien que les gens peuvent, toutes ces filles là peuvent parler le français même un petit peu, mais c'est la culture.
[Turn 64]- P8 : Elles sont timides.
[Turn 65]- P7 : Elles sont timides. Et on voit que le prof il est euh
[Turn 66]- P1 : Elles ne sont pas habituées
[Turn 67]- P3 : C'est la faute, la peur de faire des fautes
[Turn 68]- P7 : C'est la culture, c'est ça. XXX Et on voit que le prof essaye de les encourager de parler français, mais qu'à même
[Turn 69]- P8 : Ca se voit.
[Turn 70]- P4 : Je pense que c'est la peur de faire des fautes en faite, la première raison parce que la moquerie des autres aussi. XXX
[Turn 71]- P2 : Et l'enseignant ne répond pas pour leur dire écoutez ce n'est pas le moment de ce qui non
[Turn 72]- P3 : Non
[Turn 73]- P4 : Pas vraiment XXX
[Turn 74]- P2 : Tout le monde rigole en même temps ?
[Turn 75]- P7 : Oui, on rit
[Turn 76]- P8 : Non ce n'est pas tout le monde.
[Turn 77]- P3 : Mais c'est en classe qu'on rigole. [Rire]
[Turn 78]- P1 : Oui, c'est ça que je ne comprends pas. Vous, vous avez appris des langues et vous les parlez bien +++ d'où vient cette contradiction ? A côté vous apprenez deux autres

langues ethniques et de façon naturelle et ça pose aucun problème et lorsque c'est vous passez au français ça pose problème ?

[Turn 79]- P3 : Ca pose problème parce que ces langues que nous apprenons naturellement, elles sont parlées au Ghana donc c'est naturel, mais ça personne au Ghana parle français XXX

[Turn 80]- P6 : A partir de quel âge et par quel moyen vous avez appris ces langues ?

[Turn 81]- P4 : En fait, moi, je vais donner un exemple assez pratique, c'est-à-dire si une personne parle quatre langues, deux langues dans la famille du père et de la mère, les deux parents parlent deux différentes langues, parce que l'enfant on lui parle ces langues à la maison, l'enfant peut parler les deux langues. La troisième langue serait l'anglais puisque c'est le moyen de communication et la quatrième langue le français qui est langue étrangère. Donc c'est plus facile à la personne de parler les trois langues puisque c'est dans un milieu assez euh

[Turn 82]- P6 : Familier

[Turn 83]- P4 : Voilà, et le français c'est importé, ça vient de vraiment loin donc ça c'est assez difficile et le français n'est parlé que pendant les cours de français. Alors si on a une heure de cours de français. On essaye de parler une heure et après on le parle plus.

[Turn 84]- P1 : D'accord, je suis d'accord avec vous, c'est une langue extérieure etc. Mais ce que je ne comprends pas, pourquoi ça se passe de cette manière là ? Parce que justement vous dites on apprend une langue en parlant, d'accord ; là vous apprenez une langue en parlant ?

[Turn 85]- P4 : Là c'est différent parce que par exemple si je vous donne les langues de la famille, il n'y a pas d'écrit, en fait il y a des écrits, mais c'est beaucoup plus à l'oral. Les parents parlent aux enfants à l'oral. Et quand l'enfant quitte l'école et rentre à la maison, c'est les langues de la maison qu'il parle donc c'est automatique. L'anglais on a besoin de l'anglais dans le domaine administratif, voilà. C'est aussi euh du +++ c'est assez immédiat. Mais le français on a besoin, c'est une langue étrangère on a besoin des règles de grammaire pour bien parler le français.

[Turn 86]- P1 : Mais les règles de grammaire pour l'anglais et les langues ethniques XXX

[Turn 87]- P3 : Par exemple quand je veux dire viens dans ma langue maternelle on ne dit pas, ok pour le dire au passé il faut XXX ça vient naturellement.

[Turn 88]- P6 : Vous avez appris ça au bas âge et non pas à l'âge adulte.

[Turn 89]- P7 : Mais non, pas du tout.

[Turn 90]- P3 : Mais non euh

[Turn 91]- P7 : Et en plus ce sont des langues qu'on a besoin, au marché si tu ne parle pas le « twi », tu ne peux pas acheter XXX

[Turn 92]- P3 : Je pense que c'est un peu le système d'éducation parce que moi à la fac aussi je fais l'espagnol et c'était la grammaire. La grammaire, le subjonctif, la grammaire, c'était un peu on avait l'oral mais le coefficient à l'oral était plus bas donc on devait faire plus d'effort en grammaire en littérature, je pense que c'est le système.

[Turn 93]- P1 : Le cours d'anglais, ce n'est pas comme ça ?

[Turn 94]- P4 : Non XXX

[Turn 95]- P3 : Il y a la grammaire, c'est je pense que XXX

[Turn 96]- P1 : Où est-ce que vous apprenez l'anglais, à l'école, en famille, c'est quel +++

[Turn 97]- P7 et P8 : Ca dépend de la famille.

[Turn 98]- P1 : A l'école, c'est la langue d'enseignement ?

[Turn 99]- P8 : Oui

[Turn 100]- P1 : Dès l'école primaire ?

[Turn 101]- P3 : Oui

[Turn 102]- P1 : Donc il y a des cours d'anglais donc pour apprendre ? XXX

[Turn 103]- P3 : Il y a des cours d'anglais comme XXX

[Turn 104]- P1 : Il y a aussi à l'école primaire de cette manière ?

[Turn 105]- P3 : Il y a plusieurs, mais la grammaire n'est pas aussi inductive.

[Turn 105]- P6 : Dans les milieux ruraux ça ce passe aussi comme ça. Parce que moi, là où j'ai fait mon école primaire, le professeur ne parlait pas tout le temps l'anglais. Il parlait aussi la langue locale.

[Turn 106]- P7 : Oui, oui, pour que les enfants puissent comprendre.

[Turn 107]- P6 : Parce qu'à la maison, on ne parle pas l'anglais, c'est la langue locale. Mais dans les milieux urbains, presque tous les élèves qui arrivent savent parler l'anglais. Ils commencent à parler à la maison XXX

[Turn 108]- P3 : Ca dépend des familles

[Turn 109]- P5 : Je pense que ces étudiants sont des étudiantes spéciales. [Rire]

[Turn 110]- P8 : Pourquoi ? [Rire]

[Turn 112]- P5 : Moi, je suis enseignant et j'ai enseigné dans son école et mon village c'est encore pire que euh [Rire] Eux, ils parlent l'anglais, mais dans les zones rurales, ils ne peuvent pas parler, ils ne peuvent pas comprendre l'anglais. Mais eux, celle-là, elle parle l'anglais à la maison [Rire] celle-ci, elle parle l'anglais à la maison [Rire] donc leur statut n'est pas comme de ma sœur, non, non, non. Eux, je pense que ta première langue c'est l'anglais ?

[Turn 113]- P8 : Ma première langue c'est

[Turn 114]- P5 : Tu as commencé à parler en anglais ?

[Turn 115]- P3 : Oui, à la maison.

[Turn 116]- P5 : Oui, donc eux c'est spécial. [Rire] Si je viens ici avec les étudiants de mon village, ils vont rien comprendre même en anglais. Oui, c'est ça, c'est ça le problème.

[Turn 117]- P1 : Ce qui, je suis d'accord avec vous, ce qui m'interroge, ce qui m'interpelle c'est d'à côté de l'apprentissage naturelle dans la famille etc, ce qui se passe visiblement dans la famille, parce que vous parlez plusieurs langues, et lorsque ça devient scolaire ça devient l'enseignement formel, je dirais européen euh franchement euh ça pose question. XXX là je ne comprends pas, c'est vraiment une question que je me pose XXX. Comment on peut mettre en place un système qui est en tradition fragrante avec ce que vous vivez tous les jours euh mais en tant que dans un bain multiculturel et qui fonctionne et lorsque c'est formel et scolaire ça fonctionne tellement.

[Turn 118]- P6 : Là, je pense que c'est là où le facteur d'examen joue un rôle très important.

[Turn 119]- Tous : Assentiment du groupe

[Turn 120]- P6 : Parce que tout dépend de l'examen. C'est ça l'objectif principal, fait réussir les élèves aux examens. Si vous ne faites pas ça donc vous n'êtes pas un bon enseignant.

[Turn 121]- P1 : Certes, mais donc ça fait partie de ce modèle européen qui a un examen très formel sur les formes de la langue, la grammaire etc mais je peux la comprendre comme on peut mettre en place un système qui est à l'opposé de ce qui vit tous les jours et qui fonctionne.

[Turn 122]- P4 : Mais je pense que, en faite je veux faire une petite comparaison, je pense que c'est la même chose en France aussi. C'est-à-dire que, je veux prendre un exemple assez simple, un alsacien à la maison parce qu'il parle l'alsacien, voilà l'enfant s'efforce pour écrire l'alsacien, mais il parle couramment l'alsacien, alors quand il va à l'école, dès le bas âge on lui apprend le français et peut-être au collège il y a le LV1, la première langue vivante qui est l'anglais XXX je me dis que euh le collégien sait déjà parler l'alsacien très bien avant d'apprendre les règles grammaticales, il sait parler bien français, c'est naturel, mais quand il arrive à l'anglais on lui apprend la règle de grammaire ; alors parce que c'est ce que j'ai fait à l'université Marc Bloch l'année dernière ; je faisais anglais, j'enseignais anglais et je me suis rendu compte que les professeurs d'anglais apprenaient les règles de grammaire, c'est-à-dire c'est un peu comme ça, on attend euh comme ils prenaient le présent XXX dans les différents, quand est-ce qu'on utilise le présent et c'est comme ça dans les règles de grammaire dans les exercices, mais personne pouvait faire les exercices, mais pouvait pas parler l'anglais, alors quand je vous demande oui donnez-moi une phrase en fait racontez-moi votre weekend passé

ça commence à chercher I,I, et ça cherche, mais ils ont enlever les règles de grammaire donc je le dis que c'est presque la même chose ici alors [Rire]

[Turn 123]- P1 : Oui, justement, vous avez importé un système qui ne fonctionne pas ici.

[Turn 124]- P4 : En faite c'est la même chose si je pense euh la langue officielle de la France c'est le français alors on se sent plus à l'aise, on parle rapidement français, bon peut-être qu'on savait qu'un Français ne pas savoir bien écrire le français avec les règles de grammaire, mais il a des difficultés en anglais ou en espagnol parce que c'est un peu voilà.

[Turn 125]- P1 : Oui, mais ici je ne défends pas l'Europe, ce n'est pas mieux, mais peut-être voilà, mais il y a une tradition beaucoup, une tradition écrite c'est-à-dire c'est vrai, mais euh l'enseignement écrit est formel, il y a une très longue tradition, mais c'est-à-dire du moyen âge des etc qui commencent à écrire +++ à travers l'écriture, à travers l'écrit avec le latin avec tout ça. En Afrique, il n'y a pas cette tradition extrêmement formelle, extrêmement basée sur l'écrit. C'est pour ça que je m'étonne. XXX A mon avis vous avez une tradition orale qui se prêterait

[Turn 126]- P 7 : [Rire] Ah, *I understand him*.

[Turn 127]- P3 : La tradition orale c'est vrai elle existe, mais nous quand on va à l'école on fait l'éducation pour former les élites de du pays tout ça donc on a besoin des gens aussi qui puissent maîtriser les règles euh grammaticales que d'autres aspects de la langue. Par exemple, si on se base encore sur l'oral, la tradition orale qui est une chose importante à la vie donc on ira à

[Turn 128]- P7 : Mais à l'école c'est aussi la même chose.

[Turn 129]- P3 : Mais pourquoi on doit faire l'oral à l'école ? Mais chez moi à la maison on apprend la langue à la maison donc on a besoin d'être formé euh de manière euh

[Turn 130]- P1 : Formelle

[Turn 131]- P3 : Formelle, je veux dire parce que XXX ces élèves, ces étudiants sont des futurs profs, aussi c'est les futurs banquiers, c'est les futurs donc on besoin de les former si non comment qu'on allait travailler dans des institutions je me dis.

[Turn 132]- P1 : Mais non, pour travailler en France, il faut parler le français, on ne va pas utiliser le subjonctif passé XXX

[Turn 133]- P3 : Non, travailler dans quel domaine ?

[Turn 134]- P1 : Non, si vous ne voulez pas tous devenir enseignants, il faut savoir le français pour travailler à la banque, dans le tourisme etc, mais pour travailler dans le tourisme il ne faut pas maîtriser, il ne faut pas savoir qu'il faut mettre un e la femme que j'ai vue e, il faut savoir [Rire]

[Turn 135]- P4 : Oui, je suis d'accord avec vous, mais ça c'est à l'oral mais le subjonctif peut-être qu'on ne peut pas vraiment maîtriser tout cela, mais il faut savoir euh le subjonctif.
[Turn 136]- P1 : A l'oral ?
[Turn 137]- P7 : Alors à l'oral, mais si je vous parle en français et je dis euh il faudrait que je viens c'est faux ?
[Turn 138]- P1 : Oui
[Turn 139]- P4 : Donc l'oral c'est faux alors il faudra que je par exemple XXX
[Turn 140]- P1 : Dans la situation informelle est-ce qu'il faut savoir justement que la femme que j'ai vue et la femme qui est venue e ?
[Turn 141]- P4 : Oui, je pense qu'il faut le savoir parce que si je dois faire un rapport je travaille dans le tourisme et que je dois faire peut-être que je dois euh la femme que j'ai vue et je n'ai pas mis **e** mais c'est faux. A l'oral on sait qu'il y a **e** à l'oral on le sait à l'écrit euh j'ai écrit une fille sans **e** mon directeur va me dire que XXX
[Turn 142]- P2 : Mais à l'ordinateur vous avez un correcteur. XXX
[Turn 143]- P4 : Oui, d'accord, je suis d'accord avec vous, mais en ce cas euh il y aurait une absence euh en fait on aurait euh un manque quelque part XXX
[Turn 144]- P2 : Vous parlez du niveau d'un natif Français ? XXX
[Turn 145]- P3 : Pas natif
[Turn 146]- P1 : Ce n'est pas ça, c'est une sorte de formelle parce que c'est mon interprétation euh il faut apprendre la langue de façon très formelle pour la maîtriser à un niveau d'expert pas forcément comme +++ mais ce côté d'expert dont on a pas besoin pour les langues vernaculaires et pas académiques.
[Turn 147]- P3 : Pas du tout, par exemple moi j'ai dans mon master j'ai des il y a plusieurs étrangers je ne me vente pas mais souvent je travaille avec certaines personnes qui viennent d'autres pays, mais je me rends compte que c'est vrai que je souffre avec la grammaire et tout ça, mais je pense que ça paie parce que quand on écrit des devoirs les autres me demandent comment est-ce que tu assures que c'était ça euh souvent les gens j'ai les amis qui font corriger leurs devoirs par moi. Pas peut-être, mais la grammaire. Je veux dire que c'est important parce que comment expliquer c'est XXX quand on a la grammaire peut-être c'est la manière de le faire qui peut faire qu'ils peuvent essayer d'enseigner la grammaire de manière implicite, mais c'est ça paie toujours XXX parce que ça
[Turn 148]- P1 : Oui, mais combien de fois un guide de touriste fait un rapport ? La plupart du temps ils euh vous avez besoin de parler pour communiquer même dans les banques etc… sauf si vous devenez enseignant ou si vous êtes traducteurs comme ça, mais l'écrit quand

même pas si moindre dans la communication que l'oral +++ Je suis étonné du caractère formelle, pour moi qui est en contradiction fragrante avec justement cette tradition orale. XXX

[Turn 149]- P4 : En fait, j'essaye de vous comprendre et j'ai l'impression que en fait c'est-à-dire que l'oral, les langues locales on a pas besoin de grammaire, mais il y a des livres.

[Turn 150]- P3 : Excuse-moi, il y a aussi des écoles maintenant où on apprend les langues locales, c'est-à-dire on a des journalistes qui

[Turn 151]- P8 : Même à l'université

[Turn 152]- P3 : A l'université oui on apprend les langues africaines.

[Turn 153]- P4 : Il y a aussi la grammaire dans ces langues locales, mais c'est-à-dire dans le pays on a pas besoin dans le pays on parle l'anglais on a pas besoin de langue locale.

[Turn 154]- P3 : Voilà

[Turn 155]- P8 : On a pas besoin de maîtriser la grammaire de langue locale pour pouvoir travailler dans le pays, donc voilà que vous sachez la grammaire locale ou non ce n'est pas grave, mais l'anglais il faudrait que vous le sachez.

[Turn 156]- P7 : Oui, en fait

[Turn 157]- P1 : Oui, l'écrit parce que pour l'écrit et pour l'oral euh on s'en fiche un tout petit peu.

[Turn 158]- P4 : Voilà, c'est ça, la grammaire à l'oral, mais euh la grammaire à l'oral, en fait je veux dire une langue locale à l'oral on voit pas les règles de grammaire XXX

[Turn 159]- P1 : Oui, mais ni en français XXX

[Turn 160]- P3 : Voilà tout comme en français voilà, mais les personnes qui apprennent les langues locales donc de manière normale donc apprennent les règles de grammaire propres à ces langues locales.

[Turn 161]- P1 : Ce que je veux dire disons je prends vraiment ma grille de lecture européenne je dirais c'est un peu d'européen. C'est un cours de 1912 [Rire]

[Turn 162]- P4 : Oui, je suis d'accord avec vous

[Turn 163]- P1 : C'est comme je le dis, c'est ma grille de lecture parce que cette méthode ce n'est pas la méthode directe et cette méthode directe XXX

[Turn 164]- P4 : C'est la méthode grammaire traditionnelle

[Turn 165]- P3 : Oui

[Turn 166]- P5 : Ce n'est pas la grammaire-traduction.

[Turn 167]- P3 : Si, c'est la grammaire-traduction.

[Turn 168]- P4 : Traditionnelle, méthode traditionnelle

[Turn 169]- P1 : Oui, si on peut voir un autre cours parce que celui-là, mais c'était avec quel objet ? Si c'était avec une méthode directe +++

[Turn 170]- P5 : Oui, ça c'est méthode directe, dans la grammaire-traduction on va en classe XXX

[Turn 171]- P1 : La ce n'était pas la grammaire XXX ça c'était la méthodologie directe c'est 1912 et là c'est 1800

[Turn 172]- P4 : 1820

[Turn 173]- P1 : Avant

[Turn 174]- P5 : Grammaire-traduction on va en classe avec un texte dans la main et puis on traduit, vous lisez en anglais et on traduit en français. C'est ça la grammaire-traduction. Ca c'est méthode directe. On enseigne la langue directement dan la langue euh

[Turn 175]- P4 : Langue cible XXX c'est-à-dire que ce professeur-là il était formé comme ça c'est pourquoi il enseigne comme ça. Maintenant, moi je suis en Master 2 FLE français langue étrangère et on voit de nouvelles techniques d'apprentissage de la langue étrangère

[Turn 176]- P3 : Actionnelle XXX

[Turn 177]- P4 : Ou active XXX

[Turn 178]- P1 : Ces approches vous pouvez les introduire là ?

[Turn 179]- P4 : Oui, je pense que c'est

[Turn 180]- P1 : Non,

[Turn 181]- P4 : Non, un instant c'est-à-dire que là c'est les élèves qui comprennent, mais ne parlent pas ne communiquent pas.

[Turn 182]- P1 : Voilà exactement, je crois donc je développe une idée, cela n'est pas une approche méthodologie directe ou grammaire-traduction donc c'est chez nous c'est ancien avant

[Turn 183]- P4 : Oui, je sais

[Turn 184]- P1 : Et actuellement il y a chez nous donc l'approche actionnelle, c'est-à-dire sur la tâche de petits projets etc… pour apprendre la langue. Ca c'est très européen, mais justement est-ce que c'est parce que supposons que vous avez importé cette méthode et vous avez importé une méthode ancienne. Alors est-ce que cela veut dire qu'il faut importer aussi une méthode actionnelle ?

[Turn 185]- P4 : Non

[Turn 186]- P1 : Du tout pas à mon avis.

[Turn 187]- P3 : Non, on n'importe pas comme ça, on ajuste ces méthodologies par rapport aux besoins des étudiants c'est à nous d'analyser aussi XXX

[Turn 188]- P4 : Je vais élaborer un point assez rapide c'est-à-dire quoi l'action pour cette classe les élèves comprennent, mais ne parlent pas. Il n'y a pas de communication alors si vous prenez une de ces filles devant un professeur, il va dire bonjour, ça va pas plus parler, et alors ce n'est pas ça une langue étrangère, une langue étrangère c'est pouvoir communiquer alors la perspective actionnelle c'est tout récent il n' y a pas longtemps, l'apprentissage action il n' y a pas longtemps alors ce professeur il a eu sa formation plus ancienne alors moi j'ai eu ma formation perspective actionnelle c'est sur que si je rentre au Ghana je vais l'appliquer à mes élèves alors dans la perspective actionnelle on communique, mais on apprend la grammaire en même temps.

[Turn 189]- P5 : Et tu es sûre que tu peux adapter ta méthodologie actionnelle dans le système Ghanéen ? XXX

[Turn 190]- P4 : Justement, c'est-à-dire ça sera lent au début, ça prend du temps, ça va prendre du temps parce que je ne peux pas débarquer dans une classe voilà mettre un groupe et puis donne XXX

[Turn 191]- P7 : C'est sûr ?

[Turn 192]- P5 : Ah [Rire]

[Turn 193]- P4 : Ca ne marchera pas, c'est-à-dire au départ il faut être progressive c'est de manière progressive, ça ne marchera pas au départ parce qu'ils sont habitués à la méthode traditionnelle ou directe je ne sais pas c'est comme ça

[Turn 194]- P5 : XXX Monsieur Novi il a fait sa formation en France ici il y a quelques euh deux ans XXX mais vous étiez là quand il était venu en France non ?

[Turn 195]- P7 : Oui

[Turn 196]- P8 : Je crois.

[Turn 197]- P5 : Monsieur Novi vient en France de temps en temps pour la formation lorsqu'il y a une nouvelle approche [Rire] lorsqu'il y a une nouvelle approche, l'Ambassade envoie des professeurs ici en France pour venir apprendre pour enseigner les étudiants et Monsieur Novi il en bénéficie chaque fois. XXX Kakum, leurs professeurs bénéficient de ça.

[Turn 198]- P1 : Je ne comprends pas XXX

[Turn 199]- P2 : Alors il faut être très lent dans sa mise en application. XXX

[Turn 200]- P7 : Donc ce que P8 a dit, le but +++

[Turn 201]- P5 : C'est ça XXX

[Turn 202]- P3 : Le système c'est comme ça XXX

[Turn 203]- P7 : Ce n'est pas pour parler c'est pour l'examen

[Turn 204]- P1 : Même en Europe ça existe comme ça.

[Turn 295]- P8 : Le français c'est comme ça.

[Turn 206]- P1 : Même à côté en Allemagne l'examen c'est très formel et on ne sait pas etc…, mais l'examen n'explique pas tout, l'examen est introduit en classe par le ministère qui croit que c'est la meilleure méthode c'est ça le problème ; moi je crois j'ai cru qu'il est formé avant la guerre donc [Rire] donc c'est pour ça je ne crois pas. Je crois que vous êtes des êtres humains +++ mais je ne crois pas lorsque vous dites j'arrive et je mets progressivement en place l'approche actionnelle, je crois pas que ça fonctionne pas.

[Turn 207]- P4 : Si, ça peux fonctionner, excusez-moi XXX l'université où j'étais, il y a une française XXX c'est-à-dire au collège c'est la base XXX

[Turn 208]- P3 : Ce qu'on va faire c'est de commencer un peu plus tôt

[Turn 209]- P4 : Voilà

P3 : C'est parce que quand on arrive à l'université ce n'est pas euh XXX

[Turn 210]- P4 : Pour elle, elle faisait l'approche active parce qu'elle nous mettait à l'oral en groupe.

[Turn 211]- P1 : C'est à la fac, ce n'est pas à l'école.

[Turn 212]- P5 : C'est pourquoi je te demande quelle école

[Turn 213]- P6 : Moi, pour moi toute approche est bonne, le problème c'est qu'on n'est pas exposé à la langue dans notre environnement au Ghana donc si vous adoptez une approche qui est très très bonne et la langue n'est pas pratiqué dans l'environnement, je ne sais pas comment cette approche va fonctionner, même avec l'approche.

[Turn 214]- P1 : Ce n'est pas ça l'argument parce qu'en Allemagne non plus ils n'ont plus affranchi la frontière pour parler langue française, donc c'est la même chose. Les élèves XXX

[Turn 215]- P6 : En fait, ce que je veux dire par là c'est qu'il y a des gens qui ont maîtrisé le français et d'autres matières par d'autres approches bien qu'aujourd'hui on condamne, mais XXX ils sont arrivés à maîtriser la langue par cette approche

[Turn 216]- P3 : Ca c'est vrai.

[Turn 217]- P5 : Monsieur Novi a été formé l'approche euh SGAV XXX ils étaient les premiers de l'Ecole Normale, mais le problème ce XXX il y a la directive le programme officiel que GES donne aux écoles et tout le monde doit suivre ça. Moi j'étais une fois membre du comité qui ont fait ça ; on a adopté l'approche communicative, mais cette approche communicative c'est ce qu'on a écrit dans le syllabus, oui il faut procéder de cette manière, mais si l'enseignant veut procéder de la manière dont parle le programme il sera là peut-être il va prendre une année pour faire parler les étudiants [rire] et à l'examen qu'est-ce

que les élèves vont écrire à l'examen XXX donc à Kakum, leur école par exemple, on nous donne le programme et la directrice euh

[Turn 218]- P7 : Oui [Rire]

[Turn 219]- P5 : Oui, on voit ça et on dit non on va pas suivre ce programme, si on veut suivre ce programme les élèves euh

[Turn 220]- P8 : Vont échouer

[Turn 221]- P5 : Oui, donc il faut tirer euh on a pris le programme euh élaboré par WAEC, eux aussi ont leur propre programme donc nous laissons de côté le programme de euh de WAEC euh du GES et on prend celui de WAEC et on fait comment dire, on tire seulement les particules les éléments grammaticaux à enseigner parce que c'est donc on travaille sur ça seulement donc l'aspect oral oui bien sûr on va, mais je ne pense pas que c'est euh

[Turn 222]- P3. Il n'y a pas de euh

[Turn 223]- P1 : Ce que je +++ personne n'est contre la grammaire, mais +++ ce n'est pas le problème, même si l'examen et pour le FLE le français c'est pareil +++ il y a l'oral il y a la communication +++ ce n'est pas la seule excuse ce que je crois vous l'avez expliqué une fois il y a une tradition orale et l'apprentissage informel qui est contre une tradition que chez nous. Chez vous, à mon avis, il y a une rupture épistémologique, rupture de transmission des savoirs entre savoir informel et le savoir formel. Parce que dans la tradition orale à moment-là certaines religions à l'époque ça c'est pire c'est quand même très très formel très tôt et donc la question que je me pose avec l'enseignement informel et l'oral, mais les jeunes ils écoutent lorsqu'on leur pose les questions, mais ils jouent un rôle passif +++ XXX

[Turn 224]- P3 : C'est une pratique, je pense que ça se fait encore au Ghana, je pense, non c'est vrai parce que si vous prenez les jeunes de notre âge on ne connaît pas ça parce que on sait que quand le prof pose la question on a droit à répondre aux questions s'il y a des choses qu'on ne comprend pas on peut poser des questions, je parle de ma génération, oui c'est mon point de vue personnel, je ne sais pas si au temps de ma mère de mes parents ça existait mais moi l'éducation que j'ai reçue j'ai toujours posé mes questions que se soit au primaire au secondaire j'ai toujours approché les prof quand je ne comprenais pas quelque chose.

[Turn 225]- P1 : D'accord

[Turn 226]- P3 : pour m'expliquer, voilà

[Turn 227]- P1 : +++ est-ce que vous êtes nés en ville ou quoi ?

[Turn 228]- P6 : Ah oui

[Turn 229]- P3 : Moi j'ai une petite sœur qui habite au village, mais quand je partais souvent au village elle me dit je parle souvent à mon prof +++ je pense que c'est une question de

génération, moi je pense, dans ma génération je ne vois pas ça, ma mère peut-être oui, mes oncles peut-être oui ceux qui sont un peu plus grands, mais je pense qu'à leur niveau vous pouvez dire la même chose, mais on a ce constat, mais avec +++ n'empêche pas qu'on s'approche, excusez pour avec voilà.

[Turn 230]- P5 : Mais tu viens d'où, si la fille peut trouver le mot français elle a fait ça par exprès et ne voulait pas parler.

[Turn 231]- P7 : Oui, c'est possible, c'est tout à fait possible

[Turn 232]- P3 : Par exemple moi XXX

[Turn 233]- P5 : C'est ça, l'enfant reste en classe, même à l'université

[Turn 234]- P8 : Oh, I dont want to say that.

[Turn 235]- P7 : Oui

[Turn 236]- P5 : Moi, j'enseigne à l'université et c'est comme ça, on leur pose des questions ils ne veulent pas répondre. Qu'est-ce qu'ils veulent, ils veulent qu'on leur donne des notes, ils vont copier et aller à la maison pour euh mémoriser.

[Turn 237]- P7 : Oui XXX

[Turn 238]- P3 : Souvent aussi à l'école quand le prof pose une question on donne la réponse au voisin et le voisin, mais dis-le, mais non je ne peux pas le dire

[Turn 239]- P7 : Oui

[Turn 240]- P3 : Et souvent c'est comme ça XXX mais souvent quand le prof sort on lui demande monsieur est-ce que

[Turn 241]- P7 : Oui, c'est comme ça

[Turn 242]- P8 : Oui

[Turn 243]- P3 : Quand il sort, on s'approche de lui pour lui je ne sais pas si euh

[Turn 244]- P5 : Exactement, quand le prof sort de la classe tu vois les étudiants oui je n'ai pas bien compris.

[Turn 245]- P3 : Voilà

[Turn 246]- P5 : Mais en classe là, ils parlent pas. Même en cours de mathématiques

[Turn 247]- P7 : Oui

[Turn 248]- P5 : J'ai enseigné les mathématiques à JSS

[Turn 249]- P8 : Hein

[Turn 250]- P5 : Oui, j'ai enseigné les mathématiques à JSS et puis là aussi le prof est obligé de les appeler. Monsieur Novi, oui c'est ça méthodologie, il ne veut pas les embarrasser donc il ne les appelle pas de répondre aux questions, mais il y a des profs qui vont t'appeler.

[Turn 251]- P7 : Oui, c'est comme ça.

[Turn 252]- P8 : *You, you*

[Turn 253]- P5 : Moi s'ils ne veulent pas parler, je les désigne

[Turn 254]- P 7 : *Yes, the girl at the window*.

[Turn 255]- P5 : De parler.

[Turn 256]- P7 : Oui, avec des menaces.

[Turn 257]- P5 : Oui [Rire] Lui, il est comme ça, il les laisse, mais les autres vous avez vu qu'il y a des profs toi tu dois parler.

[Turn 258]- P7 : Oui

[Turn 259]- P5 : Lui c'est ça technique c'est pourquoi il y a, parce qu'il trente neuf élèves ici

[Turn 260]- P7 : C'est le moyen

[Turn 261]- P8 : Il n'y a que douze qui ont parlé 43 minutes douze élèves ont parlé.

[Turn 262]- P1 : Et encore +++

[Turn 263]- P5 : Douze élèves ont parlé, comment on peut expliquer ça ? Ils veulent euh et regardez, tout le monde a un stylo

[Turn 264]- P7 : Tout le monde écrit.

[Turn 265]- P5 : Oui, tout le monde veut écrire, et il y a des dictionnaires, elles ont leur dictionnaire ouvert devant elles, tout suite genre on cherche des dictionnaires et regardez la plupart d'entre elles ne font pas attention au prof ils sont prêts pour écrire euh

[Turn 266]- P7 : Ce que les autres vont dire

[Turn 267]- P5 : Oui, il y a une fille de ce côté, celle-là elle était énervée parce que euh

[Turn 268]- P7 : Il parle français, c'est tout.

[Turn 269]- P5 : Oui, donc elle ne sourit pas, c'est comme ça.

[Turn 270]- P4 : Je crois que c'est une question d'intérêt

[Turn 271]- P3 : Moi, je n'ai pas d'intérêt en physique donc euh

[Turn 272]- P4 : Voilà

[Turn 273]- P1 : Oui, ça c'est l'accumulation de mauvaises techniques européennes avec la tradition passive africaine qui font que XXX

[Turn 274]- P5 : Oui, il y a

[Turn 275]- P4 Oui, il y a ceci que l'élève qui doit parler en classe, ça dépend, moi je ne parlais pas en classe, même si je connais la réponse

[Turn 276]- P5 : Pourquoi

[Turn 277]- P4 : Parce que moi je ne veux pas j'ai pas envie.

[Turn 278]- P5 : Pourquoi tu fais ça ?

[Turn 279]- P4 : Mais non

[Turn 280]- P1 : Mais traditionnellement il y a XXX

[Turn 281]- P4 : Ce n'est pas ça, je connais la réponse, mais je ne parle pas, je ne veux pas

[Turn 282]- P5 : Parce que tu as peur ?

[Turn 283]- P4 : Si le professeur m'interroge je parle, s'il ne m'interroge pas je parle pas.

[Turn 284]- P3 : Moi, s'il ne m'interroge je ne parle pas.

[Turn 285]- P4 : Voilà XXX

[Turn 286]- P1 : Ca vous êtes entrées dans une tradition, bien sûr

[Turn 287]- P4 : Oui, c'est la tradition XXX

[Turn 288]- P3 : J'ai l'impression c'est vrai la tradition existe en Afrique, mais je ne dis pas que nous nous sommes en tradition nos cultures à nous, mais je vais dire cette tradition elle existe, mais avec nous c'est c'est un peu plus différent.

[Turn 289]- P6 : Est-ce que ça dépend des milieux XXX

[Turn 290]- P3 : Quand on parle de l'Afrique on connaît que la tradition représente, la culture représente, mais quand vous prenez les jeunes d'aujourd'hui c'est différent, je ne dis pas qu'on a perdu la tradition on a nos valeurs culturelles, voilà, mais c'est plus différent en faite.

[Turn 291]- P1 : Je comprends encore, moi c'est quoi ? On est un quand même international un peu Européen etc. Mais comment fait qu'on

[Turn 292]- P3 : Non, je ne dis pas qu'on est un peu Européen, non parce que je ne sais pas si c'est moi qui ne comprends pas, mais j'ai l'impression que vous euh il veut dire l'Afrique la tradition orale et tout cela, ça marche plus comme ça, ça marche plus comme ça.

[Turn 293]- P5 : C'est la tradition orale et cette tradition orale, nous sommes nés dans cette

[Turn 294]- P8 : C'est quoi ?

[Turn 295]- P5 : Tu ne comprends pas la tradition orale ?

[Turn 296]- P8 : Non, je ne comprends pas.

[Turn 297]- P5 : Cette tradition orale dont on parle c'est que pour nous la connaissance ne passe pas par les livres. Pour connaître quelque chose, l'agriculteur par exemple, les pêcheurs par exemple leur connaissance c'est à partie d'observation et l'oral, personne XXX

[Turn 298]- P3 : Mais quand tu te +++ je vais dire non parce que tout ce que j'ai appris c'est à travers, à part ce que j'ai appris à la maison tout ce que j'ai appris jusqu'à maintenant c'est à travers les livres c'est à travers l'éducation.

[Turn 299]- P6 : Comment tu arrive à faire la cuisine

[Turn 300]- P3 : A part tout ce que j'ai appris à la maison.

[Turn 301]- P6 : Ah d'accord !

[Turn 302]- P3 : Ce que madame, elle me dit toujours qu'on a l'intelligence de l'école et l'intelligence de la vie.

[Turn 303]- P5 : Exactement, c'est ce dont on parle. Comment on acquiert l'intelligence de la maison ?

[Turn 304]- P3 : N'empêche pas que la cuisine je l'appris comme ça peut-être, mais j'ai appris les recettes culinaires dans les livres aussi.

[Turn 305]- P6 : Donc à part ça la transmission c'était faite par l'oral, n'est-ce pas ?

[Turn 306]- P1 : Mais peut-être vous les choses changent, mais dans la tradition de votre peuple de vos peuples, il y avait

[Turn 307]- P3 : Voilà

[Turn 308]- P1 : Il y avait et il y a toujours une tradition plutôt élite

[Turn 309]- P4 : Oui

[Turn 310]- P1 : Pas tout le monde, tout le monde surtout pour les noirs les écrivains +++ les savoirs sont transmis par l'écrit très tôt donc il y a une autre tradition surtout ça a changé, tout ce que vous racontez pour un moment il y avait la tradition orale mais comme +++ ici je comprends aussi moins surtout.

[Turn 311]- P3 Moi ce que XXX je veux dire de ce cours, il se peut que les élèves ne sont pas intéressés, s'ils ne sont pas intéressés par le français, ils ne vont pas y participer. XXX. Il y a trop de règles grammaticales en français. Trop de temps XXX

[Turn 312]- P1 : Ah bon !

[Turn 313]- P7 : Les cours d'anglais sont différents. Pour la conjugaison, il y a beaucoup de temps en français. Ce n'est pas comme ça en anglais. Comment les élèves peuvent mémoriser tous ces temps en français ? On mémorise ce qu'on peut pour l'examen. *After all,* c'est l'examen qui compte.

[Turn 314]- P4 : Oui, voilà, je me suis toujours posé la question là, le Ghana est entouré de pays francophones, mais on parle moins français au Ghana, on devrait pouvoir bien parler le français, on parle moins français au Ghana pourquoi, je pose me pose la question peut-être des réponses voilà peut-être qu'ils ne sont pas intéressés par le, mais ils sont obligés d'assister au cours parce que c'est dans le cursus on a des, elles vont se dire que moi XXX

[Turn 315]- P3 : Quand j'étais à l'université je me rappelle certaines personnes qui étaient à la fac, qui étaient dans le département de français, pourquoi tu ne fais pas l'effort, mais le français c'est +++ je parle déjà l'anglais c'est ce qu'ils disaient +++ parce que j'ai remarqué aussi euh avec les Américains c'est ils ne veulent pas aussi apprendre et je dis c'est la langue

+++ alors il y a aussi ces facteurs. XXX C'est pour cette raison que bien que mous soyons entourés par des pays francophones XXX

[Turn 316]- P1 : +++ ce n'est pas la méthode pour moi XXX

[Turn 317]- P3 : Moi, je pense que c'est le prof qu'il faut mettre en question parce qu'un autre prof qui est venu en France apprendre

[Turn 318]- P5 : Ca ce n'est pas vrai.

[Turn 319]- P1 : Oui, j'ai vu les vidéos, mais c'est pratiquement pareil.

[Turn 320]- P5 : Si non, +++

[Turn 321]- P2 : A quel moment la personne a le droit de s'asseoir +++

[Turn 322]- P7 : Elle a le droit.

[Turn 323]- P4 Elle veut s'asseoir après avoir parlé

[Turn 324]- P6 : On ne lui dit pas de s'asseoir.

[Turn 325]- P3 : Au lycée non

[Turn 326]- P4 : A l'école primaire oui, mais au lycée non.

[Turn 327]- P6 : En faite c'est une question culturelle, parce que c'est la règle, avant de répondre à une question, il faut se lever.

[Turn 328]- P7 : Oui, ça c'est sûr.

[Turn 329]- P8 : A quel âge ?

[Turn 330]- P3 : Oui, c'est culturelle soit il faut baisser XXX

[Turn 331]- P1 : Voilà le lèvement qui est quand même propre lorsque je vous parle vous ne vous levez pas.

[Turn 332]- P3 : Non, parce qu'on est en France.

[Turn 333]- P6 : Mais il y a toujours certains étudiants qui veulent toujours se lever avant de répondre aux questions, c'est moi qui leur dit de s'asseoir.

[Turn 334]- P5 : Ce que vous dites c'est que vous venez des maisons XXX

[Turn 335]- P4 : Non,

[Turn 336]- P5 : C'est la vérité, moi j'ai travaillé avec monsieur Tatu à l'Université de Cape Coast. Monsieur Tatu, lui il le connaît, il m'a enseigné. Tatu te pose une question et tu n'as pas donné une bonne question et tu t'assoies, non tu ne peux pas t'asseoir.

[Turn 337]- Turn 1- P3 : Ca au primaire je XXX

[Turn 338]- P5 : A l'université Tatu va te demander de se lever avant de répondre à une question.

[Turn 339]- P3 : Aujourd'hui ?

[Turn 340]- P6 : Ca dépend des profs

[Turn 341]- P5 : Ca dépend des profs

[Turn 342]- P4 Ca dépend du prof, mais ça dépend aussi parce que le temps évolue si

[Turn 343]- P2 : Mais lui a été là l'été dernier.

[Turn 344]- P3 Oui, ce que je veux dire si ça dépend du prof elle veut s'asseoir

[Turn 345]- P6 : Peut-être que le prof l'a oublié et elle attend toujours que le prof lui dit de s'asseoir.

[Turn 346]- P1 : Pourquoi vous vous levez ?

[Turn 347]- P8 : Ca s'apprend à l'école primaire.

[Turn 348]- P1 : Peut-être c'est propre à vos cultures.

[Turn 349]- P4 : Oui, c'est propre à la culture.

[Turn 350]- P1 : +++ je ne pense pas que c'est importé.

[Turn 351]- P4 : Non, c'est propre à la culture.

[Turn 352]- P1 : Ah !

[Turn 353]- P5 : C'est pourquoi je vous demande pourquoi vous ne le faites pas vous ?

[Turn 354]- P4 : Pourquoi est-ce qu'on fait pas quoi ?

[Turn 355]- P5 : Pourquoi, vous dites que maintenant vous êtes dans une autre génération pourquoi respecter ça ? Pourquoi ?

[Turn 356]- P4 : Mais la c'est un exemple, moi je ne sais pas, mais dans d'autres écoles, mais maintenant elle va pas se lever, elle va s'asseoir après avoir parlé, non là je sais pas pourquoi

[Turn 357]- XXX

[Turn 358]- P6 : C'est une règle établie par la culture et l'école, en classe avant de répondre aux questions il faut se lever.

[Turn 359]- P7 : Oui

[Turn 360]- P4 : Oui, on est d'accord, mais après avoir fini de répondre tu t'assois.

[Turn 361]- P5 : Si tu as raté la question tu ne t'assois pas.

[Turn 362]- P6 : Ah oui !

[Turn 363]- P5 : Si tu raté et puis tu t'assois le prof te dit c'est malheureux que je n'ai pas ici l'autre film. J'ai pris ce film à Plage, c'est toujours à Cape Coast, les enfants aussi ne sont pas des enfants de euh ils ne sont pas des villageois, ils sont aussi en ville et leurs parents sont des ministres et tous, mais lorsqu'on leur pose la question ils restent debout, le gars il a raté la réponse et il voulait s'asseoir et le prof lui dit hé lève-toi, stand up !

[Turn 364]- P7 : Oui

[Turn 365]- P4 : Ca c'est peut-être dans la règle de l'école.

[Turn 366]- P8 : Voilà

[Turn 367]- P4 : Mais une autre école n'aurait pas +++

[Turn 368]- P6 : Normalement ce sont des écoles internationales où on veut donner certaines libertés aux XXX

[Turn 369]- P4 : Et ça dépend

[Turn 370]- P5 : Et ça concerne peu de personnes.

[Turn 371]- P6 : Ah oui !

[Turn 372]- P5 : Ca concerne, ce que vous dites ça concerne je pense que ça concerne peu de personnes parce que si vous voulez généralisez pour dire que c'est ce qu'on fait au Ghana, il faut voir la population qui s'adapte à ce que vous dites c'est peu. Peu de gens qui font ça.

[Turn 373]- P1 : Euh, est-ce qu'il y a d'autres éléments parce que s'il faut se lever je ne sais pas, est-ce qu'il y a d'autres éléments que je ne comprends pas qu'on peut voir et qui sont peut-être propre à la culture chez vous ? Ce qui est intéressant et qu'on ne voit pas.

[Turn 374]- P7 : Le faites que personne ne veut pas parler ?

[Turn 375]- P1 : Oui

[Turn 376]- C. Le silence c'est ça c'est un problème culturel.

[Turn 377]- P3. Oui

[Turn 378]- P5 : Normalement, lorsqu'on parle

[Turn 379]- P7 : C'est le prof qui parle.

[Turn 380]- P5 : Oui, si c'est un adulte qui parle l'enfant ne peut pas euh

[Turn 381]- P7 : Répondre

[Turn 382]- P5 : Tu dois attendre qu'on te donne la parole.

[Turn 383]- P2 : Si non quelle est la durée du silence naturellement parlant ? Parce qu'en Europe l'enseignant pose les questions et les élèves vont répondre pas tout suite 30 secondes maximum, mais avant l'enseignant est mal à l'aise, les élèves sont aussi mal à l'aise parce qu'ils savent que maintenant il faut que quelqu'un donne la réponse alors. Est-ce que vous supportez jusqu'à 2 minutes de silence ?

[Turn 384]- P7 : Oui

[Turn 385]- P2 : Est-ce que culturellement cela veut dire qu'on supporte plus ou moins

[Turn 386]- P8 : Ca dépend

[Turn 387]- P2 : entre la question et la réponse ?

[Turn 388]- P8 : Ca dépend encore du prof.

[Turn 389]- P2 : Ca dépend du prof.

[Turn 390]- P5 : Parce que ce prof lorsqu'il a posé une question il y a une fille qui a levé la main et il lui demande, toi tu te souviens déjà ? Il pensait qu'ils vont prendre plus de temps pour répondre, mais le silence je ne pense pas que c'est jusqu'à deux minutes.
[Turn 391]- P5 : Une autre remarque c'est comment on apprend une langue ghanéenne à partir de l'âge d'adulte, d'adolescence.
[Turn 392]- P7 : Là tu ne vas pas XXX
[Turn 393]- P6 : Comment ?
[Turn 394]- P7 : Là tu ne vas pas écrire.
[Turn 395]- P5 : Oui, c'est un peu comme le passé. Ici ça s'apprend à un âge d'adolescence et ce n'est pas tout à fait le même euh si on par exemple moi j'ai appris, j'ai commencé à apprendre une deuxième langue ghanéenne à l'âge de dix-neuf ans et pour moi c'était comme s'est passé c'est que ça c'est dans un milieu naturel.
[Turn 396]- P7 : Oui, c'est la même chose.
[Turn 397]- P5 : Est-ce que vous parlez *ga* ?
[Turn 398]- P8 : Non
[Turn 399]- P5 : Combien d'années vous habitez maintenant à Accra ?
[Turn 400]- P8 : Accra, ça fait trois ans.
[Turn 401]- P5 : Ca fait trois ans et vous ne parlez pas *ga* ?
[Turn 402]- P8 : Non
[Turn 403]- P4 : Moi je ne parle pas *ga* non plus.
[Turn 404]- - P8 : Moi, j'habite à Legon.
[Turn 405]- P5 : Et pourquoi vous ne parlez pas euh
[Turn 406]- - P7 : On a pas envie de parler *ga.*
[Turn 407]- P4 : Moi je
[Turn 408]- P7 : Moi j'habite à Accra, je parle pas *ga,* je comprends, mais je ne parle pas.
[Turn 409]- P4 : Voilà.
[Turn 410]- P6 : Ca c'est la langue de la région.
[Turn 411]- P4 : C'est la langue de la région
[Turn 412]- P7 : Mais tout le monde ne parle pas à l'université.
[Turn 413]- P6 : A la maison, tu parles quoi ?
[Turn 414]- P7 : A la maison on parle pas *ga*, on parle twi et anglais et avec mes amis je parle *twi e*t anglais.
[Turn 415]- P5 : Et vous ne parlez pas ga ?
[Turn 416]- P7 : Pas du tout.

[Turn 417]- P1 : Même pour faire les courses en ville +++?

[Turn 418]- P7 : On parle twi.

[Turn 419]- - P3 : C'est la langue véhiculaire, tout le monde veut la parler.

[Turn 420]- - P5 : Et la langue akan ?

[Turn 421]- P4 : Moi je sais akan combien d'années, mais je la parle bien.

[Turn 422]- P7 : C'est ni la +++

[Turn 423]- P6 : Mais la deuxième langue tu l'as appris à partir de quel âge ?

[Turn 424]- P7 : Mais euh j'avais peut-être onze ans.

[Turn 425]- P5 : Et tu l'as appris comment ?

[Turn 426]- P7 : Le twi ?

[Turn 427]- P5 : Oui

[Turn 428]- P7 : Avec mes amis.

[Turn 429]- P8 : Avec mes amis dans la rue, on l'apprend.

[Turn 430]- P7 : Parce que là on est obligé d'apprendre le twi si tu ne comprends pas tu ne peux pas payer les commerçants, les « *trotro drivers* » si tu ne comprends pas tu ne XXX

[Turn 431]- P1 : Est-ce que c'est euh vous avez d'autres enseignants ou pas.

[Turn 432]- P5 : Euh pas encore, vous avez dit qu'on va regarder ça, d'autres films j'ai un problème surtout avec les logiciels pour les visionner et c'est seulement sur mon portable que je peux utiliser ça.

[Turn 433]- P3. Donc

[Turn 434]- P5 : Il y a un logiciel sur euh +++

[Turn 435]- XXX

[Turn 436]- P7. Ok

[Turn 437]- P5 : Alors que dites-vous du déplacement et le regard de l'enseignant ?

[Turn 438]- P7 : « *Yes, exacctly* », quand le professeur enseigne euh il se déplace entre euh les colonnes parce qu'il veut faire entendre tout le monde, moi je ne sais pas.

[Turn 439]- P8 : C'est vrai, il pense qu' euh ceux derrière n'entendent pas. Je pense que c'est pourquoi il s'approche d'eux. Moi je pense que quand il est sur place devant la classe tout le monde le regarde. Même ceux qui n'arrivent pas à entendre ce qu'il dit peuvent au moins regarder euh ses lèvres XXX

[Turn 440]- P7 : Monsieur vous faites ça beaucoup, souvent vous surveillez ce que nous écrivons quand vous donnez des exercices écrits.

[Turn 441]- P4 : Oui, euh souvent les élèves qui travaillent moins bien ne sont pas contents quand l'enseignant s'approche d'eux. Ils pensent que l'enseignant va dire des choses sur leurs réponses.

[Turn 442]- P7 : Même ceux qui travaillent bien ne sont pas contents quand l'enseignant se déplace dans la classe. Moi, je cache ce que j'écris avec le bras ou je mets un livre ou un cahier sur euh XXX

[Turn 443]- P8 : Monsieur Kali est aussi comme ça +++

[Turn 444]- P5 :. Mon problème est l'anglais en clase XXX

[Turn 445]- P7 : C'est normal, pourquoi toi tu penses que c'est un problème et XXX

[Turn 446]- P8 : Quand l'enseignant parle euh en français, est-ce que les élèves comprennent ce XXX

[Turn 447]- P7 : Oui, c'est vrai, beaucoup d'élèves ne comprennent XXX

[Turn 448]- P8 : C'est ce que vous faites quand vous enseignez, quelquefois personne ne vous comprend. Oui, surtout la littérature, on ne comprend pas l'histoire et vous venez compliquer tout en expliquant en français +++