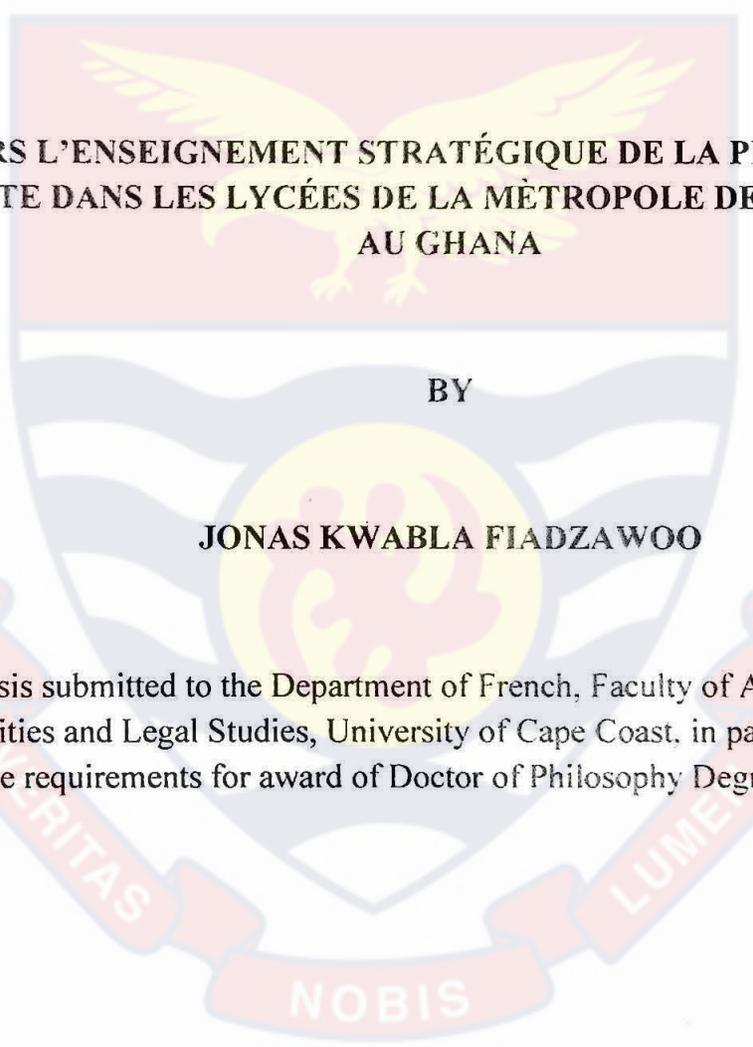




UNIVERSITY OF CAPE COAST



VERS L'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE DE LA PRODUCTION
ÉCRITE DANS LES LYCÉES DE LA MÉTROPOLE DE CAPE COAST
AU GHANA

BY

JONAS KWABLA FIADZAWOO

Thesis submitted to the Department of French, Faculty of Arts, College of Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast, in partial fulfillment of the requirements for award of Doctor of Philosophy Degree in French

February 2017

0086

SAM JONAH LIBRARY
UNIVERSITY OF CAPE COAST
CAPE COAST

DECLARATION

Candidate's Declaration

I hereby declare that this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree in this University or elsewhere

Candidate's Signature  Date..... 23-04-18

Name: THOMAS K. FADZAAWOO

Supervisor's Declaration

We declare that the preparation and presentation of the thesis were supervised in accordance with the guideline of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Principal Supervisor's Signature:  Date 23/04/2018

Name: PROF. D.D. KUUPOLE

Co-Supervisor's Signature  Date 23/04/2018

Name: Edem Kwasi BAICHAH, Ph.D

ABSTRACT

The focus of this study was on the teaching of French in ten (10) Senior High Schools (SHS's) in the Cape Coast Metropolis of Ghana. Captioned 'Towards strategic teaching of written expression', it sought to find out the classroom practices of teaching Written Expression to identify what really goes on. The main objective was to propose practical steps of teaching written expression which would enhance students' understanding and restore their confidence in writing. From 22 French teachers in the SHS's in the Cape Coast Metropolis, quantitative and qualitative data were obtained through questionnaire, class lesson observation and interviews to find out the practices of teaching written expression in the schools. The cognitivists' theory of process writing proposed by Hayes and Flower (1980) which is widely accepted as a key measure of teaching of written expression was adopted for the basis of the analysis. The results revealed that most teachers did not use appropriate processes of teaching the written expression that could give their students the autonomy to effectively engage in the task of writing. At the end of the study, the teachers were urged to adopt appropriate process writing approaches and promote regular formative evaluation practices to enhance their students' competence and autonomy to deal with the task of written expression in French.

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur l'enseignement du FLE dans les lycées dans la Métropole de Cape Coast. Désignée 'Vers l'enseignement stratégique de la production écrite, elle a étudié l'enseignement de la production écrite surtout concernant la situation et les pratiques de son enseignement dans la salle de classe. L'étude a comme objectif d'examiner les pratiques des enseignants en production écrite afin de proposer des démarches rédactionnelles plus pratique pour améliorer son enseignement. Auprès de vingt-deux (22) enseignants, les données quantitatives et qualitatives ont été obtenues par le questionnaire, l'observation et l'entrevue pour identifier la situation et les pratiques de l'enseignement de la production écrite. Le modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980) qui, grâce à l'intérêt des théories cognitives auxquelles il appartient et compte tenu de son approche globale de l'enseignement de l'écriture constitue une référence importante pour l'investigation des pratiques didactiques. Les résultats obtenus ont indiqué, entre autres, que les enseignants de cette Métropole ont négligé des processus qui pourraient doter leurs apprenants des compétences pour bien accomplir les activités d'écriture. À la fin de l'étude, les enseignants ont été proposés des processus d'écriture appropriés et ont été exhortés de promouvoir la pratique régulière de l'évaluation formative en classe comme mesures de rétablir les compétences de leurs apprenants et de renforcer leur autonomie à l'écriture en FLE.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à notre directeur de thèse le Professeur Domwini Dabire Kuupole, qui a dirigé cette recherche avec autant de patience et de vigilance malgré ses nombreux engagements pédagogiques et administratifs.

Nous tenons à remercier également notre directeur-adjoint, le Dr. Edem Kwasi Bakah pour ses conseils et ses suggestions importantes et pour sa patience.

Nous sommes aussi reconnaissant au Prof. Tsivanyo K. Yiboe et au Dr. Anthony M. De-Souza, qui nous ont fourni des documents importants et qui ne cessent jamais de nous encourager depuis le début de cette recherche. Aussi, à notre Doyenne de la Faculté (la Faculté de l'Éducation, UDS), le Prof. Agnes A. Apusigah et notre Chef de Département, le Dr. Sulemana A. Achanso pour leurs encouragements et leurs conseils précieux.

Nous sommes spécialement reconnaissant à M. Mawuyra Gli pour sa fraternité et pour les soutiens divers qu'il nous a offerts. Aussi, à M. William Agoke, nous disons 'merci' pour les conseils techniques que vous nous aviez offerts lors de l'analyse statistique des données brutes. Nous n'oublions pas aussi M. Richard Sonda, le Directeur de CREF, Tamale pour son soutien lors de notre étude-pilote.

Finalement, pour les membres de notre famille ; mes sœurs et mes frères, et ceux que nous n'avons pas mentionnés ici mais qui ont contribué autant à la réussite de ce travail, nous vous disons merci. Que Dieu vous tous bénisse !

DÉDICACE

À ma mère, Madame Florence Megbenu, et aussi à ma femme, Anastasia et mes trois enfants : Jude, Joan et Jessica. Vous êtes mon espoir et la source de ma motivation.

Aussi, à mon père Johnson Kofi Fiadzawoo, qui n'a pas vécu si longtemps pour voir le progrès de sa famille. Que Dieu vous accorde le repos éternel !



TABLE DES MATIÈRES

	Page
DÉCLARATION	ii
ABSTRACT	iii
RÉSUMÉ	iv
REMERCIEMENTS	v
DÉDICACE	vi
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTE DES TABLEAUX	ix
CHAPITRE UN : INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
Cadre général	1
Problématique	9
Questions de recherche	12
Objectifs du travail	13
Pertinence de la recherche	14
Délimitation du champ de l'étude	16
Limitation du travail	16

Définition des Concepts clés du travail	18
Enseignement stratégique	18
Stratégies d'apprentissage	20
Notion d'enseignement dans la philosophie de l'éducation	24
Eduquer, enseigner et apprendre	24
Comportements affectifs: attitudes, motivation	30
Zones d'interventions	32
Organisation du travail	36
Conclusion partielle	37
CHAPITRE DEUX : CADRE THÉORIQUE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE	38
Introduction	38
Didactique du Français langue étrangère (FLE)	39
Triangle didactique	42
Savoirs et transposition didactique	44
Savoirs à enseigner dans la classe de FLE	45
Écriture	47

Acte d'écriture	47
Compétence à écrire	48
Modèle de production écrite	53
Processus d'écriture	57
Enseignement de la production écrite en langue seconde ou étrangère	60
Organisation textuelle	64
Typologies textuelles	64
Intérêts des typologies textuelles au plan didactique	67
Cohérence et la progression textuelle	69
Définition du concept	70
Grammaire, orthographe et Lexique	78
Grammaire et orthographe	78
Grammaire scolaire de type traditionnel	80
Grammaires nouvelles	82
Lexique	85
Démarches méthodologiques pour l'apprentissage de la langue	86
Étude systématique	87

Révision	90
Évaluation des apprentissages	96
Évaluation des apprentissages en didactique de l'écrit	96
Types d'évaluation	97
Conclusion partielle	101
CHAPITRE TROIS : MÉTHODOLOGIE DU TRAVAIL	104
Introduction	104
Conception de la recherche	105
Lieu d'enquête	107
Population cible	108
Échantillonnage	109
Procédures de collecte des données	111
Méthode de collecte des données : instruments de mesure	112
Questionnaire	112
Observation de classe	115
Entrevue	118
Étude-pilote	120

Processus de collecte des informations à l'étude-pilote aux lycées à Tamale	121
Difficultés de la collecte des données pour l'étude-pilote	123
Démarche méthodologique de la collecte des données	125
Processus de collecte de l'information par Questionnaire	126
Validation du questionnaire	127
Distribution du questionnaire	128
Procédure d'observation de classe et d'entrevues	129
Descriptions du déroulement de la session de l'entrevue	131
Procédure de traitement des données	131
Domaine d'analyse quantitative	132
Domaine d'analyse qualitative	133
Conclusion partielle	134
CHAPITRE QUATRE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	135
Introduction	135
Caractéristiques et conditions de travail des enseignants interrogés	137

Caractéristiques socio-démographiques et professionnelles	137
Opinions des enseignants sur l'enseignement de la production écrite	148
Pratiques d'enseignement de la production écrite	161
Contenus d'enseignement	166
Contenus d'enseignement liés aux aspects textuels	167
Contenus d'enseignement liés aux aspects linguistiques	171
Démarches d'enseignement en grammaire et orthographe	174
Les démarches linguistiques: les procédures en grammaire et orthographe	174
Activités liées à l'apprentissage des démarches d'écriture	179
Les démarches liées à l'apprentissage du processus d'écriture	179
Pratiques d'évaluation	186
Synthèse des résultats	195
Conclusion partielle	201
CHAPITRE CINQ: CONCLUSIONS GÉNÉRALES, RECOMMANDATIONS ET SYNTHÈSE	204
Introduction	204

Conclusions générales de l'étude	204
Recommandations	207
Recommandations aux enseignants	208
Recommandations aux décideurs de l'éducation dans la Métropole de Cape Coast	209
Recommandations à l'Association Ghanéenne des Professeurs de Français (GAFT)	212
Recommandations aux apprenants	213
Recommandations de l'enseignement stratégique de la production écrite	214
Évaluation formative et évaluation sommative	215
Recommandations au niveau de l'évaluation	217
Recommandations au niveau des démarches d'enseignement	218
Recommandations de l'Enseignement/apprentissage du processus d'écriture	219
Propositions de l'organisation des processus de l'enseignement de la production écrite	220

Conclusion partielle	225
Synthèse générale de l'étude	228
Perspectives pour des travaux ultérieurs	231
Références	232
Annexes	251



LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition des lycées dans la Métropole de Cape Coast	110
Tableau 2 : Caractéristiques socio-démographiques des enseignants	138
Tableau 3 : Formation Professionnelle des participants	141
Tableau 4 : Contenu de la formation continue reçue dans cette année	143
Tableau 5 : Conditions de travail (ressources matérielles à disposition)	145
Tableau 6: Opinions des enseignants sur la réussite des apprenants dans le domaine du savoir-écrire	148
Tableau 7 : Opinions des enseignants sur la compétence à écrire	150
Tableau 8 : Opinions des enseignants sur les difficultés des apprenants	153
Tableau 9 : Opinions des enseignants sur les causes des difficultés des apprenants en production écrite au lycée	156
Tableau 10 : Pratiques d'enseignement de la production écrite (a)	162
Tableau 11 : Pratiques d'enseignement de la production écrite (b)	164
Tableau 12 : Aspects textuels de la production écrite	168
Tableau 13 : Aspects liés à la linguistique de la production écrite	172

Tableau 14 : Démarches enseignées aux apprenants pour la reconnaissance des éléments de la phrase	175
Tableau 15 : Pratiques scolaires en orthographe et en syntaxe	178
Tableau 16 : Interventions dans l'enseignement d'aspects liés à la planification de la rédaction d'un texte	180
Tableau 17: Interventions dans l'enseignement d'aspects liés à l'amélioration d'un texte et à la relecture finale	184
Tableau 18 : Commentaires écrits sur les productions écrites des apprenants	189
Tableau 19 : Poids accordé aux critères d'évaluation	192
Tableau 20 : Fréquence d'évaluation en classe et à domicile	194

CHAPITRE UN

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette partie préliminaire du travail se dégage sur l'intérêt particulier pour l'apprentissage de la langue française au Ghana et les problèmes engendrés par son enseignement, notamment, dans les lycées dans la Métropole de Cape Coast. Le travail porte surtout sur l'enseignement de l'écriture ou la production écrite, une des compétences très importante de la langue. En tant qu'œuvre académique qui exige une présentation explicite et systématique, ce travail s'est divisé en cinq chapitres et chaque chapitre est identifié par le titre et se termine par une conclusion partielle.

Ce chapitre introductif porte sur la problématique et la définition opératoire des concepts clés du travail. La structuration du chapitre englobe essentiellement l'enseignement du français en général, et ce qui concerne celui de la production écrite. Elle comprend également les questions de recherche, les objectifs, la pertinence, la délimitation de la recherche et la limitation. La définition opératoire des concepts fondamentaux de l'étude et les organisations du travail complètent le chapitre.

Cadre général

La langue, étant un instrument de communication (Saussure, 1995), son acquisition (à l'oral et à l'écrit) devrait être un fait prioritaire pour tous les citoyens d'un pays. L'intérêt de l'enseignement/apprentissage de la langue a connu un essor grandissant en Europe et parmi des pays de l'Amérique du nord au cours de la dernière décennie et par conséquent, il y a surtout un accroissement

d'intérêt parmi les chercheurs et les enseignants pour la question de l'écriture (Sow-Bary, 1999). Cunanan (1988) et Moffet (1992) allouent ce phénomène à trois facteurs: tout d'abord, la baisse de la qualité de l'expression écrite chez les jeunes; deuxièmement, la prise de conscience de l'importance de l'expression écrite dans la scolarisation et la vie professionnelle ainsi que dans le développement des compétences de haut niveau, telles que la résolution de problèmes, les stratégies métacognitives, etc.; troisièmement, le souci d'améliorer le niveau de la qualité de l'enseignement de la production écrite. Pour de nombreux chercheurs (Harklau, 2002 et Vygotsky, 1997), l'écrit est très essentiel parce que c'est par le biais de l'écriture que l'apprenant apprend à explorer et à exprimer ses sentiments, ses idées et ses valeurs. Harklau (2002) postule que l'acte d'écrire et de lire est très important dans la salle de classe et particulièrement en classe de langue L2. Il dit ceci à propos de l'enseignement de l'écrit: *«In fact, one might argue that descriptions and theories of second language acquisition that deal with classrooms or with literate individuals are incomplete until they consider the role of writing and reading in acquisition»* (Harklau, 2002, p.341).

Nous pouvons même croire que la non-maîtrise de la langue écrite explique en partie les abandons et les échecs scolaires. La langue est souvent définie comme un instrument de communication (Saussure, 1986 ; *Ministère de l'Éducation du Québec* (MEQ), 1995), mais on ne saurait la limiter à cela. En effet, comme l'explique Vygotsky (1985, p. 261), *«le langage écrit [...] permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même*

aussi le système psychique antérieur du langage oral». Ce point de vue n'est pas sans conséquence dans le domaine scolaire. Pour Vygotsky (1997), l'écrit a plus d'avantages sur l'oral. Selon lui, l'écrit possède la capacité d'augmenter la rétention ou conservation de l'information et de faciliter l'appropriation de la langue; « *Gradually, the immediate connection, specifically, oral speech can fade away and written language is converted into a system of signs directly symbolizing the signified objects and relations among them* » (Vygotsky, 1997 p.132).

Plusieurs études affirment également que l'écriture n'est pas seulement un moyen de communication mais aussi un outil efficace pour apprendre une langue étrangère (voir par exemple Vygotsky, 1997 ; Weissberg, 2000 ; Wolff, 2000).

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du français, selon Moffet (1992), la faiblesse en français écrit déclenche souvent une réaction en chaîne d'échecs ou de difficultés dans plusieurs cours. Selon d'importantes recherches menées aux écoles primaire et secondaire, les enseignants se soucient plus d'intéresser les apprenants que de s'attarder à leur enseigner les règles fondamentales de l'écriture (Ministère de l'Éducation du Québec, (MEQ) 1986). Le même point de vue est repris par Lalande et Gagné (1988) pour qui la grammaire, conçue comme connaissance du code linguistique et de son fonctionnement, n'est pas suffisamment développée dans les écoles.

Écrire avec précision et clarté, exprimer des idées et présenter des faits de façon cohérente dans une langue sont des qualités recherchées dans toutes les sociétés. La production écrite, longtemps négligée, est aujourd'hui au centre des

préoccupations des enseignants du primaire ainsi que de ceux du secondaire surtout au pays francophone (Sow-Barry, 1999). Mais comme l'affirment les chercheurs en didactique de l'écrit, de toutes les pratiques langagières, c'est elle qui se révèle la plus compliquée et qui sollicite le plus long temps d'apprentissage (David et Plane, 1996). Tous sont collectifs pour attester le fait qu'écrire est une activité complexe et que transmettre un message par écrit présente des difficultés. Krashen (1985) essaie de suggérer une solution à ces difficultés en postulant que c'est, en effet en lisant de façon extensive et prolongée que l'on prendrait à acquérir la compétence en écriture dans la langue seconde. Ce qui veut dire que lire et écrire ont une relation étroite et indissociable. Par ailleurs, l'apprenant qui a des lacunes dans le domaine de la lecture aura également certains défauts au niveau de l'écriture. Bref, la solution possible de la didactique de l'écriture est la dotation de l'apprenant avec les quatre compétences très importantes de la langue : l'écoute, la lecture, le parler et enfin l'écrit.

En didactique de l'écriture, à la disposition d'apprendre et de savoir lire et écrire se renouvèlent progressivement, d'après Miniac (1995a), les notions d'entrée dans l'écrit et d'appropriation de celui-ci. Il devient plausible que la didactique de l'écriture ne peut se simplifier à la somme d'une série de compétences: orthographiques, lexicales, syntaxiques, textuelles (Sow-Barry, 1999). Selon Miniac (1995b), prendre la plume désigne un acte visible, une initiative du sujet individuel et social. Encore faut-il oser écrire et produire des écrits adaptés aux situations. D'après Sow-Barry (1999), graduellement, l'idée émerge qu'il ne suffit pas de mettre au point des techniques ou méthodes de

lecture et d'écriture, mais de définir des voies d'accès à l'écrit, qui permettent que des apprenants sachant lire et écrire, disposant de connaissances en terme de règles et de codes, deviennent effectivement des lettrés, c'est-à-dire, des personnes sachant lire et écrire. Ainsi, au Ghana, l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (désormais, FLE) se donne comme objectif primordial de développer chez les apprenants les compétences linguistiques et communicatives à l'oral ainsi qu'à l'écrit (CRDD, 2010). Rappelons que la notion de compétence est apparue pour la première fois dans l'article du pionnier de la révolution cognitive Chomsky (1955) qui considère la compétence comme une disposition langagière innée et universelle permettant à tout sujet parlant de comprendre et de produire un nombre infini d'énoncés dans n'importe quelle langue naturelle. Il s'agit de la connaissance implicite qu'a de sa langue tout locuteur-auditeur. Cette définition n'intègre nullement le tournant pragmatique des sciences du langage et passe sous silence tout ce que Dell Hymes mettra en lumière : l'importance du contexte, l'adaptation des énoncés à un contexte, etc., en un mot de la communication. Or, la communication n'est pas conçue uniquement sous un aspect strictement linguistique mais également social, puisque, le locuteur doit pouvoir juger de l'adéquation de ses énoncés aux paramètres de la situation. De là surgit la notion de compétence communicative de Hymes (1984). Ce dernier met en titre le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'amener les apprenants à connaître le fonctionnement interne de la langue mais surtout d'en connaître le fonctionnement dans des circonstances de production déterminées pour leur permettre de développer leur «compétence de communication». L'idée de

Pekarek-Doehler (2005) va dans le même sens que celle de Hymes (1984) lorsqu'elle souligne l'aspect pratique de la compétence en précisant que la présence et le développement de compétences en dehors de la pratique n'est pas possible. Cela veut dire qu'il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique: il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. Cela est valable aussi pour acquérir une compétence de l'écrit. Ainsi, pour accéder à une compétence communicative orale et écrite, nous paraît-il nécessaire de développer également et simultanément une compétence linguistique et sociolinguistique. Ce qui veut dire qu'apprendre à communiquer en FLE englobe l'acquisition de plusieurs compétences très importantes surtout: compétence à l'oral (parler) et à l'écrit surtout avec le respect de toutes conventions qui gouvernent l'écrit.

La littérature sur l'enseignement du français des vingt dernières années (dès 1980) perçoit (Charmeux, 1983; Bronckart, 1984; Dupont 1984; Ouellet, 1985; Maurais 1985; Huot, 1985; Bibeau et al., 1987; Beaupré, 1991; Diallo, 1992; Groupe DIEPE, 1995) généralement un affaiblissement indiscutable du niveau des apprenants. Par exemple, au Québec, les résultats d'enquêtes effectuées par Ouellet (1985) et le Gouvernement du Québec (1986) montrent que les apprenants du secondaire éprouvent des difficultés non seulement en orthographe, mais également dans l'établissement des liens entre les phrases d'un paragraphe et entre les différentes parties d'un texte.

En Afrique dite « non-francophone», surtout au Ghana où le français est enseigné en tant que langue étrangère, la question de la maîtrise du français est

encore problématique à cause notamment d'un plurilinguisme important et aussi à cause de l'emploi des méthodes et des techniques défavorables à l'appropriation de la langue (Kuupole, 2001 ; Yiboe, 2007 ; Yiboe, 2010 & Kuupole, 2012). Le travail de Kuupole (2012) portant sur l'enseignement/apprentissage du FLE au contexte ghanéen atteste que la formation pré-universitaire en FLE est trop déficiente, insuffisante ou trop axée sur la compétence grammaticale aux dépens des autres compétences. Cette situation est due largement au nombre insuffisant d'enseignants formés pour enseigner la matière dans les JHS et les SHS, parmi d'autres problèmes logistiques (De-Souza, 2013). Ce qui signifie que les apprenants par classe deviennent nombreux pour chaque enseignant. Aussi, globalement, il est admis que le nombre de langues parlées au Ghana varie entre quarante-deux et soixante-dix (Kropp, 1988 cité dans Yiboe, 2010). Kropp (1988), suggère qu'il y a 67 langues ghanéennes et ces langues sont représentées par deux sous-groupes importants : la famille linguistique « kwa » et la famille linguistique « gur » (Yiboe, 2010). 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. Cette situation linguistique crée également beaucoup de problème à l'apprenant de FLE lorsque celui-ci fait face souvent à l'influence inter-linguistique défavorable (Amuzu, 2000 ; Amuzu, 2001 ; Yiboe, 2001 ; Fiadzawoo, 2012). Il exige donc un grand effort de la part de l'enseignant pour aider les apprenants à surmonter ces problèmes du plurilinguisme.

Par ailleurs, lorsqu'on regarde de près les résultats récents de WAEC (2006), on trouve que les déficiences chez les apprenants ont atteint des proportions inquiétantes et ceux, à tous les niveaux d'apprentissage (WAEC, 2006). Ce phénomène peut s'expliquer par différentes raisons dont l'une des plus importantes serait la préparation des apprenants à l'école (Yiboe, 2010). Toutefois, l'attention des spécialistes ne semble pas être suffisamment portée sur la façon dont l'enseignant exerce son travail ; sur les méthodes et les modèles qui servent à son enseignement et sur les fonctions scolaires qui lui sont assignées. Les critiques les plus vives sur l'enseignement/apprentissage du français portent essentiellement sur l'insuffisance des connaissances de l'apprenant à la négligence parfois des contributions de l'enseignant surtout ce qui se passe dans la salle de classe. Parfois, le problème de non performance de l'apprenant doit être partagé entre ce dernier et l'enseignant. Comme le remarque Yiboe (2010, p.29), « *le français est enseigné à tous les niveaux du système éducatif ghanéen sans orientation spécifique* ». Dans la même foulée, les recherches affirment que s'il y a échec scolaire d'un apprenant, il y a échec de la part du personnel enseignant qui n'a pas su appliquer de bons principes d'enseignement et d'apprentissage. On en déduit des liens entre la maîtrise de l'écrit par les apprenants et les compétences des enseignants. La question de l'échec scolaire en FLE interpeller, en partie, au premier chef, l'enseignant de français, puisque c'est à travers l'enseignant que l'apprenant peut s'approprier la compétence nécessaire pour affronter à bras-le-corps ses problèmes et surtout en production écrite que les déficits linguistiques se répercutent sur d'autres aspects de la langue (Cissé, 1990).

La présente recherche porte sur l'enseignement de la production écrite dans des lycées dans la Métropole de Cape Coast dans la région centrale du Ghana. L'objectif primordial du travail est de découvrir la situation de l'enseignement de la production, les difficultés du contenu et proposer certaines démarches didactiques à propos de l'enseignement de la production écrite en classe de FLE. Au Ghana, l'enseignement du FLE commence officiellement dès le niveau collège (Junior High School), le lycée (Senior High School) et finalement au niveau universitaire. Notre focus est porté sur le niveau lycée parce qu'il sert comme point de départ surtout pour des études supérieures à l'université ; la sélection des étudiants pour les études à l'université et d'autres institutions de haut niveau telles* que les écoles de formations professionnelles, et les polytechniques est basée essentiellement sur leurs résultats du lycée. Considérant le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), le niveau de langue exigé au niveau lycée peut être situé entre A2 et B1. Rappelons que le CECR est un outil établi par le conseil de l'Europe pour définir la maîtrise d'une langue étrangère comme le français, selon différents critères. Depuis 2001, c'est une référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement du français utilisée par la France et ses pays alliés tels que le Canada, la Belgique, le Luxembourg, la principauté de Monaco, la Suisse, la Tunisie, l'Algérie, le Vanuatu, le Liban et aussi au Ghana.

Problématique

La présente étude a comme titre « *Vers l'enseignement stratégique de la production écrite dans des lycées de la Métropole de Cape Coast* ». Dans le

contexte de la psychologie cognitive, Tardif (1992) établit que l'enseignement stratégique conduit à une intégration des connaissances disciplinaires, des connaissances cognitives et métacognitives ainsi que des habiletés langagières. C'est un modèle pédagogique des recherches dans le domaine de la psychologie cognitive. Par modèle pédagogique, on entend un ensemble organisé d'informations dont les objets importants sont le rôle de l'enseignement dans l'apprentissage. Ce modèle prend en compte également la situation dans laquelle l'enseignement (la motivation) se déroule ainsi que les contenus proposés aux apprenants (Tardif, 1996). Le modèle d'enseignement stratégique prend aussi en considération des facteurs purement cognitifs et certains facteurs d'ordre affectif. Un accent particulier est mis en enseignement stratégique, sur la motivation scolaire des apprenants (Tardif, 1992). Cela veut dire que l'enseignement stratégique aide à construire les stratégies d'apprentissage de l'apprenant et lui facilite l'acquisition des habiletés langagières.

Le problème que nous étudions est remarqué lors de notre pratique en tant qu'enseignant au niveau du lycée pendant quelques années. Premièrement, les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à clarifier leur pensée à l'écrit quelque soit le type de texte à écrire. De plus, ne sachant pas bien structurer leurs phrases ni orthographier correctement leurs mots, leur compétence à écrire s'en trouve diminuée. Deuxièmement, toutes ces difficultés d'apprentissage relatives aux compétences d'écriture influencent leur attitude à l'étape de la révision de texte. En effet, très peu d'apprenants sont motivés à retravailler leurs textes écrits dans le but de l'améliorer. De plus, l'effectif de la classe et le temps leur fait

toujours défaut ; trente-cinq ou quarante minutes de périodes en classe chaque semaine pour la production écrite ne sont jamais suffisantes. Parfois, les apprenants dépendent largement sur ce que l'enseignant leur donne et les reproduisent même avec beaucoup d'erreurs (Yiboe, 2010). L'apprentissage de l'écrit représente pour les apprenants, et particulièrement pour ceux qui sont au lycée, une activité réellement complexe. Le fait d'en aborder de front toutes les composantes les décourage et les place continuellement en situation d'échec. À ce sujet, Tardif (1993, p.106) note que, « *si une tâche risque de conduire l'élève à des jugements qui menacent la perception et l'estime de soi, il préférera investir le minimum d'énergie dans cette tâche* ». C'est-à-dire, si l'apprenant regarde une tâche comme une punition ou une activité pénible, il cherche le moyen possible de l'éviter.

À l'origine de cette étude se trouve un des facteurs qui est à la racine des problèmes de la production écrite chez les étudiants. Il s'agit des pratiques des enseignants dans leur classe en matière d'enseignement de la production écrite. Les problèmes émanent de plusieurs sources: nous pensons entre autres, aux conditions d'enseignement, aux contenus et aux facteurs socio-culturels tels que le milieu de l'enseignement lui-même.

L'intérêt pour ce travail a été suscité par notre étude antérieure en Mastère 2 portant sur, *l'influence de la syntaxe anglaise sur l'écrit des apprenants de FLE dans quelques écoles secondaires dans la Métropole de Cape Coast* (Fiadzawoo, 2012) qui identifie, entre autres, les pratiques d'enseignement comme l'un des problèmes de fond qui empêchent l'assimilation effective des compétences en

FLE chez les apprenants. Il a été constaté qu'à part les erreurs dans les écrits de l'apprenant de lycée, celui-ci manque aussi de connaissances des processus rédactionnels. Ce problème a comme cause, en partie, par peu de souci donné au processus rédactionnel par les enseignants alors que celui-ci reste le seul à intervenir dans sa classe. Le constat général est qu'il y a des travaux portant sur la production écrite mais la majorité est centrée particulièrement autour les lacunes de l'apprenant. Par exemple, Kwawu (2001) et Grey (2014) discutent des phrases «illogiques» qui sont les résultats d'une utilisation abusive ou d'une mauvaise maîtrise des connecteurs des apprenants. Or, il y a peu de recherches portant sur l'enseignement de la production écrite et les processus rédactionnels. Cette nouvelle recherche étudie les soucis dans la situation de l'enseignement de la production écrite, ce qui permettrait de proposer des démarches qui aboutiraient à dynamiser l'enseignement de la production écrite aux lycées dans la Métropole de Cape Coast.

Questions de recherche

Cette étude se pose trois questions principales :

1. Quelle est la situation de l'enseignement de la production écrite dans la classe de FLE dans les lycées de la Métropole de Cape Coast, au Ghana?
2. Quelles sont les difficultés au niveau des démarches didactiques qui empêchent l'appropriation de la production écrite chez les apprenants de FLE aux lycées de la Métropole de Cape Coast?

3. Quel enseignement stratégique en termes de démarches didactiques pouvons-nous proposer pour améliorer l'enseignement de la production écrite dans les lycées dans la Métropole de Cape Coast?

Objectifs du travail

La maîtrise des démarches de la production écrite est un des objectifs les plus importants de tout enseignement, car la production écrite permet une communication écrite rationnelle et sert d'indicateur de jugement de la personne formée (Sow-Barry, 1999). Cette étude vise à mieux comprendre l'aspect spécifique relatif aux pratiques des enseignants dans leur classe à propos de l'écriture. Spécifiquement, nous cherchons à identifier les soucis dans les démarches didactiques de l'enseignement de la production écrite chez les enseignants aux lycées afin de proposer des interventions plus vigoureuses pour l'amélioration la compétence à l'écrit des apprenants. Donc, notre intérêt pour ce travail porte surtout sur le désir d'améliorer le niveau de la qualité de l'enseignement de la production écrite aux lycées dans la Métropole de Cape Coast au Ghana. Nous voulons donc identifier et examiner ce qui se passe actuellement en classe de FLE lors de l'enseignement/apprentissage de la production écrite. C'est-à-dire, nous voulons :

- 1) décrire la situation d'enseignement de la production écrite au lycée dans la Métropole de Cape Coast (pour découvrir (s'il y en a) des insuffisances dans l'enseignement de la production écrite) ;

- 2) étudier les difficultés qui empêchent l'appropriation des compétences de l'écrit chez les apprenants en FLE aux lycées dans la Métropole de Cape Coast et ;
- 3) proposer une intervention d'enseignement stratégique en termes de démarches didactiques pour améliorer le programme de FLE surtout à celui de l'enseignement de la production écrite. Ces démarches dites « stratégiques » visent essentiellement à doter les enseignants avec les compétences spécifiques, pour pouvoir bien enseigner la production écrite.

Pertinence de la recherche

La production écrite est d'une importance capitale dans l'enseignement en général et celui de FLE en particulier. Dans les apprentissages, elle permet d'apprécier le degré de maîtrise du français écrit. Notre recherche veut connaître davantage ce qui, du côté de l'enseignement, pourrait contribuer à la faiblesse des apprenants en production écrite. Beaucoup de travaux ont abordé le sujet de la production écrite mais, nous pensons qu'il y a toujours beaucoup à faire pour améliorer les pratiques de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en salle de classe au lycée. C'est-à-dire, il y a toujours beaucoup qui reste à découvrir. L'enseignement de la production écrite nous paraît comme un domaine quasiment non-exhaustif bien que ce sujet soit très essentiel dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana (l'objectif primordial de l'enseignement/apprentissage du FLE est de développer chez les apprenants les compétences linguistiques et communicatives à l'oral comme à l'écrit).

À part Yiboe (2010) qui étudie la manière dont des caractéristiques individuelles, l'appartenance culturelle, des attentes et des émotions sont mises en œuvre dans l'appropriation du français en tant que langue étrangère dans les lycées ghanéens, l'information systématique et détaillée sur ce que font les enseignants dans leur salle de classe concernant l'enseignement de la production écrite est très rare surtout en ce qui concerne l'enseignement du FLE de la Métropole de Cape Coast. Une telle information permettrait aux concepteurs de programmes de faire une planification de l'enseignement du français plus réaliste et probablement plus efficace. Effectivement, les données recueillies en rapport avec l'objectif de la recherche nous ont permis de proposer des améliorations au programme sur la base de ce qui se passe réellement en salle de classe. Nous avons choisi les lycées dans la Métropole de Cape Coast à cause du modèle précieux que cette Métropole offre surtout en termes de l'éducation. Les résultats de notre étude sont susceptibles de permettre aux enseignants de soutenir leurs efforts en s'adaptant à des contenus nouveaux et d'améliorer leurs pratiques afin d'encourager l'apprentissage de la production écrite. Ils bénéficieront aussi comme référence aux concepteurs des programmes : le Ministère de l'Éducation, le Directoire de Curriculum Research and Development Division (CRDD) et les institutions spécialisées dans la formation des enseignants du lycée surtout les universités pour enrichir leur travail. En somme, cette étude représente une contribution à la pratique au milieu éducatif du Ghana.

Délimitation du champ de l'étude

Cette étude se limite seulement aux lycées dans la Métropole de Cape Coast dans la région centrale du Ghana. Malgré le fait que le problème de la production écrite n'ait pas une frontière aux institutions scolaires du Ghana, nous avons choisi de travailler seulement sur les lycées. Cela veut dire que l'étude est basée seulement sur les dix (10) lycées dans la Métropole de Cape Coast malgré le fait que d'autres Municipalités environnantes, telles qu'Abura-Asiebu Kwamenkese et Komenda-Edina-Eguafo-Abirem partagent souvent les mêmes problèmes avec ladite Métropole. Notre travail n'est pas une étude comparative et nous voulons analyser des données bien ciblées, c'est pourquoi nous n'avons pas inclus d'autres Municipalités susmentionnées dans l'enquête. Aussi, l'enquête ne concerne pas la production écrite proprement dite des apprenants, car l'approche adoptée s'est centrée uniquement sur l'intervention de l'enseignant pour lequel certaines propositions didactiques ont été faites pour améliorer ses pratiques d'enseignant du FLE.

Finalement, les enseignants dans l'étude sont ceux qui enseignent le français pendant au moins deux ans et plus au lycée. Le choix est basé sur le fait que nous voulions les enseignants qui ont certaines expériences dans le domaine de l'enseignement au lycée. Ces expériences leur permettent de nous fournir des informations valables, fiables et proches de la réalité.

Limitations du travail

Le travail portant sur l'enseignement stratégique, pour être plus représentatif, doit couvrir toute la région centrale. Mais le temps et les ressources

(matérielles et financières) nous ont fait défaut d'embarquer sur ce genre du travail. C'est pourquoi le travail se limite seulement aux lycées dans la Métropole de Cape Coast.

Aussi, la littérature disponible sur l'enseignement stratégique (par exemple, Raimès, 1991 ; Tardif, 1992) exige qu'on collecte beaucoup d'informations chez les participants (les enseignants). Cela veut dire que nous devons collecter les informations qui prennent en compte les opinions des enseignants sur les contenus, les démarches, les tâches d'enseignement, l'évaluation des apprentissages, les pratiques d'enseignement et d'évaluation mises en œuvre lors de l'enseignement de la production écrite et même sur les processus rédactionnels mis en pratique par les enseignants. Ces informations auprès des enseignants sont essentielles parce que ces derniers sont les facteurs très importants dans la didactique de la langue et surtout en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE. Nous nous sommes donc obligé de construire le questionnaire 'kilométrique' pour pouvoir collecter les informations essentielles et assez détaillées chez eux pour le travail. Ce genre des questions que nous avons posées a fait que certains enseignants se plaignaient à cause de temps qu'ils devraient consacrer pour répondre aux questions. Il nous paraît que certains enseignants sont tellement surchargés à cause des effectifs d'apprenants plus élevés et les tas de travail qu'ils doivent faire chaque jour. Ceci est dû surtout à l'embargo sur l'emploi : une directive du gouvernement ; cette description d'état de lieux est essentiellement la conséquence du découragement des enseignants. Ils ne voulaient pas faire d'autres choses qui pourraient prendre

plus de trente minutes en dehors de leurs activités professionnelles surtout lorsqu'ils sont au travail. Mais notre présence chaque jour et les explications que nous avons données aux participants à propos de l'importance du travail ont renforcé leur désir de répondre au questionnaire. Par ailleurs, ces problèmes rencontrés lors de la collecte des données n'ont aucun effet grave sur les données collectées et les résultats du travail. Malgré tout, les participants ont consacré assez de leur temps pour répondre à toutes les questions et aussi les données des entrevues ont soutenu celles collectées à l'aide du questionnaire. Nous avons consacré la prochaine rubrique à la définition des concepts clés du travail particulièrement, *l'enseignement stratégique* qui forme la partie intégrante de ce projet.

Définition opératoire des concepts clés du travail

Enseignement stratégique

Dans le champ de la didactique du français langue étrangère (FLE), quand on essaie d'adapter l'enseignement au public, apparaissent immédiatement de nombreuses questions relatives à l'apprentissage: comment apprend-on? Pourquoi y a-t-il des différences entre les individus et chez la même personne selon les domaines étudiés? (Asselain, 2008, p.43). En effet, « aucun apprenant n'apprend d'une manière uniforme: les différents styles d'apprentissage sont toujours mêlés » (Pâquier & Balser, 2001, p.45). L'étude des stratégies d'apprentissage relève des tentatives qui cherchent quelques éléments de réponses à ces questions.

Nous acceptons d'emblée que l'acquisition d'une compétence en langue cible se traduit chez l'apprenant par l'utilisation de bonnes stratégies

d'apprentissage, à savoir, les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. D'où l'importance de mettre en œuvre un *enseignement stratégique*. Mais avant de préciser ce que nous comprenons d'un tel enseignement, il fallait d'abord répondre à la question: « Qu'est-ce qu'une *stratégie* et que veut dire, les *stratégies d'apprentissage* ? ». Du point de vue de Robert (2002, p.967), le mot *stratégie* était, à l'origine dans le domaine militaire, l'« *art de coordonner l'action de force militaire...* ». Selon Oxford (1990), '*strategia*', terme d'origine grecque est de nature guerrière désignait au début des démarches ou actions prises pour gagner une guerre. On l'opposait ainsi à *tactique*, qui n'était qu'une « exécution locale, adaptée aux circonstances, des plans de la stratégie ». Dans une acception figurée, une stratégie est un « ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire » employer une stratégie, c'est « agir pour atteindre un but déterminé » (Bogaards 1988, p.89).

D'après Bailly (1985, p.60), c'est « un programme, un plan, un ensemble d'actions coordonnées, établi en vue d'atteindre un but, de réaliser un projet, de résoudre un problème ». Pour Perraudeau (2006, p.7), on peut concevoir alors la stratégie comme, « une coordination de procédés, choisis dans un panel de possibles, en raison d'une efficacité supposée et en fonction d'une finalité donnée ». Les points de vue différents du mot *stratégie* supposent à notre opinion, la réunion de plusieurs conditions nécessaires à la réussite du projet. Ces conditions primordiales à la réussite sont la clarté et l'accessibilité des objectifs fixés, la capacité des sujets à mobiliser des processus cognitifs différents vers la

réalisation du but, et surtout la capacité à faire un choix dans un panel d'actions possibles.

Pour ce qui concerne le mot *apprentissage*, il y a beaucoup de définitions mais nous ne considérons que Cuq et Gruca (2002, p. 23) qui le considèrent comme « *une démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation* ». Par ailleurs, pour ce travail, quand nous ferons une référence au mot « *apprentissage* » cela renvoie à un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre par l'apprenant dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. Pour ce qui concerne le domaine de l'acquisition ou de l'apprentissage d'une LE, la littérature existante ne permet pas de dégager un consensus sur la définition de *stratégie d'apprentissage* (Duquette et Renie, 1998) et sur une classification de celles-ci. Pour ce travail, nous ne voulons que préciser le sens du terme *stratégies d'apprentissage* par rapport à notre travail qui porte surtout sur l'enseignement stratégique.

Stratégies d'apprentissage

Scarcella et Oxford (1992, p.63) définissent les *stratégies d'apprentissage* comme « *specific actions, behaviors, steps, or techniques such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task used by students to enhance their own learning* ».

Pour Weinstein et Mayer (1986, p.315), il s'agit de « comportements ou pensées qui sont enclenchés par l'apprenant et qui influencent ses procédés

d'encodage », c'est-à-dire, ses procédés de traitement de l'information. Oxford (1992) ajoute que les actions ou comportements de l'apprenant lui permettent d'améliorer ses compétences dans la langue seconde. « Ces stratégies peuvent faciliter l'internalisation, la rétention, la récupération, ou bien l'utilisation de la nouvelle langue. Ce sont des outils pour l'auto-direction nécessaire au développement de l'habilité communicative. » (Oxford, 1992, p.18).

O'Malley et Chamot (1990, p.1), par contre, définissent les stratégies d'apprentissage comme des *«pensées ou comportements spéciaux que les individus utilisent pour comprendre, apprendre, ou retenir l'information nouvelle»*. Richards et Platt (1992) estiment aussi que les stratégies d'apprentissage sont des comportements intentionnels que les apprenants utilisent pour améliorer leur compréhension, leur apprentissage et le rappel de nouvelles informations mémorisées. Cohen (2003, p.280) propose, quant à lui, une définition qui explique le concept d'une manière plus cohésive: *« Language learning strategies are the conscious or semi-conscious thoughts and behaviors used by learners with the explicit goal of improving their knowledge and understanding of a target language »*.

Nous apercevons que toutes les définitions proposées se synchronisent dans la mesure où il est question dans chacune d'elles de « comportements » ou « de pensées » qui sont engendrés consciemment par l'apprenant pour l'aider à réaliser un but d'apprentissage. Ce but concerne soit la compréhension des composantes de l'information nouvelle, des efforts de rétention de nouveaux éléments linguistiques, ou tout simplement la récupération d'éléments déjà

enregistrés vers une production langagière. En rapport étroit avec notre travail est surtout le point de vue de Fayol (1994) qui donne une autre définition qui ressemble d'ailleurs à celle proposée par Connaire (1999, p.42): une *stratégie* c'est de « se poser à soi-même des questions pour s'assurer qu'on a bien compris un texte » ou encore c'est « *une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance* ».

Pour Treville et Duquette (1996, p.56), les stratégies d'apprentissage « *peuvent s'exercer à toutes les étapes du processus, de la compréhension à la production* ». Mais ces stratégies ne sont pas identiques chez tous les apprenants. Favoriser chez l'apprenant une prise de conscience de ces stratégies et les faire utiliser à l'aide d'un entraînement spécifique implique un *enseignement stratégique*. Selon Yilmaz (2004), grâce à l'entraînement des enseignants à l'enseignement stratégique, ces derniers auront une transformation pragmatique de la connaissance pour pouvoir développer efficacement des habiletés interactives stratégiques qui leur permettront de répondre aux besoins des apprenants.

Avant d'entrer au vif du concept d'*enseignement stratégique*', nous devons considérer ce qui constitue *l'enseignement*. Il est inimaginable de constater que les recherches sur l'activité d'enseignement font souvent l'économie d'une définition précise de cette notion (Dessus, 2008). Selon Dessus (2008), la raison en est peut-être que cette dernière est plutôt vague et difficile à définir, ce dont on s'aperçoit si l'on essaie de répondre à sa négation. Que serait

ne pas enseigner? Attendre que l'élève comprenne et apprenne tout seul ? Mais n'est-ce pas ce que font les enseignants à certains moments? Ne pas l'aider ou, à l'extrême, l'empêcher d'apprendre? Sans doute pas non plus. Quelles sont les conditions vraiment indispensables à l'activité d'enseigner, tout en étant suffisantes? Sont-elles entièrement déductibles de l'activité d'apprentissage? Sinon, quel lien entretiennent-elles avec cette dernière ? etc.

Si l'activité d'enseignement a donné lieu à un très grand nombre de travaux, dans des disciplines très variées comme la philosophie de l'éducation (Reboul, 1981 ; Scheffler, 2003), la pédagogie (Anderson & Burns, 1989), la psychologie du développement (Strauss, 2005) ou même l'éthologie (Premack & Premack, 1996), il existe peu de synthèses tirant parti de ces travaux pour en proposer une définition large, qui puisse s'appliquer à la fois aux domaines scolaire et non scolaire. Nonobstant, la plupart des résultats des recherches dans ces différentes disciplines sont assez en accord sur la finalité de l'enseignement : la transmission culturelle d'humains experts à naïfs, ou, comme le précisent Premack et Premack (1996, p. 304) « [...] réduire la disparité entre les actes du novice qui sont observés et les standards internes du pédagogue ». De plus, souvent, la définition de l'enseignement boucle sur celle de l'apprentissage, enseigner étant souvent considéré comme l'activité permettant l'apprentissage, et vice versa (Legendre, 1993). Signalons aussi qu'en psychologie cognitive, l'enseignement et l'apprentissage sont considérés comme des activités de traitement de l'information (Berrouard, 2000), c'est-à-dire que l'enseignant traite des informations liées au contenu disciplinaire, à la gestion de la classe ainsi

qu'aux composantes affectives et cognitives de l'apprenant et que, dans une situation d'apprentissage, l'apprenant traite des informations affectives, cognitives et métacognitives. Pour nous, l'enseignement est une activité engendrée par l'enseignant qui a comme le but d'influencer de manière positive l'apprenant pour que celui-ci puisse s'approprier des connaissances nouvelles et pour pouvoir les utiliser. Il s'agit de l'action de transmettre lors de l'interaction, des connaissances nouvelles ou savoirs à un apprenant tout en respectant certaines règles. L'enseignement implique donc l'interaction de trois éléments : l'enseignant ; l'apprenant ; et l'objet de connaissance.

Notion d'enseignement dans la philosophie de l'éducation

La philosophie de l'éducation cherche depuis longtemps à mieux caractériser la notion d'enseignement (e.g., Reboul, 1981 ; Scheffler, 2003). Au cours du temps ont été considérées ces relations avec, notamment, l'apprentissage et l'intentionnalité.

Éduquer, enseigner et apprendre

Il s'est tout d'abord agi de distinguer la notion d'enseignement de celle d'éducation. Pour Reboul (1981, p.14), l'enseignement est triadique : « *On enseigne quelque chose à quelqu'un* », alors que l'éducation est dyadique : on éduque quelqu'un. Carr (1999) montre que l'enseignement, et non l'éducation, pouvait être considéré comme une activité (on peut en effet dire « *ne m'interrompe pas pendant que j'enseigne* », mais pas « *pendant que j'éduque* ») et, qu'à ce titre, l'activité d'enseignement était chargée d'intentions liées à l'apprentissage des apprenants. La première caractéristique implique que les

protagonistes d'une situation d'enseignement mettent en œuvre une attention partagée dirigée sur l'objet d'apprentissage ; la seconde implique l'intentionnalité, notion complexe discutée plus loin. Une deuxième distinction importante s'impose lorsqu'on envisage les relations et les éventuels liens de causalité entre enseignement et apprentissage. On peut estimer que l'enseignement et l'apprentissage sont reliés par leur définition d'un point de vue logique et/ou d'un point de vue causal (Ericson & Ellett, 1987). Dans le premier cas, la définition de l'un requiert d'utiliser l'autre et il ne peut y avoir de besoin d'enseigner s'il n'y a pas de besoin d'apprendre – de la même manière que la notion d'explication est reliée à la notion de compréhension – sans l'être causalement. Dans le deuxième cas, il existe une relation d'implication : l'activité d'enseigner entraîne l'activité d'apprentissage, comme dans la définition classique « *enseigner, c'est amener l'élève à apprendre* ». Certains philosophes de l'éducation, comme Fenstermacher (1986) ou Scheffler (2003), argumentent pour un lien non causal entre enseignement et apprentissage. Ce dernier écrit par exemple : « *Le but de l'enseignement n'est pas de changer le comportement des gens [ex: en les faisant apprendre], mais de transformer le comportement en action* » (Scheffler (2003, p. 204). D'autres (Macmillan & Garrison, 1988) argumentent pour un lien à la fois causal et logique : « *L'enseignement pourrait fonctionner comme une cause de changement dans les croyances* » (Macmillan & Garrison, 1988, p.6). Les problèmes liés à ces alternatives ont été amplement discutés, et comme de nombreux auteurs lient fortement l'enseignement et l'apprentissage (la définition de Legendre, 1993), cela rend le lien de causalité embarrassant : « *S'il n'y a pas*

d'apprentissage, alors il n'y a pas eu d'enseignement » (Legendre, 1993, p.50). Cet argument doit donc à notre avis être invalidé. Il est en effet difficile d'affirmer que l'enseignement est une condition nécessaire pour l'apprentissage : on peut apprendre sans l'enseignement et on peut enseigner sans entraîner un apprentissage. Ce que veut dire que dans une situation donnée, l'enseignant peut enseigner mais les apprenants n'arrivent pas à comprendre ou à suivre le cours surtout quand la leçon n'est pas bien dirigée ou la leçon n'est au niveau de l'apprenant. Il semble plus raisonnable de penser que l'enseignement augmente la probabilité d'occurrence de l'apprentissage, sans être suffisant pour elle (Ericson & Ellett, 1987), ces deux activités étant logiquement reliées par leurs définitions. Remarquons ici que le débat sur l'interrelation entre l'enseignement et l'apprentissage ne serait jamais exhaustif.

Scheffler (2003) indique qu'il y a deux acceptions du terme « enseigner ». Premièrement, enseigner en termes d'intentions : P (professeur) essaie d'enseigner un contenu à des E (élève), sans pour autant qu'on soit sûr du succès de l'entreprise. L'enseignant aurait l'intention ou la tâche de faire apprendre quelque chose à l'élève, et cette intention ou cette tâche se réalisent, non pas dans n'importe quel contexte, mais dans celui particulier d'une école, d'un programme scolaire, etc. Cela fait d'ailleurs dire à Anderson & Burns (1989, p.7) : «Lorsqu'on dit « *Regarde, il y a quelqu'un qui enseigne* », cela signifie "*Regarde, il y a quelqu'un qui essaie d'enseigner*" ». Deuxièmement, enseigner en termes de succès, ce qui entraîne une performance : « P » a enseigné (avec un certain succès) un contenu à des « E ». Cette distinction reprend de Ryle (1978) la

distinction *tâche/performance* : l'enseignement peut se comprendre, en tant que performance, comme ayant été mené à bien (un apprentissage est survenu), mais aussi en tant que tâche, sans qu'on sache à l'avance s'il va entraîner des conséquences en termes d'apprentissage. Ericson et Ellett (1987) suivent et étendent cette distinction lorsqu'ils signalent que l'apprentissage est la nécessité conjointe de l'élève et de l'enseignant, et que ce dernier n'a qu'une obligation de moyens et non de réussite. Pour résumer, comme le fait Fleming (1980) : essayer d'enseigner (tâche) n'implique en aucune manière l'apprentissage (essai ou réussite) : alors que réussir à enseigner, n'implique pas apprendre en tant que performance d'apprentissage, mais bien au moins un essai de l'élève pour apprendre. Cette implication de l'élève, que l'on pourra nommer coopération ou participation, deviendra centrale dans le courant de recherche de la psychologie culturelle (Cole, 1996 ; Lave, 1991).

À l'issue de cette brève recension des travaux de philosophie de l'éducation sur l'enseignement, nous pouvons relever que l'enseignement est une tâche de communication remplie par l'enseignant, en lien avec l'apprentissage de ses élèves, tâche qui exige une coopération de ses élèves et dans laquelle l'intentionnalité joue un rôle important, évalué non nécessairement par l'enseignant, mais par l'élève (Dessus, 2008). Ce premier ensemble de prérequis comme l'indique Clarke (1970) un premier ensemble de conditions nécessaires pour l'enseignement. Nous considérons ensuite ce qui constitue l'enseignement stratégique.

Nous discutons ce concept en relation avec notre sujet qui porte essentiellement sur la production écrite.

Selon Tardif (1992, p. 298), *l'enseignement stratégique* est : « un enseignement où l'on veille à un équilibre entre le type d'assistance dont l'apprenant a besoin pour traiter le contenu et développer des stratégies efficaces et économiques et l'acquisition graduelle de l'indépendance nécessaire au traitement autonome de l'information ».

Ainsi, outre des contenus, l'enseignement stratégique s'intéresse aux règles, aux procédures et aux stratégies d'apprentissage. Il veut rendre les apprenants plus autonomes face au processus d'apprentissage en leur faisant prendre conscience des mécanismes par lesquels ils acquièrent les trois types des connaissances : *les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles*. Ces connaissances sont définies ci-dessous.

Les connaissances déclaratives correspondent au savoir théorique. Pour Nadeau (1995), il s'agit souvent de ce qu'on peut apprendre par cœur. Une grande partie de ce qu'on enseigne en classe relève du type déclaratif. Ces connaissances recouvrent un vaste ensemble de savoirs qui portent, dans la classe de français, aussi bien sur l'orthographe des mots que sur les différents types de textes. Cependant, c'est essentiel de remarquer que ces connaissances et leur organisation, qui s'avèrent jouer un rôle très important dans la rédaction, font l'objet d'un apprentissage «autonome», c'est-à-dire, un apprentissage très largement indépendant de ce qui concerne spécifiquement la production. Ce sont

ces connaissances qui doivent être en fait privilégiées dans l'enseignement aux lycées au Ghana.

Les connaissances procédurales au contraire des connaissances déclaratives, elles sont des connaissances dynamiques car, il s'agit de l'action. En classe, tous les objectifs pédagogiques qui correspondent à des « comment faire » constituent des connaissances procédurales (Tardif, 1992, p.51). Ces connaissances ont la propriété de s'automatiser. Ce type de connaissances correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action (Tardif, 1992, p.50). Tardif (1992) pense que la connaissance procédurale relative à l'écriture a un caractère permanent et devrait être explicitée à l'apprenant dès ses premières démarches d'écriture à l'école.

Les interventions pédagogiques les plus importantes dans l'apprentissage consistent donc à rendre la séquence d'actions explicite et disponible dans le champ perceptif de l'apprenant. Lorsque l'enseignant a établi la séquence d'actions, l'objectif à poursuivre est de placer l'apprenant dans différents contextes pour qu'il relie graduellement entre elles chacune des actions de cette connaissance procédurale. Ainsi, l'enseignant stratégique va placer l'apprenant dans un contexte de pratique guidée où ce dernier met en œuvre les connaissances procédurales d'un bout à l'autre. Selon Sow-Barry (1999), le modèle de connaissance procédurale que constitue le processus d'écriture, présenté par Tardif (1992) et celui de Hayes et Flower (1980) sont sensiblement les mêmes à la différence que les étapes sont découpées différemment.

Les connaissances conditionnelles : ce type de connaissances selon Tardif (1992, p. 52) concernent le 'quand' et le 'pourquoi' ; « à quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action ». Il s'agit de connaître les conditions d'application de telle ou telle connaissance, et surtout de savoir reconnaître ces conditions dans une situation nouvelle. Ce sont ces connaissances conditionnelles qui sont responsables du transfert (Tardif, 1992; Moffet, 1993; Van Grunderbeeck, 1995). Leur présence est fort importante en écriture. Comme le souligne Moffet (1993), écrire exige la nécessaire utilisation et l'orchestration des trois types de connaissances.

À côté des divers types de connaissances, par rapport à notre sujet, il existe une dimension de l'écriture que certains auteurs passent sous silence dans leur modèle mais dont certains autres (Hayes, 1994) commencent à montrer toute l'importance: la dimension affective.

Comportements affectives: attitudes, motivation

Les composantes du domaine affectif sont les attitudes et les valeurs, le comportement moral et éthique, le développement personnel, les émotions (dont l'anxiété) et les sentiments, le développement social, la motivation, et finalement l'attribution (Lafortune et St-Pierre, 1996, p.32). Les attitudes caractéristiques du scripteur (le groupe DIEPE, 1995) et *la motivation* sont les nouvelles composantes du modèle d'écriture de Hayes (1995). Ces deux éléments fondamentaux prennent part à la réalisation de l'acte d'écrire. Gardner (1985)

définit le concept d'attitude comme une réaction évaluative à une série d'items portant sur un objet attitudinal, basée sur les croyances de l'individu à propos de cet objet. «Réaction évaluative» implique l'expression d'un sentiment favorable ou défavorable, en accord ou en désaccord, ou le jugement du bon et de l'inacceptable.

Pour l'apprenant du lycée, la maîtrise du français écrit est indispensable, d'où l'effort qu'il devrait fournir personnellement en s'engageant dans l'accomplissement des tâches de production écrite. C'est une attitude positive qu'il devrait adopter vis-à-vis du cours. Comme l'affirme Sow-Barry (1999), être un bon scripteur vise plus loin que savoir bien orthographier.

Selon Lafortune et St-Pierre (1996), la motivation est un ensemble de désirs et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin. Dans le contexte scolaire, elle est définie comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'a un apprenant de lui-même face à son environnement et qui l'incite à choisir, à s'engager et à persévérer dans l'accomplissement d'une activité d'atteindre un but (Viau, 1994). La motivation amène l'apprenant à consentir l'effort et l'énergie nécessaires pour produire un texte cohérent. Elle est fonction de l'importance que l'apprenant accorde au but final, de l'attitude ou de l'intérêt qu'il a vis-à-vis de la tâche d'apprentissage à accomplir (Brien, 1994). L'acte d'écriture engage toute la personne quel que soit le type d'écriture à produire. Savoir écrire fait appel à la motivation, facteur clé de la production écrite: c'est tout au moins ce que nous rappelle le modèle de Hayes (1995). Dans ce modèle, une place de choix est

accordée à la motivation, qui se trouve inter-reliée avec les processus cognitifs de façon assez complexe. Son importance dans l'apprentissage et dans la production écrite a été notée par Hayes (1990) dans une recherche visant à évaluer un programme informatisé destiné à améliorer le style en écriture. Au niveau du cours, l'enseignant peut amener son apprenant à prendre régulièrement conscience de la motivation. Ainsi, dans ses interactions avec l'apprenant, il se préoccupe toujours des conditions affectives avec lesquelles l'apprenant aborde la tâche et intervient directement dans les composantes de la motivation scolaire.

Zones d'interventions

L'enseignement stratégique correspond à une conception de l'apprentissage comme modification de la structure cognitive par l'activité mentale de l'apprenant qui traite l'information. Selon Tardif (1992, p. 297), la psychologie cognitive insiste sur le fait que, « *la tâche de l'enseignant est beaucoup plus complexe que la seule transmission d'un contenu défini* » puisque l'enseignant doit non seulement intervenir sur le contenu (*transposition didactique*) mais aussi « *dans le développement de stratégies cognitives et métacognitives* ». Van Grunderbeeck (1995) note que pour amener les apprenants à être compétents dans le domaine de la langue, l'enseignant doit rendre explicites à ceux-ci les stratégies cognitives qui assurent la réussite dans les tâches demandées.

Dans un enseignement stratégique, l'enseignant est obligé à contribuer activement et directement aux démarches de construction du savoir de la part de l'apprenant. L'enseignement stratégique recherche un équilibre entre le type

d'assistance dont l'apprenant a besoin pour traiter le contenu et développer des stratégies efficaces et économiques et l'acquisition graduelle de l'indépendance nécessaire au traitement autonome de l'information (Tardif, 1992). Il cherche donc à déterminer les principaux paramètres qui font en sorte que l'enseignant soutient l'apprenant d'une façon significative dans le processus de la construction graduelle de la connaissance. Les actions pédagogiques et didactiques de l'enseignant sont à la fois axées sur des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles dans l'objectif que l'apprenant les intègre dans sa mémoire à long terme. Dans sa planification de l'enseignement, l'enseignant distingue très clairement ces catégories de connaissances et il recourt à des stratégies spécifiques pour provoquer et soutenir l'acquisition de chacune d'elles.

Subséquentement, l'enseignant «stratégique» doit non seulement intervenir dans le contenu lui-même, mais encore dans le développement de stratégies cognitives, efficaces et économiques, qui vont permettre à l'apprenant d'interagir d'une façon significative avec le contenu. C'est pourquoi selon Tardif (1992, p.324), *« en réalité, un enseignement stratégique n'est pas un processus qui se traduit tout d'un coup; il exige une préparation »*.

Le modèle d'enseignement stratégique impose non seulement l'enseignant à penser aux objectifs, au contenu et à ses stratégies d'enseignement, mais également à accorder une attention particulière aux apprenants, à leurs connaissances et à leurs stratégies. Il est construit essentiellement sur la conception selon laquelle l'enseignant a un rôle d'organisateur (manager) des événements de la classe et un rôle de leader dans la planification des activités

d'enseignement et d'apprentissage (Jones et Tetroe, 1987). En s'appuyant sur les rôles précisés par Jones et Tetroe (1987) et par Knoll (1987), Tardif (1992, p.303) dégage six rôles différents de l'enseignant «stratégique»: un penseur (expert de contenu); un preneur de décisions (planificateur exclusif dans sa classe); un motivateur (agent qui interpelle l'apprenant); un modèle (exprime ce que l'apprenant doit faire pour traiter les informations et prendre des décisions judicieuses dans ce contexte); un médiateur (intermédiaire entre l'apprenant et le contenu); un entraîneur (celui qui planifie les activités qui font en sorte que l'apprenant exerce ses nouvelles connaissances, les transfère et, dans le cas des connaissances procédurales et conditionnelles, les automatise).

Pour la planification de l'enseignement stratégique, le modèle du Wisconsin Department of Public Instruction (Goupil et Lusignan, 1993) prévoit trois étapes essentielles: 1) la préparation de l'apprentissage qui consiste en la présentation des objectifs d'apprentissage, la présentation du matériel, l'activation des connaissances antérieures, la détermination des buts et des intérêts; 2) la préparation du contenu comprend la confirmation et un affinement des prédictions, l'intégration et l'assimilation des connaissances; 3) l'application et l'intégration comprennent l'intégration et l'organisation de connaissances, l'évaluation de l'atteinte des objectifs, et le transfert des connaissances. C'est-à-dire, pour mettre en place l'enseignement stratégique, il fallait prendre la décision sur les objectifs et les contenus d'apprentissage, puis l'organisation des connaissances et comment ces connaissances devraient être évaluées par rapport aux objectifs préalablement fixés. Selon qu'il s'agit de connaissances déclaratives,

procédurales ou conditionnelles, l'enseignant ne se réfère pas aux mêmes stratégies d'intervention pédagogique. Un point fondamental dans la planification de l'enseignement stratégique est donc de déterminer le type de connaissances dont il s'agit effectivement. Par la suite, l'enseignant planifie les actions pédagogiques pertinentes au regard de ce type de connaissances. C'est par l'adaptation de ses stratégies pédagogiques, compte tenu des connaissances visées, qu'il contribue directement à l'intégration des connaissances dans la mémoire à long terme de l'apprenant (Tardif, 1992). L'importance du modèle stratégique vient du fait qu'il oblige l'enseignant à penser non seulement aux objectifs, au contenu et à ses stratégies d'enseignement, mais également à accorder une réflexion particulière aux apprenants, à leurs connaissances et à leurs stratégies.

Du point de vue du groupe DIEPE (1995), la compétence d'un «scripteur» peut être définie comme l'ensemble des «connaissances», des «savoir-faire» et des «attitudes» qui contribuent à la production d'une communication écrite, qui sont censés intervenir à des moments différents du processus de production. Un enseignant stratégique, doit contribuer à développer chez l'apprenant des stratégies qui lui permettront d'interagir indépendamment avec de nouvelles informations. Il doit également lui apprendre à relier ces informations aux connaissances antérieures pour qu'il les intègre dans sa mémoire à long terme. Au besoin, il va les utiliser pour réaliser une tâche d'apprentissage. Nous pouvons réaliser tout cela, à partir de l'enseignement stratégique: notre objectif doit être de «montrer à l'apprenant comment traiter les informations d'une façon efficace et indépendante» (Tardif, 1992, p.299). En tant qu'enseignant stratégique, il est

donc essentiel de connaître les différentes opérations effectuées par le scripteur lorsqu'il rédige et la dynamique qui régit ces mêmes opérations dans leur ensemble. Il fallait entraîner l'apprenant d'avoir la connaissance sur le contenu de son écriture (le lexique et l'aspect grammatical.. etc) et le processus d'écriture à adopter pour pouvoir rédiger une rédaction efficace.

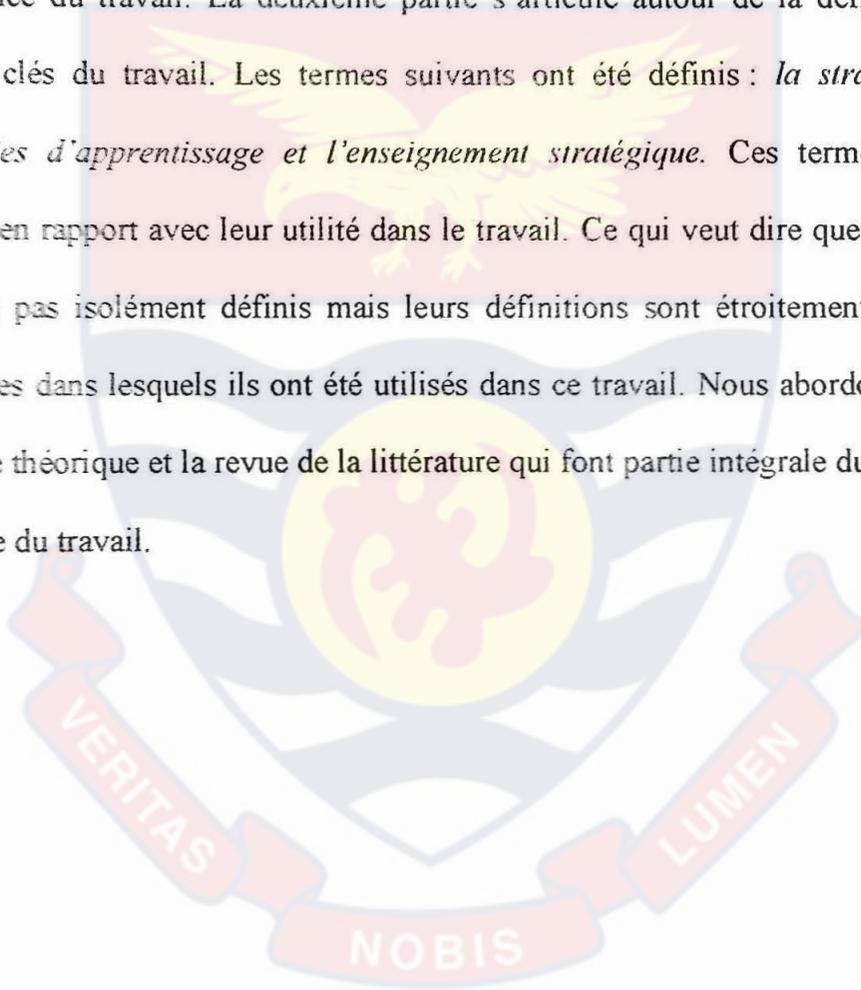
Pour écrire, tout scripteur doit avoir stocké en mémoire des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles sur le sujet du texte à rédiger, sur sa structure, et sur l'ensemble des règles de la langue d'écriture. Le modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980) met bien en évidence la quantité d'informations à gérer simultanément lors de la rédaction d'un texte.

Organisation du travail

Le travail est présenté en cinq chapitres. La première partie s'articule sur l'introduction, la problématique de la recherche et la définition des termes clés du travail. Cette partie comprend aussi les questions de recherche, les objectifs, les pertinences, la délimitation du champ de l'étude et les limitations du travail. Dans le deuxième chapitre, nous présentons le cadre théorique et la revue de la littérature dans lequel s'inscrit la recherche. Le troisième chapitre s'articule sur la méthodologie du travail. Au quatrième chapitre nous examinons les données empiriques. Enfin, dans le dernier chapitre (le chapitre cinq), nous présentons nos propositions d'amélioration de l'enseignement de l'écrit aux lycées dans la Métropole de Cape Coast. Le travail s'achève par une conclusion générale.

Conclusion partielle

Ce premier chapitre essaie d'introduire le travail portant sur l'enseignement/apprentissage du FLE dans la Métropole de Cape Coast et ce que peut être fait pour améliorer surtout l'enseignement de la production écrite. Le chapitre a été divisé en deux grandes parties. La première partie traite essentiellement la problématique, les questions de recherche, les objectifs et la pertinence du travail. La deuxième partie s'articule autour de la définition des termes clés du travail. Les termes suivants ont été définis : *la stratégie* ; *les stratégies d'apprentissage et l'enseignement stratégique*. Ces termes ont été définis en rapport avec leur utilité dans le travail. Ce qui veut dire que les termes ne sont pas isolément définis mais leurs définitions sont étroitement liées aux contextes dans lesquels ils ont été utilisés dans ce travail. Nous abordons ensuite le cadre théorique et la revue de la littérature qui font partie intégrale du deuxième chapitre du travail.



CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE

Introduction

Ce chapitre passe en revue le cadre théorique et la revue de la littérature du travail portant sur l'enseignement/didactique de la production écrite. Le cadre théorique est axé sur la théorie cognitive qui fait partie intégrale du processus d'écriture. Rappelons que quand on parle de l'enseignement stratégique les contenus (le bagage) et les démarches (les moyens) sont très importants. Nous allons donc examiner les principaux domaines relatifs à la didactique de l'écriture, contenus et démarches, ainsi que le domaine de la psychologie cognitive impliqué ; Gardner (1974). Le psychologue cognitif étudie donc les logiques qui concourent à mettre les stimulations dans un certain format, c'est-à-dire selon certaines structures dans le processus d'écriture, en particulier, le modèle de Hayes et Flower (1980).

En ce qui concerne l'organisation proprement dite du chapitre, selon nos objectifs, nous voulons aborder en premier lieu la didactique du français pour mieux cerner l'objet d'enseignement et la situation de l'enseignement du français écrit. En second lieu, nous traiterons de l'écriture où il est essentiellement question des critiques sur l'acte d'écriture, du modèle cognitif de production écrite de Hayes et Flower (1980), des processus d'écriture et de l'enseignement de l'écriture. L'écriture sera abordée pour aboutir à une description qui dégage tout ce qui est en jeu lors de la rédaction en classe de FLE, l'acte d'écriture étant envisagé

comme une résolution de problèmes. Nous placerons aussi de l'apport de la métacognition dans la production écrite pour justifier le développement du contrôle interne chez le scripteur (Moffet, 1992), la capacité de penser consciemment à écrire (planifier, choisir les mots et réviser avec une visée). En troisième lieu, une critique de l'organisation textuelle mettra l'accent sur l'achèvement de la cohérence du texte en relation avec son contexte et avec l'agencement de la phrase. La grammaire (phrase, texte), l'orthographe et le lexique créeront l'objet d'une synthèse en quatrième lieu. Enfin, des explorations méthodologiques pour l'apprentissage de la langue seront exposées avant le sixième et final point consacré à l'évaluation des apprentissages.

Didactique du Français Langue étrangère (FLE)

Pour Schneuwly (1991), le terme « didactique » a comme domaine d'application l'ensemble des problèmes relatifs aux processus d'enseignement et d'apprentissage à l'œuvre en situation scolaire. Le français langue étrangère (FLE) est une expression qui fut créée en 1957 par Reboullet en couverture d'un numéro des *Cahiers pédagogiques* (Cuq et Gruca, 2003). Les différents composants de la lexie éclairent peu le sens. En effet, le terme *français* laisse supposer qu'il n'existe qu'une seule variété de français, ce qui est incorrecte quand on sait l'influence des facteurs géographiques, socio-professionnels et institutionnels. C'est pourquoi, cette notion à priori opaque pour les non-spécialistes du domaine gagne à être définie en l'opposant à deux autres concepts: *français langue maternelle* (FLM) et le *français langue seconde* (FLS). Selon Rober (2002), langue maternelle : la première langue qu'a parlé un enfant souvent celle de la

mère. Mais même si l'on reste dans le cadre de cette définition de la langue maternelle comme langue apprise par le biais des interactions avec la mère, corrigée toutefois en étendant les interactions à l'entourage immédiat, ainsi que le fait Larousse (1998) « *première langue apprise par l'enfant, au contact de son environnement immédiat* », cette définition est insuffisante pour couvrir toutes les réalités sociolinguistiques. Les concepts de langue maternelle, langue étrangère sont loin de couvrir toutes les situations sociolinguistiques et tous les contextes d'enseignement/apprentissage des langues. Comment catégoriser les cas de ces langues qui ne sont pas langues premières des locuteurs, mais dont la connaissance est indispensable socialement, puisqu'elles sont langues de l'état, de l'administration, de l'enseignement et de la promotion sociale ? Le concept de langue seconde a donc été introduit pour tenter de rendre compte de cette réalité sociolinguistique. Cette dénomination, que l'on abrègera désormais par FLS, est assez récente. Cuq (2003) la date de 1969 environ, au moment où, dans les anciennes colonies françaises, le développement extrêmement rapide de la scolarisation amène dans les classes des publics d'élèves issus des milieux soit ruraux soit urbains, provenant des quartiers les plus populaires, où les familles n'entretenaient aucun lien particulier avec le français (Vigner, 2001).

Sur le plan de la didactique et de la pratique d'enseignement du FLE, la didactique, en tant que discipline, se consacre des contenus d'enseignement, de leur sélection, de leur élaboration, de leur traitement, des conditions de leur appropriation. La didactique examine essentiellement la transmission des connaissances et des capacités. Elle représente, en somme, un champ de savoirs et

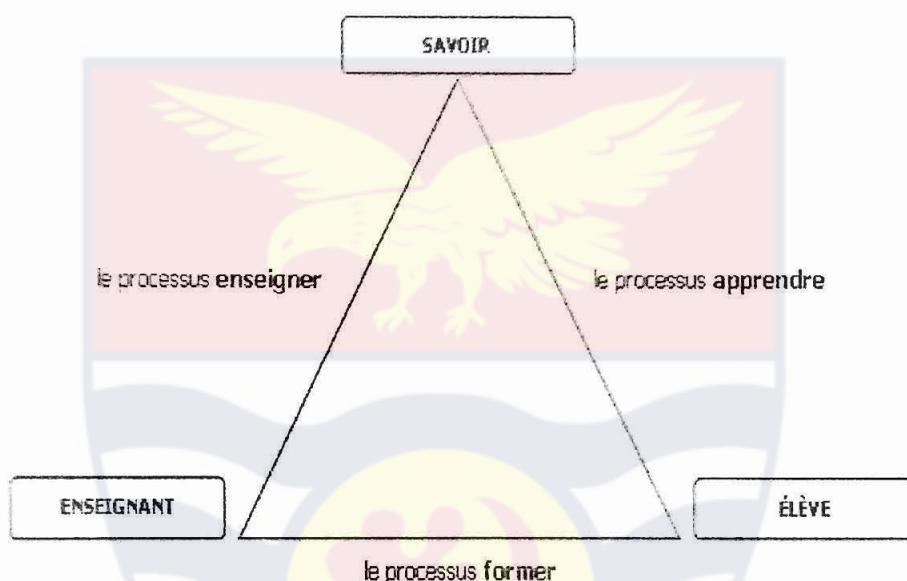
de savoir-faire en tant qu'ils s'enseignent et s'apprennent (Halté, 1995; Reuter, 1995). Legendre (1993) désigne cela comme un ensemble de connaissances et d'activités auxquelles on a recours pour concevoir, élaborer, expérimenter, évaluer la logistique pédagogique-planification de l'enseignement.

La didactique est centrée sur ce qui se passe dans la salle de classe (Bronckart, 1989). Selon Noël-Gaudreault (1996, p.39), elle a pour tâche *«de programmer des interventions, non pas intuitivement, mais de façon rigoureuse, en tenant compte des acquis de la recherche en ce domaine»*. Le renouveau du terme «didactique» en science de l'éducation contient une volonté de redonner de l'importance à l'analyse des contenus d'enseignement. Mettant les problèmes d'enseignement/apprentissage à la base de ses préoccupations, la didactique est concernée par la formation initiale et continue des enseignants (Sow-Barry, 1999). La pratique d'enseignement est à la fois le point de départ privilégié de l'interrogation didactique et le point d'arrivée: c'est dans cette dernière acception que la didactique tend à devenir la discipline de référence des pratiques d'enseignement.

Pour élucider les différentes mesures de son objet, la didactique le représente sous la forme d'un triangle, le triangle didactique, qui permet de relier trois pôles: les savoirs, l'enseignant, l'apprenant (Chevallard, 1985). Richterich (1989) et Sirnard (1993), entre autres, stipulent que l'objet de la didactique du français ne se construit qu'à partir des interactions entre les trois pôles et à partir des transformations que chaque élément exercera ou subira sous l'influence des autres.

Triangle didactique

Afin de mieux concevoir ce qui se passe dans le cours de français pendant la production écrite, nous allons revenir sur chacun des pôles et considérer les relations qu'ils entretiennent entre eux. Nous appuyons sur le concept du triangle didactique illustré par Brousseau (1987, p.1):



Dans le premier pôle des savoirs, la didactique « mène *un reflet sur les objets d'enseignement: leur nature cognitive, leur statut épistémologique, la méthodologie de leur construction, leur organisation en curricula, leur histoire institutionnelle* » (Halté, 1992, p.16). Au niveau du deuxième pôle (l'élève/l'apprenant), la didactique s'interroge sur les conditions d'appropriation des savoirs dont la dominante est psychologique: elle se questionne sur la construction des savoirs dans l'apprentissage, les préalables qu'ils supposent, les représentations ordinaires qu'en ont les apprenants, les différentes sortes d'obstacles à l'apprentissage qu'ils peuvent susciter (Simard, 1993). Le troisième

pôle est axé sur l'enseignant, non seulement sur ses choix pédagogiques, mais aussi sur les contraintes à l'intérieur desquelles il exerce ces choix (Ropé, 1990).

Chacune des problématiques savoirs-apprenant-enseignant doit être travaillée de façon autonome en même temps que chaque pôle ne se constitue que dans la relation qu'il entretient avec les autres (Halté, 1992). Cependant, Chevallard (1985) ajoute que tout système didactique doit être considéré comme «ouvert» sur l'environnement. La didactique s'intéresse particulièrement aux interactions entre les pôles du triangle. La relation apprenant/savoir en didactique présuppose que les apprenants ne sont pas des boîtes vides, mais participent à la construction de leurs apprentissages sur la base de savoirs antérieurs scolaires et extrascolaires. Dans la relation enseignant/savoir, l'enseignant intègre les savoirs à enseigner définis par les programmes, les instructions contenues dans les manuels en vue de les restituer méthodologiquement (en fonction des objectifs, des contextes, du niveau). La relation enseignant/apprenant est le domaine de la relation pédagogique nommé «contrat didactique» entre l'enseignant et l'apprenant, contrat qui inclut les situations d'apprentissage, les lacunes, les habitudes, les attentes, les activités, les mécanismes scolaires, les méthodes d'enseignement, etc.

Pourtant, lorsqu'on parle de «savoirs» dans ce contexte, il s'agit des savoirs qui font l'objet d'apprentissage en classe. Car l'école ne transmet pas intégralement le savoir dit «savant», remarque Simard (1993, p.64); « *le savoir enseigné est plutôt issu d'un processus de transposition didactique* ».

Savoirs et transposition didactique

Chevallard (1985) définit la transposition didactique comme le passage du savoir savant au savoir enseigné. Selon Chartrand et Sirnard (1996), il est impossible de se limiter simplement à puiser dans les champs disciplinaires (linguistique, analyse du discours, études littéraires, etc.). La didactique emprunte des contenus aux sciences «de référence», mais en les adaptant, par la transposition, à ses propres objectifs, ou aux pratiques socioculturelles de la communauté. La transposition didactique consiste alors pour l'enseignant à construire ses leçons à partir des savoirs savants: grâce à sa formation didactique, il prend en compte les orientations fournies par les instructions et programmes (savoir à enseigner) pour les adapter à sa classe: niveau des apprenants, objectifs poursuivis. En plus, elle consiste à extraire un élément du savoir de son contexte (social, universitaire, etc.) pour le re-contextualiser dans le contexte toujours singulier de la classe. Du point de vue de l'enseignement, les savoirs de l'enseignant reflètent plus ou moins son état de connaissances selon son niveau de formation (Astolfi et Develay, 1989). Mais dans le travail, l'enseignant n'est jamais un individu isolé. C'est le collectif en fait, l'institution enseignante, qui objective et définit dans sa spécificité le savoir scolaire, ses méthodes, sa rationalité.

Dans cette étude dont le fondement est sur l'enseignement stratégique, nous chercherons à mieux connaître les transpositions didactiques, même inconscientes, qui sont retenues par les enseignants de français des classes du lycée particulièrement dans la Métropole de Cape Coast. Le choix de ces

transpositions par les enseignants, combinées à celles qui découlent des programmes d'études, constituent une information essentielle sur leurs conceptions et leurs pratiques d'enseignement.

Savoirs à enseigner dans la classe de FLE

Les savoirs à enseigner sont définis par les institutions spécialisées qui conçoivent les programmes et déterminent les objets d'enseignement que telle la langue française écrite, des textes littéraires et non littéraires et l'expression orale et écrite (Chartrand et Paret, 1995). En classe de français dans un milieu exogène, comme le Ghana, l'école devient synonyme du français et entre en conflit permanent avec la réalité culturelle du pays. Comme l'explique Yiboe (2010), il y a toujours des écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage de FLE au Ghana. Les savoirs enseignés se butent donc régulièrement à des obstacles de compréhension et nécessitent par conséquent un grand effort de traduction-adaptation. Parmi les savoirs à enseigner, l'enseignant choisit ceux pour lesquels il est plus compétent. En tant que modèle, il est censé tout connaître et ne peut reconnaître ses manques. C'est-à-dire, l'enseignant devient plus ou moins autocrate par ses démarches de l'enseignement. Par conséquent, *« 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 »* (Yiboe, 2010, p.16).

Pour l'apprenant, le français est une discipline apprise à l'école. L'apprenant qui apprend le français ne peut développer ses connaissances et ses

habiletés concrètement en cette langue qu'à l'intérieur de l'école. Même là, il ne peut le faire convenablement étant donné qu'il n'a pas toujours saisi le sens exact du vocabulaire utilisé à l'oral comme à l'écrit. La matière reçue est mal assimilée par l'apprenant, car elle fait plus appel à la mémoire qu'à ses savoir-faire (une tête bien pleine et non bien faite). C'est-à-dire que l'apprenant accumule des quantités de connaissance sans les avoir vraiment assimilées et sans les comprendre. Yiboë (2010, p.61) stipule que, *«l'enseignant choisit la meilleure approche lui permettant de préparer les élèves pour l'examen. La communication dans la langue étrangère par l'apprenant devient alors un objectif secondaire»*. Si le français est pris comme un outil de communication, il en découle un certain nombre de conséquences en ce qui concerne les contenus d'apprentissage ; le processus d'écriture d'une part, et d'autre part le texte lui-même du point de vue de l'organisation de sa cohérence et des unités grammaticales, orthographiques et lexicales qui le constituent. La prise en compte du pôle apprenant et de ses relations avec le pôle enseignant, donc de la relation d'enseignement, s'est beaucoup enrichie par la recherche en psychologie cognitive (Palinscar & Brown, 1984 ; Tardif, 1992 ; & Pressley, 2002) qui a mis en jour la nécessité de développer chez les apprenants, différents types de connaissances, dont celles qui permettent le transfert des connaissances acquises à des situations nouvelles. C'est de ces préoccupations qu'est issu le courant de l'enseignement dit «stratégique» ; le concept qui constitue le socle de notre étude et dont nous avons parlé dans le premier chapitre sous le titre 'des concepts clés du travail'. Nous voulons aborder ensuite un des points piédestaux de cette recherche qui est l'écriture.

Écriture

L'écriture, avant les années quatre-vingt, n'était pas considérée comme un thème très essentiel par la didactique (Miniac, 1995a; 1995b). La recherche se développe en s'articulant autour de trois axes principaux: les observations relatives aux processus cognitifs de l'écriture, les analyses descriptives portant sur le développement de l'écriture et enfin les études suggérant des conditions et des moyens favorables à l'apprentissage de l'écrit en langues maternelle, seconde ou étrangère (Miniac, 1995b).

Acte d'écriture

L'écrire n'est plus considéré uniquement de façon normative ou comme une habileté innée ou spontanée, une sorte de don qui serait le hit du hasard de la fatalité, mais plutôt comme un acte complexe impliquant plusieurs composantes et qui peut s'enseigner, grâce à la psychologie (Moffet, 1992). Généralement, l'activité d'écriture est appelée en classe de français, «production de texte», «expression écrite» ou «production écrite» (dans cette étude, nous retiendrons le dernier terme). Il faut signaler que nous ne considérerons que l'aspect de l'écriture dans sa forme de production. Plusieurs études ont essayé de définir la nature de l'écriture, pour savoir comment cette habileté s'acquiert, comment l'enseigner et la développer. Dans les nombreuses définitions de l'écriture, nous nous attacherons à celle du groupe DIEPE parce qu'elle implique la communication, le texte et la langue. Nous sommes partis de ces éléments, pour élaborer les aspects textuels et linguistiques de notre questionnaire de recherche.

L'écriture est défini de plusieurs manières ; nous n'en retiendrons que les plus essentielles. Nous appuyons sur la définition donnée à l'écriture par le groupe DIEPE (1995) à savoir :

a). *Écrire, c'est produire une communication. Sous cet aspect, la compétence consistera à assurer une communication réussie à l'intérieur des limites où est confiné le scripteur. Elle implique notamment de savoir produire un message qui véhicule un contenu conforme à une intention, se placer dans la position du lecteur et respecter les conditions matérielles de la communication.*

b). *Écrire, c'est produire une communication au moyen d'un texte. Sous cet aspect la compétence consistera à réaliser un produit conforme aux conditions et aux caractéristiques de la textualité écrite: organisation (structures), respect des genres, cohésion, progression, etc.*

c). *Écrire, c'est produire un texte dans une langue donnée. La compétence, ici, sera de savoir se conformer au lexique, à l'orthographe, à la syntaxe et aux autres conventions de cette langue, dans son usage écrit.*

Compétence à écrire

Le groupe DIEPE (1995) présente la compétence à écrire comme un ensemble de composantes structurées autour de trois axes principaux: le processus d'écriture, planification, mise en texte, amélioration, révision), le produit (communication, texte, langue), le scripteur (connaissances, savoir-faire, attitudes). Ces différents axes seront examinés de façon détaillée dans les domaines spécifiques dont ils relèvent.

Les psychologues dans le domaine cognitif considèrent qu'en écriture tout comme en mathématique, on est en situation de résolution de problèmes, car tout apprentissage est une résolution de problèmes (Shuell, 1988). La plupart des modèles du processus d'écriture s'appuient sur le concept de résolution de problèmes (Hayes et Flower, 1980; Deschênes, 1988; Anderson, 1985; Gagné, 1985; Nold, 1981 ; Cooper et Matshuashi, 1983; etc.).

(a) La résolution de problèmes et l'écriture

Il s'agit d'un processus de l'intelligence humaine qui se compose d'une suite d'opérations mentales visant à atteindre un but (Shuell, 1988; Holyoak, 1990). Cette pensée selon Beaugrande (1982), est: «... absolument nécessaire pour comprendre réellement ce qui se passe lorsqu'une personne produit un texte ». Écrire devient une résolution de problèmes car le scripteur part d'un point de départ, la tâche d'écriture qui lui est proposée ou qu'il se donne, et se rend à un point d'arrivée qui sera le texte final (Sow-Barry, 1999). Il y a cinq étapes dans la résolution de problèmes: 1) l'identification du problème, 2) sa définition, 3) le choix d'une solution, 4) son utilisation et 5) l'évaluation de la solution (Bransford, Sherwood, Vye et Rieser, 1986). Dans le modèle de Hayes et Flower (1980) à propos de l'écriture, l'identification du problème correspond au contexte de production, la définition du problème et le choix de solution à la planification, l'utilisation d'une solution équivaut à la mise en texte et la dernière étape, l'évaluation est identique à la révision. Selon Tardif (1992, p. 238) les cinq étapes de la résolution de problèmes peuvent être regroupées en deux sous-étapes qui sont «*la représentation du problème et la solution du problème* » (André, 1986).

La résolution de problèmes en situation d'écriture suppose d'abord la présence de données à résoudre, ensuite la présence d'un but final (les caractéristiques du texte à produire, la présence de contraintes, les exigences relatives au sujet lui-même, etc.) et elle suppose la nécessité de rechercher la suite d'opérateurs qui permettront de résoudre le problème, c'est-à-dire d'écrire le texte exigé (Tardif, 1992). La méthode de résolution de problèmes est une procédure pour trouver la solution, une séquence d'opérateurs. Cette recherche de solution se fait parmi les connaissances que l'individu a en mémoire, en gérant simultanément toutes les connaissances qui aident à résoudre le problème posé.

Préfontaine (1998, p.30) expose les habiletés de résolution de problèmes qu'exige la production écrite en trois moments: 1) la génération d'un scénario de solution, 2) l'évaluation de l'efficacité des solutions privilégiées, et 3) la mise en application de la solution retenue. La maîtrise par l'enseignant des étapes de la résolution d'un problème est fondamentale pour qu'il puisse amener ses apprenants à résoudre pratiquement les problèmes d'écriture. Cochran-Smith et Lythe (1993) soutiennent que l'enseignant doit établir des diagnostics à propos des écarts remarquables dans sa propre pratique: que ce soit à propos de ses valeurs pédagogiques ou à propos de la résolution de problèmes d'enseignement/apprentissage particuliers.

Il est très nécessaire que le scripteur saisit dès le départ, le sujet de la consigne ou de la tâche d'écriture. Bien entendu, sur la connaissance du sujet, certains apprenants auront de l'avance parce qu'ils maîtrisent mieux les facteurs socio-culturels ou encore ceux liés aux types de texte à produire. Étant donné la

grande diversité des apprenants, l'enseignant devrait s'assurer qu'ils ont des «connaissances comparables » (Moffet, 1992). Toutes les modalités de production d'écrits devraient être claires (la consigne, la longueur du texte, les critères d'évaluation, etc.). La maîtrise et le contrôle des exigences à rencontrer dans la production d'écrits permettent au scripteur d'évaluer son travail à travers le but à atteindre. Cela relève de la métacognition. Développer le contrôle des gestes cognitifs devient essentiel à la réalisation de la tâche d'écriture.

(b) La métacognition dans la production écrite

La métacognition se détermine généralement par rapport à la cognition. Celle-ci fait référence au fonctionnement de l'esprit humain et se caractérise par la compréhension, la mémorisation et le traitement de l'information. La métacognition est toute connaissance qui prend pour objet ou qui régule tout aspect de toute tâche cognitive (Flavell, 1979). C'est la capacité de penser consciemment à l'acte d'écrire: planifier, choisir les mots et réviser avec une intention. Elle est essentielle pour développer le contrôle interne. Elle recouvre donc deux aspects: les connaissances métacognitives et le contrôle que l'on exerce sur sa propre pensée en utilisant ces connaissances métacognitives (Flavell, 1979).

Selon Paris et Winograd (1990), la métacognition est divisée en deux étapes majeures: *l'autocritique cognitive* ou le fait de réfléchir sur l'état d'une connaissance ou d'une habileté, est une prise de conscience. Cette première étape est statique et s'applique à la fois aux connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales relatives à un sujet. Quant à *l'auto-gérance cognitive*, elle est la

métacognition en action *ou la manière que prend la métacognition pour orchestrer les différents aspects d'une résolution de problèmes*. La deuxième étape est dynamique et consiste en: *l'évaluation, la planification et la régulation et s'apparente, en fait, aux étapes de la résolution de problèmes* (Moffet, 1992, p.40). Elle se développe avec l'âge et le niveau d'habileté dans une tâche donnée (Paris et Winograd, 1990).

Heller (1986) stipule que l'enseignement direct des habiletés métacognitives initie les scripteurs novices à l'articulation de ce qu'ils pensent pendant qu'ils écrivent; ils découvrent ainsi les forces et les faiblesses de leur propre production. Du point de vue de Sow-Barry (1999), cet enseignement donne à l'enseignant et à l'apprenant les moyens de surmonter les difficultés et de reconnaître les situations dans lesquelles on pourrait réinvestir les habiletés, les connaissances et les savoir-faire acquis antérieurement en compréhension de texte.

Au lycéen ghanéen, développer l'autonomie cognitive de l'apprenant pourrait faciliter son habileté à écrire dans les différentes disciplines, car le scripteur aura conscience du processus d'écriture et des gestes à poser pour résoudre un problème d'écriture. Le modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980) que nous empruntons et dont nous présenterons les caractéristiques (en rubrique, *Modèle de production écrite*), apparaît comme un modèle essentiellement métacognitif (Moffet, 1992) parce qu'il a pour objet la connaissance du processus d'écriture. Il présente une série de gestes cognitifs et métacognitifs pour mener à bien le processus d'écriture. Les composantes du processus d'écriture sont sous le

contrôle d'un moniteur, le scripteur, qui gère et détermine le passage d'une étape à l'autre. Les processus métacognitifs tout comme le processus d'écriture sont récursifs. Les composantes de la métacognition se nourrissent les unes les autres, ce qui permet d'accéder à une métacognition de plus en plus grande et efficace. L'activité peut être donc vue comme un cycle. Développer la métacognition permet, entre autres, d'acquérir des connaissances conditionnelles, lesquelles permettent de transférer les connaissances déclaratives et procédurales.

Les grandes recherches sur l'écriture font un consensus sur *«les intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite»* (Garcia-Debanc, 1990, p.19). Il s'agit d'un domaine de développement récent qui intéresse directement les enseignants (Fayol, 1981; Préfontaine, 1998).

Modèle de production écrite

Les travaux portant sur l'activité mentale de l'enfant et de l'adulte en situation d'écriture ont rendu possible l'étude des processus d'écriture et ont conduit à l'élaboration de modèles théoriques d'écriture dont la plupart sont issus de la théorie psychologie cognitive. Selon Legendre (1993), le modèle cognitiviste définit l'écriture comme le résultat d'un rapport dynamique et constant entre plusieurs processus et sous-processus: la génération d'idées, la planification, la révision, la relecture qui doit aussi présenter des processus intégrés, interactifs et récursifs (Hayes et Flower, 1980). Selon Lévesque (1997, p.33), *« tenter de comprendre l'écriture comme un processus a été pédagogiquement important puisque cela a contribué à déplacer le focus du «contenu» d'un texte vers le*

«comment » il est produit ». D'après Boudreau (1995), jusqu'à maintenant, les modèles disponibles rendant compte des processus cognitifs impliqués en production de textes font ressortir, de manière éloquente, la nature hautement complexe de l'acte d'écrire. Les travaux de Hayes et Flower (1987), de Hayes et al. (1990) de Hayes et al. (1987), de Deschênes (1988) et de Scardamalia, Bereiter & Goelman (1982), mettent en évidence les processus cognitifs incontournables dans la production écrite.

Le modèle de Hayes et Flower (1980) constitue le cadre théorique d'analyse de notre étude. Inspiré du modèle linéaire de Rohmer (1965, cité par Hayes et Flower, 1980), Hayes et Flower (1980) présentent un modèle dans un système d'analyse très distinct où l'écriture s'appuie désormais sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux du processus. Ce modèle a été élaboré à partir de la technique de réflexion à haute voix (think aloud), selon laquelle les sujets rédigent un texte tout en expliquant oralement de quelle façon ils s'y prennent. Il a été conçu dans une perspective psychopédagogique et maintient trois objectifs: 1) identifier les processus rédactionnels, 2) déterminer les origines des difficultés rencontrées par les scripteurs au cours de la rédaction d'un texte, 3) envisager les conditions d'amélioration des productions. Le modèle fait un consensus assez général sur trois points: a) écrire est une tâche de résolution de problèmes; b) il existe trois composantes dans le processus d'écriture: la planification, la mise en texte et la révision ; c) écrire étant un acte récursif, il n'existe pas de parcours linéaire homogène. L'une des caractéristiques du modèle est de mettre l'accent sur les aspects conceptuels (connaissances du

domaine, organisation de ces connaissances en mémoire mais aussi en fonction du but) et procéduraux (identification et description des processus rédactionnels) de la production (Fayol et Heurley, 1995). L'adéquation du texte aux buts poursuivis et son adaptation à l'auditoire déterminent toutes les opérations. Le modèle isole notamment un composant « révision/édition » très important, dont l'intervention est susceptible de prendre le pas sur tous les autres. L'intérêt suscité par la révision, - moyen privilégié, en théorie, d'amélioration des produits- à la suite de la publication du modèle de Hayes et Flower, a donné lieu à une série de recherches (Fayol et Gombert, 1987; Hayes et al. 1987; Piolat, 1990). Les multiples prolongements causés par le modèle ont amené d'autres interrogations sur la question des stratégies de production.

À partir des critiques faites du modèle de 1980, et sur ce que devait inclure un modèle d'écriture, Hayes (1994) a offert un remaniement qui aura permis de clarifier entre autres, l'importance de la mémoire et celle du contrôle du processus. En 1995, Hayes apporte un nouveau modèle, constitué cette fois de deux composantes essentielles. 1) le contexte de production (contexte social et contexte physique). 2) l'individu avec sa motivation, ses processus cognitifs et ses connaissances. Dans ce nouveau modèle, le scripteur devient la composante centrale. Hayes (1995, p.53) estime que *le contexte* de production et *le scripteur* (individu) sont essentiels pour la compréhension de l'acte d'écrire. Celui-ci dépend, d'une judicieuse combinaison des processus cognitifs, affectifs et des conditions environnementales.

Le modèle de Hayes et Flower (1980:10), explique clairement les opérations mentales mises en œuvre pendant la production écrite. Les auteurs ont analysé l'écriture en fragmentant le monde du scripteur en trois composants principaux en interaction: *-le contexte de production; la mémoire à long terme et-la démarche d'écriture proprement dite* se subdivisant elle-même en sous-composantes récursives qui sont : planification, mise en texte et révision. Le modèle de 1980, demeure, comme l'explique Fabre (1991), «le rituel» en didactique de l'écrit : il explicite le processus d'écriture, illustre le cheminement du scripteur/apprenant (Moffet, 1992) qui, en situation d'écriture, revient souvent en arrière, revoit sa planification, sa tâche et révisé la forme ou le contenu du texte, en tenant compte de la métacognition du scripteur. Aussi, il rend compte de ce qui peut se passer dans la tête de celui qui écrit en décrivant les gestes que le scripteur doit poser. Pourtant, les modèles révisés n'apportent aucun élément nouveau bien que certains concepts soient plus émergents que dans le premier. Rappelons que le modèle de Hayes et Flower, conçu en 1980, a été révisé par Flower et Hayes la première fois en 1985, puis en 1987. Il le sera plus tard par Hayes en 1994 et 1995. Nous nous appuyerons sur le modèle de 1980 tout en considérant cependant le modèle de façon globale, c'est-à-dire, en intégrant au besoin des éléments des modèles de 1994 et 1995 ainsi que les compléments développés par Flower et Hayes (1983, 1987) sur la révision, et par Garcia-Debanc (1990), Moffet (1992), le groupe DIEPE (1995), Boudreau (1995) ou Fayol (1996, 1997) dans la mesure où ils ont précisé certains concepts.

Processus d'écriture

En didactique de l'écrit, concevoir l'acte d'écrire comme un processus constitue : une base efficace pour faire comprendre aux enseignants comment enseigner à écrire, car les processus métacognitifs peuvent être activés, ce qui favorise les apprentissages durables (Nielsen et Turner, 1984, repris par Préfontaine, 1998).

L'étude abordera le processus d'écriture avec une description de ses différentes composantes: la planification, la rédaction, la révision.

a) *Les opérations de planification «consistent à définir le but du texte [...] et à établir un plan guide de l'ensemble de la production »* (Garcia-Debanc, 1986, p.25). D'après Flower et Hayes (1981, p.372), la planification est *«une représentation interne des connaissances du scripteur qui devront être utilisées pour écrire un texte »*. C'est à ce niveau que se font la conception et l'ébauche du texte (Garcia-Debanc, 1990). La planification se réalise après que le scripteur ait pris connaissance de la tâche à exécuter, à sélectionner de la mémoire à long terme les informations qui lui permettront de traiter le sujet du texte, c'est-à-dire, de construire le sens. Il pourra alors classer et ordonner ses connaissances, pour se soucier ensuite de la forme textuelle requise qu'il intègre aux connaissances déjà sélectionnées. La planification se subdivise en trois sous processus : 1) la production des idées : le contenu (knowledge-telling strategy, selon Scardamalia et Steinbach, 1984, cités par Préfontaine, 1998, p.24), la prise en compte du type de texte que le scripteur doit écrire et de ses lecteurs éventuels; 2) l'organisation

des idées: la connaissance du sujet, la connaissance des attentes des lecteurs et la connaissance de la structure du texte à produire; et enfin, 3) la précision des buts d'écriture: le scripteur se donne des buts d'écriture à partir d'une obligation ou d'un désir d'écrire (Flower et Hayes, 1981).

b) Les opérations de mise en texte désignent les activités liées à la rédaction proprement dite. Elles sont considérées comme une synthèse, un aboutissement des apprentissages consacrés aux «sous-systèmes» grammaire (incluant la grammaire de texte), lexique, orthographe, conjugaison etc. Dans la mise en texte, le scripteur donne forme à ses idées à travers la graphie des signes reconnus comme constituant la langue écrite. Il choisit, grâce à sa connaissance de la langue, les mots, compose des phrases, des paragraphes (Hayes et Flower, 1980; Garcia-Debanc, 1986, 1990; Fayol, 1996). Du point de vue de Gagné (1985), les quatre habiletés requises dans la mise en texte sont: l'attention portée aux habiletés motrices, la présence de supports externes efficaces pour maintenir la cohésion, le recours à des stratégies efficaces pour résoudre des blocages en cours de production (Préfontaine, 1998) et l'attention accordée aux mécanismes d'écriture. Ces différentes habiletés doivent être maîtrisées par tout bon scripteur.

c) Les opérations de révision s'appliquent d'après Mas (1991) aux résultats des opérations précédentes. La révision est reliée aux aspects formels du texte et à la signification de ce dernier. Elle consiste à faire n'importe quel changement dans le texte, et à n'importe quel moment pendant l'activité d'écriture. Elle cherche à réduire les écarts entre le texte envisagé et le texte en cours de production, par une décision de ce qui doit être changé dans le texte et comment (Lecavalier,

Préfontaine et Brassart, 1991). La révision permet au scripteur de vérifier l'application correcte des règles de la langue et l'organisation du texte, de voir si son texte a le sens voulu et s'il répond aux consignes de la tâche d'écriture. À cette étape, les opérations se réalisent en deux temps : une lecture, destinée à repérer d'éventuels dysfonctionnements dans l'écrit produit, suivie d'une réécriture, qui modifie le texte pour le rendre plus conforme aux intentions du scripteur. Les recherches sur l'observation des scripteurs à l'œuvre s'entendent sur l'idée que le scripteur révisé constamment pendant qu'il écrit (Flower et Hayes, 1981 ; Fortier et Préfontaine, 1994; Matsuhashi, 1981, 1987).

Pour les apprenants du lycée, la mise au propre devrait être mise en évidence, car elle permet d'intégrer les corrections et procure la fierté d'un travail bien fait. Il faut préciser cependant que, bien souvent, chez les jeunes scripteurs, le retour sur le texte n'améliore pas la qualité du texte écrit (Piolat, 1990; Heurley, 1994; Fayol, 1996); peut-être peut-on avancer l'hypothèse que l'enseignement du processus d'écriture étant relativement nouveau dans les classes, les apprenants n'ont pas pu encore en dégager les bienfaits potentiels. Krashen (1984) admet que d'une façon générale, le scripteur expert qui se sent à l'aise avec son écriture se distingue par sa capacité à planifier, à se relire et à modifier son texte au fur et à mesure qu'il écrit.

Dans le modèle de Hayes et Flower (1980), l'écriture s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives à chaque niveau du processus. La production écrite s'acquiert selon Fayol (1996) par l'instruction. Bien qu'on reproche au modèle de Hayes et Flower (1980) de s'être moins intéressé à l'apprentissage, il

est toutefois le référentiel dans l'enseignement de l'écriture, soit en L1, soit en L2 ou en langue étrangère. Nous avons estimé que ce modèle est le mieux adapté à notre étude consacrée à l'enseignement de la production écrite.

Enseignement de la production écrite en langue première, seconde ou étrangère

Selon Sow-Barry (1999), l'enseignement de la production écrite en L1 se fixe pour objectif, de «favoriser l'épanouissement personnel de l'individu en lui permettant de développer son intelligence, de mieux découvrir ses propres aptitudes et de développer ses capacités d'ordre affectif, imaginaire et intellectuel» (Noël-Gaudreault, 1991, p.38). L'écriture, en langue première, comme le stipule Sow-Barry (1999) doit être flexible pour se conformer aux objectifs du scripteur qui, à son tour, doit tenir compte de ses différents destinataires dans la production de son texte. La récursivité dans le travail d'écriture permet au scripteur de faire de façon régulière des réajustements ou réaménagements à l'intérieur de son texte. Cette vision dynamique de l'écriture est appuyée fortement par la recherche depuis les années 1980 (Bereiter et Scardamalia, 1987).

En ce qui concerne les bases théoriques de l'enseignement de l'écriture, les considérations cognitives sur l'écriture ont succédé aux conceptions linéaires du même phénomène. L'enseignement de l'écriture a suivi la même évolution et a connu d'importants changements. Selon Raimès (1991) cet enseignement est passé de la priorité donnée à la rhétorique et à la forme des textes à l'insistance sur

le fait que la situation de production écrite implique à la fois un scripteur, un destinataire, et un certain nombre de sous-processus.

Le modèle de Moirand (1979) met déjà l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, autrement dit le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique. Les enseignants doivent viser à «*communiquer à l'apprenant la perception d'un destinataire*» autre que l'enseignant lui-même, afin d'encourager la libre production dans le but d'éliminer un tant soit peu l'idée qu'il faut produire pour faire plaisir à l'enseignant (De Koninck et Boucher, 1993, p.44). Toutefois, les difficultés qu'éprouvent les scripteurs de langue seconde ou étrangère à développer leurs idées et à organiser le texte proviennent aussi des exigences liées au lexique et à la syntaxe, ce qui impose des contraintes spécifiquement linguistiques qui se rattachent à la situation d'apprentissage de la langue. Chartrand (1995c, p.35) relève les limites des études qui ont prôné la théorie de transfert des habiletés et des stratégies de la L1 vers la langue seconde/langue étrangère. Elle fait remarquer que les chercheurs se sont intéressés à cet aspect du problème en considérant uniquement le cas des apprenants dont «*la langue première est proche de la langue seconde étrangère* ».

Au contexte ghanéen, la langue de scolarisation est l'anglais enseigné, en tant que langue seconde. Pourtant, l'enseignement du français en tant que langue étrangère au lycée prend la même forme que celui de français (Yiboe, 2010). Tout d'abord, dans certains établissements où il existe plus d'un enseignant 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 enseignant enseigne tous les aspects de la langue, mais pas sous forme intégrée. La grammaire, par exemple, est enseignée de façon explicite. L'enseignement de la langue étrangère est basé sur les règles grammaticales. Comme le note Yiboe (2010), l'enseignant explique les règles de grammaire et demande aux apprenants de les appliquer dans des exercices oraux ou écrits. En ce qui concerne la production écrite, les apprenants écrivent un texte entre 200 et 250 mots sur un sujet choisi par leur enseignant. Les apprenants n'ont aucun rôle dans le choix du sujet et ils écrivent seulement pour satisfaire aux besoins de l'enseignant. Les apprenants n'ont que l'enseignant comme le destinataire de leur écrit parce que ce dernier s'intéresse seulement au produit fini de la production écrite et non pas aux processus rédactionnels. C'est-à-dire, les apprenants écrivent seulement pour plaire à l'enseignant. Souvent, quelques apprenants mémorisent des rédactions modèles et les reproduisent à l'examen. Les apprenants mémorisent tout ce que les enseignants leur enseignent et le reproduisent (WAEC, 2006). Ce qui veut dire qu'il n'y a aucun enseignement de la démarche de la production écrite et les processus rédactionnels.

En rapport avec ceci, les écrits portant sur l'enseignement de la production écrite en FLE au Ghana ne sont pas nombreux. Notre inventaire des écrits nous a conduit à certains qui tentent de décrire les pratiques de l'enseignement/apprentissage du FLE en général, en partant des réalités de la classe (Kuupole, 2001 ; Yiboe, 2007 ; Yiboe, 2010 ; Kuupole, 2012). Dans le cas particulier, il n'existe pas, à notre connaissance, d'études qui se soient intéressées

au sujet « enseignement stratégique de la production écrite ». Evidemment, si l'enseignant ne maîtrise pas de moyens plus efficaces de l'enseignement de la production écrite, cela peut avoir des conséquences néfastes pour les apprenants qui doivent communiquer à l'oral comme à l'écrit en français. C'est pourquoi ce travail devient alors très pertinent.

Dans l'enseignement de la production écrite, Raimès (1991) rappelle que les éléments linguistiques de même que le contenu de l'écriture (le sujet traité), occupent une place importante. Cet enseignement doit, plus que dans d'autres situations, être centré sur les contenus des disciplines scolaires. En ce qui concerne les processus, les spécialistes du domaine de la langue étrangère trouvent des divergences entre les deux contextes d'apprentissage L2 et langue étrangère et orientent leurs recherches en conséquence (Raimès 1987; Whalen, 1988). En effet, les nombreuses études faites par les psychologues et les linguistes ont permis une meilleure interprétation des phénomènes d'apprentissage, bien que certaines questions, comme la façon dont les différents systèmes sont mobilisés et se combinent pendant l'activité de production, ne reçoivent encore que des réponses rudimentaires.

Nous venons de voir qu'écrire est un acte qui intègre un ensemble complexe de facteurs, mais le résultat du processus de composition est le texte écrit. L'étude de la production du texte écrit a longtemps été focalisée sur l'analyse du produit fini. Ce produit nécessite de la part du scripteur de nombreuses interventions quant à son organisation. Il importe donc d'examiner les caractéristiques de ce qui constitue un texte.

Organisation textuelle

Comme nous le verrons dans les pages qui suivent, deux séries d'études théoriques, que nous examinerons successivement, ont orienté récemment la façon d'aborder les textes en classe, tant du point de vue de leur lecture que de leur production : l'une a porté sur les typologies textuelles, l'autre sur les facteurs de construction de la cohérence, auxquels on réfère souvent sous l'appellation de «grammaire textuelle ». Charliolles (1978) estime que tout autant qu'elle l'est en phrases, la langue est organisée en textes. Selon Paret (1992), le texte est considéré comme une forme rhétorique globale, ou séquence d'un certain type soumis à un «dynamisme communicatif» dans l'organisation des informations qu'il véhicule. La connaissance des phénomènes impliqués impose et légitimise une conception élargie de la grammaire scolaire qui intègre ces dimensions. C'est-à-dire, le choix d'un texte est soumis à la situation de communication ou les informations que le locuteur veut passer à son interlocuteur. Le texte n'est pas homogène. Adam (1992) décrit plutôt des typologies de texte ou des typologies textuelles. Nous voulons discuter ensuite ce que veut dire le terme typologies textuelles.

Typologies textuelles

Dans le souci d'apporter de la lumière sur la production des textes, Cornaire et Raymond (1994) précisent qu'apprendre aux apprenants à rédiger des textes de différents types demande que l'on se penche sur la nature de ces textes pour mieux comprendre leurs caractéristiques et faire des choix raisonnés au

moment de demander à un apprenant de produire un texte de tel type. C'est dans cette optique qu'il faut considérer certains travaux sur la typologie des textes.

Le texte est le matériau de base de la didactique de l'écrit. Mais la variété des formes textuelles est si vaste que le problème se pose de décider lesquelles seront privilégiées au niveau de l'école. D'après Paret (1995), l'intérêt d'avoir recours à une typologie des textes sur le plan scolaire est de permettre de réduire la diversité des textes en mettant l'accent sur ce qu'ils ont de commun. Cette étude retiendra surtout différentes typologies (discursives ou textuelles) qui ont le mérite d'être constituées à partir d'un point de vue didactique.

Les enjeux théoriques et didactiques des classifications textuelles semblent de taille comme en témoigne le nombre élevé de recherches, de références et de typologies (Petitjean, 1989). Selon Petitjean (1989:96), il n'existe pas de typologie «idéale», mais plutôt une grande variété de *«démarches classificatoires-qui posent aux linguistes et aux didacticiens de sérieux problèmes et éveillent en eux des réserves à l'idée de toute typologie de textes»*. Pourtant, des linguistes comme Canvat (1996) reconnaissent la nécessité de poser le problème des types de textes dans le cadre scolaire.

Compte tenu de l'intérêt du domaine, la classification des typologies textuelles reste le point de gravité de nombreuses recherches (Adam, 1992; Chiss et Filliolet, 1987; Petitjean, 1989; Schneuwly, 1987) qui sont basées, soit sur des critères d'ordre externe, soit sur des critères d'ordre interne au texte ou se limitant sur ce que le sujet fait, sur ce qu'il tente de faire ou sur les buts qu'il poursuit.

Petitjean (1989) fait remarquer que les typologies les plus importantes pour l'enseignement sont les typologies homogènes (textuelles et séquentielles), intermédiaires (fonctionnelles, énonciatives, situationnelles) et hétérogènes.

Les typologies fonctionnelles semblent être celles qui ont fait l'objet des transpositions didactiques les plus nombreuses (Charaudeau, 1992; Lundquist, 1983). Pensons notamment au modèle de Jakobson (1963) sur les fonctions langagières qui, avant de soulever des critiques, a été transposé en didactique dans des typologies qui, le plus souvent, rendent prédominante l'une ou l'autre des fonctions.

Mais la typologie qui a une influence directe sur les choix est celle d'Adam (1985, 1992, 1994). C'est celle que nous retiendrons et que nous examinerons dans cette recherche. C'est en effet à Adam (1985) que revient le mérite d'avoir commencé à explorer systématiquement la question des typologies de textes en présentant une description qui s'attache à définir l'organisation textuelle de différents types d'écrits. Il propose d'abord une classification proche de celle de Werlich (1975). Quelques années plus tard (Adam, 1992), remet en question l'analyse fondée sur le texte, déjà estimé complexe, pour l'aborder sur une unité plus petite qu'il nomme «séquence». Dans cette approche séquentielle, il révisé certaines de ses hypothèses antérieures et fait de nouvelles propositions en présentant cinq «séquentialités» ou prototypes de la séquence : narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale. Il considère que les difficultés de compréhension de textes écrits que connaissent les sujets novices semblent s'expliquer, en partie du moins, par la non-maîtrise de schémas textuels

prototypiques. Mais des séquences prototypiques pures et uniques sont rares. C'est justement ce qui contribue à rendre la tâche encore plus complexe. En 1994, l'auteur précise l'hypothèse de l'existence d'un petit nombre de ces «schémas prototypiques» qui seraient élaborés par les apprenants au cours de leur développement cognitif et en fonction de leur appartenance à une culture donnée. Il existe des propriétés structurelles des textes que chaque culture reconnaît (Adam, 1990; 1994).

Adam souligne qu'il existe peu de textes qui soient d'un seul type, qui soient homogènes sur le plan de leur composition. En fait, la majorité des textes présente une dominante d'un type tout en intégrant des passages de différents autres types. En somme, l'homogénéité textuelle (un texte d'une seule séquence ou un texte de plusieurs séquences de même type) est un cas plutôt exceptionnel. Adam distingue deux formes principales d'hétérogénéité textuelle, l'insertion de séquences et la dominante séquentielle. Cette typologie séquentielle est d'un intérêt didactique incontestable puisqu'elle contribue à la délimitation des différentes séquences dans un texte complexe et à la formalisation de l'hétérogénéité de celui-ci. La différenciation de la séquence dominante et des séquences dominées favorise la compréhension du but de l'acte de communication.

Intérêts des typologies textuelles au plan didactique

La problématique des types de textes a indubitablement marqué le champ de la didactique du français au cours des vingt dernières années. Les différentes

typologies s'avèrent importantes pour le didacticien dans la mesure où elles font l'objet d'une transposition didactique (Chartrand, 1995a). Depuis quelques années, les transpositions faites en Suisse, au Québec et en France s'appuient de plus en plus sur la typologie séquentielle d'Adam (1992); c'est celle que nous retenons pour cette étude.

Certaines œuvres établissent qu'un enseignement explicite de la structure textuelle favorise la réception et la production de textes chez l'apprenant (Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989; Armand, 1995). La planification et l'organisation de l'enseignement/apprentissage de la production écrite pourraient se faire avec une insistance sur les caractéristiques tantôt discursives, tantôt textuelles, tantôt pragmatiques, tantôt linguistiques du texte à produire.

La typologie de textes est un instrument pédagogique qui permet d'attirer l'attention de l'apprenant sur certaines régularités de composition et sur les caractéristiques linguistiques et stylistiques communes à de nombreux textes. Toutefois, « *il s'agira moins de présenter en classe une typologie que de s'en servir comme référent pour faire prendre conscience aux apprenants des différents fonctionnements textuels* » (Schneuwly, 1991, p.34). Schneuwly (1991) pense qu'il serait même dangereux que les apprenants aient à apprendre des classifications extrêmement abstraites par rapport aux textes auxquels ils sont confrontés et qui servent des buts très éloignés de ceux poursuivis dans le cadre scolaire. Il évoque deux risques majeurs: 1) un danger d'arbitraire, les apprenants devraient se soumettre, sans critères clairs et précis, au jugement dernier de l'enseignant; 2) un danger de rigidification dans les pratiques scripturales qui

devraient se conformer à des critères trop simples ou élaborés dans un contexte qui n'est pas du tout celui de l'écriture. Ceci ne signifie pas qu'il faille abandonner, en classe, des observations des différences entre genres ou différentes de textes (exercices de tri de textes), mais de telles activités devraient faire référence aux connaissances et au vocabulaire quotidien amplement suffisants dans ce contexte. Charaudeau (1992) arrive à la même conclusion et ajoute que le scripteur «expert» devrait avoir en plus de tout, une maîtrise de la cohérence textuelle. En effet, l'organisation en séquence constitue un facteur de cohérence dans la mesure où certains de ses traits distinctifs sont invariants, ce qui en facilite l'interprétation ou la production (exemple le schéma narratif).

Cohérence et progression textuelle

Le texte ou la séquence en effet peut être également considéré de l'intérieur, du point de vue de ce qui constitue sa cohérence, condition très essentielle pour la réussite des productions écrites scolaires.

Tout énoncé, quel que soit son type, pour être vu comme un texte, doit posséder certaines caractéristiques d'organisation. Comme le dit Charolles (1978, p.8), «tout tas de mots ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte». Il existe des normes minimales de composition textuelle. La cohérence représente cette composante fondamentale de l'analyse textuelle en linguistique. Les propositions des didacticiens commencent à s'imposer dans le domaine scolaire. L'expérience montre depuis longtemps que les textes des apprenants recèlent des problèmes de cohérence notamment à cause de la difficulté qu'ils ont

à produire un discours complet (Gervais et Noël- Gaudreault, 1992; Paret et al., 1996; Pépin, 1998).

Définition du concept

La cohérence est définie comme « *l'ensemble des possibilités qu'offre la langue pour assurer l'unité du texte* » (Halliday et Hasan 1976:14). Elle fait qu'un texte ait une certaine unité, qui amène ces divers éléments à adhérer les uns aux autres et que les idées s'accordent entre elles. Dans ce sens, la cohérence se fonde sur les relations entre le discours et la connaissance du lecteur (Ngoulo, 1996), relations qui lui permettront de construire le sens du discours. Elle réfère à l'organisation globale ou à la structure du texte. Kintsch (1974) et Kintsch et Van Dijk (1983) ont étudié la cohérence dans la compréhension des textes à partir de leur structure. Leur analyse est pour l'essentiel basée sur le postulat cognitiviste qui fait du texte une réalité avec une structure, un schème mental utilisé par l'auteur du texte.

S'interrogeant sur les rapports entre texte, discours et cohérence, Combettes (1978) conclut que le phénomène de cohérence dépasse le cadre purement linguistique et s'étend aux facteurs non linguistiques, au hors-texte. Pour Charolles (1978) et ses successeurs, les jugements de cohérence dépendent des connaissances du monde que partagent ou non les participants à l'acte de communication.

La cohérence est souvent abordée comme synonyme de textualité, et le texte se perçoit comme une notion désignant un ensemble de caractéristiques

propre à un discours, comme un tout menant à un acte de communication réussi (Patry, 1993). Les auteurs ne s'entendent pas tous sur le couple cohérence/cohésion. Adam (1990, p.111-114) emploie les deux termes différemment tandis que Bronckart et al. (1985, p.54-55) utilisent celui de «cohésion». Charolles (1978) juge inutile la distinction et adopte le terme cohérence qu'il définit comme « *une unité minimale de composition textuelle à la fois du texte et de la phrase* ». Nous adopterons le terme « cohérence » dans son acception large.

Au cours des trente dernières années, la cohérence textuelle a fait l'objet de toutes nombreuses recherches, à la suite de Halliday et Hasan (1976), pour être mentionnées ici. La plupart des auteurs s'appuient sur les méta-règles de Charolles (Préfontaine, 1998). Ce dernier détermine quatre « méta-règles » pour assurer au discours sa cohérence interne et externe. Il s'agit de méta-règles de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation.

En ce qui concerne la méta-règle de répétition, un texte cohérent doit comporter dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. Il doit contenir un ou des éléments qui, d'une phrase à l'autre ou d'un passage à un autre se répètent, constituent le fil conducteur du texte pour en assurer la continuité. Un texte comprend donc obligatoirement des reprises de l'information, par répétition ou par l'emploi de substituts. La cohérence est assurée par les phénomènes de pronominalisation (anaphore et cataphore), de définitivisation (déterminants définis) et référenciation déictique (ici, demain. etc.), de substitution lexicale (synonymes; périphrases; etc.), de reprises d'inférences et de

recouvrements prépositionnels. Pour Paret et al. (1996), l'anaphore libre s'avère l'outil par excellence de construction de la textualité dans la mesure où la reprise thématique est un procédé fondamental de la cohérence. Elle se construit finalement par ce système de renvois de certaines unités du lexique à d'autres.

Un texte cohérent s'accompagne dans son développement d'un apport sémantique constamment renouvelé, ce qui correspond à *méta-règle de progression*. La production d'un texte cohérent suppose que soit réalisé un équilibre entre continuité thématique et progression rhématique. Pour faire progresser le lecteur, le texte cohérent doit présenter des informations nouvelles suscitant un intérêt communicatif. Autrement dit, un texte doit comprendre un *thème* qui représente l'information connue, et un *rhème* qui exprime la nouvelle information. La production écrite oblige l'auteur à gérer ce que Fayol (1997) appelle la «double contrainte» qui est celle d'introduire des informations nouvelles et assurer la mise en relation de ces dernières avec celles qui étaient disponibles. De cette façon, le bon texte assure un équilibre entre le principe de continuité (répétition d'éléments) et celui de progression de l'information.

Une autre façon d'obtenir la cohérence dans un texte, c'est de relier l'information par les connecteurs. Si la cohérence est essentiellement assurée par les règles de reprise progressive que nous venons de voir, une autre possibilité de la langue pour faire avancer le texte de façon cohérente est l'utilisation de marques spécifiques de connexion.

De nombreux auteurs donnent aujourd'hui au terme «connecteur» une acception large qui recouvre les liens et transitions présents dans le texte entre des unités de nature diverses (les conjonctions et locutions conjonctives, adverbales, syntagmes prépositionnels, etc.). Ils ont une portée micro-structurale (entre des phrases ou parties de phrases) ou macro-structurelles (entre les différentes parties du texte pour indiquer son plan global d'organisation) (Paret et al., 1996). Ils ont pour fonction commune d'indiquer plus ou moins précisément la nature d'une relation entre deux segments discursifs (Corblin, 1988). Ils sont considérés comme étant la trace privilégiée de certaines opérations langagières dépendant de la planification textuelle; il s'agit non seulement d'opérations de connexion, mais aussi d'opérations de segmentation fonctionnant à différents niveaux du texte (Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989). Certains auteurs, comme Adam, distinguent les deux niveaux par deux termes différents: connecteurs et organisateurs textuels (Adam, 1990; Paret et al., 1996), d'autres les regroupent sous le terme d'organisateur textuel (Bronckart et al., 1985) (c'est la solution que nous adopterons nous-même).

Cependant, la fonction des connecteurs paraît problématique. Traditionnellement, ils ont été envisagés comme traduisant un contenu sémantique (*parce que* et *car* décrivaient une liaison de type causal; *ou, si, alors*, de type logique; *puis, après, ensuite* de type chronologique). Or, si les constats actuels conduisent à considérer que les connecteurs (au sens large) ont d'abord pour fonction d'indiquer la force de liaison entre deux énoncés et/ou deux énonciations, les analyses linguistiques conduites à l'écrit comme à l'oral ont

montré que la fonction essentielle des connecteurs ne consiste pas à établir des relations «logiques» entre propositions et que leur compréhension nécessite la prise en compte d'au moins trois contraintes: le contexte, les relations thématiques entre propositions et les principes de conservation; les connecteurs peuvent traduire différentes relations sémantiques et argumentatives (Fayol, 1997).

Les recherches sur l'analyse des organisateurs textuels dans une perspective de typologie des textes sont plutôt rares. Cependant, on peut mentionner l'étude de Bronckart et al. (1985) portant sur la narration, le discours théorique et le discours en situation; et celle de Schneuwly (1986) sur la narration, le récit conversationnel, l'explication et l'argumentation. Ces études mettent en évidence un effet très marqué du contexte sur la distribution des organisateurs. L'équipe de Schneuwly, Rosat, Dolz, (1989) vérifie cette distribution en comparant des types de textes renvoyant tous à une trame chronologique et regroupe les organisateurs textuels en : organisateurs temporels composés de subordonnants temporels (déictiques temporels et autres expressions temporelles) ; énumératifs (ou marqueurs d'intégration linéaire) ; additifs (marqueurs de relais et/ou de clôture) et spatiaux auxquels s'ajoutent les organisateurs narratif (ayant une origine dans le passé) et argumentatifs lexico-syntaxiques. Bronckart et Schneuwly approfondiront l'étude des organisateurs textuels en 1983 pour en faire désormais un support évident pour l'étude de la cohérence textuelle.

À propos de l'utilisation des organisateurs textuels dans les productions écrites scolaires, chez bon nombre d'étudiants au Ghana, la maîtrise est loin d'être parfaite (Kwawu, 2001 ; Grey, 2014). Le phénomène de mauvais emploi ou de

non-maîtrise des organisateurs textuels s'explique par le type de français (appris dans des conditions déjà mentionnées) utilisé dans une norme mal établie et dans des conditions particulières. On retrouve dans les productions écrites scolaires des phrases « illogiques » qui sont le résultat d'une utilisation abusive ou d'une mauvaise maîtrise des connecteurs (Kwawu, 2001 ; Grey, 2014). La spécificité des organisateurs textuels est fonction du type de texte demandé. Il devient urgent pour les étudiants de pouvoir les reconnaître, les manipuler et les utiliser à bon escient.

La connaissance et la maîtrise des moyens de construction de la cohérence et des types textuels devraient fournir à l'apprenant des moyens puissants d'améliorer sa conscience de ce qu'est un texte et par-là de favoriser la production de textes cohérents qui traduisent une pensée plus claire. Pour le dynamisme du texte et des règles qui en assurent la cohérence, l'apprenant peut réfléchir au fait de langue, les maîtriser davantage, et en conséquence les réutiliser dans un autre contexte. Mais, construire un texte cohérent ne suffit pas à assurer la réussite d'un acte de discours. L'écriture d'un texte comporte en effet des aspects pragmatiques qui dans le cas du conte par exemple mobilisent des connaissances relatives à la situation de communication telles que la place du narrateur, l'image du récepteur et l'intention communicationnelle. La pragmatique offre des outils qui peuvent amener les apprenants à prendre conscience des enjeux et des fonctions de la communication écrite.

Cette discipline s'est développée rapidement chez trois types de penseurs (logiciens, linguistes et philosophes). Elle attire déjà un grand intérêt dans les

travaux sur les apprentissages langagiers tant au niveau du discours qu'à celui de la conversation. Son objectif est l'intégration du comportement langagier dans une théorie de l'action. Elle serait donc au sens large « l'étude de tous les signes, contraintes, interactions, conduites, rites, représentations et stratégies impliqués par toute tentative de communication », (Récanati, 1979). La pragmatique est selon Diller et Récanati (1979, p.3), « l'utilisation du langage dans les discours et les marques spécifiques qui dans la langue, attestent de sa vocation discursive ». Comme la sémantique, elle s'occupe du sens pour certaines formes linguistiques et aborde en fait le langage comme phénomène à la fois discursif, communicatif et social. Cette approche est perçue comme une voie d'accès privilégiée à une juste compréhension du langage, parce qu'elle pose justement la problématique du discours et de l'énonciation qui sont deux notions présentes dans toutes les activités d'approche du langage. En se servant de la linguistique, l'approche se donne pour tâche la mise au jour des règles auxquelles obéissent la conversation ou le discours en général, selon les situations des interlocuteurs, les stratégies adoptées, les actes de langage qui sont exécutés ainsi que les rituels que l'on reconnaît comme ayant une influence sur les transactions linguistiques.

Trois niveaux d'approches pragmatiques sont distingués par les recherches : le premier degré qui concerne l'étude des symboles indexicaux ; le second degré qui étudie la manière dont la proposition exprimée doit être distinguée de la signification littérale de la phrase, c'est l'élargissement de la notion de contexte (Armengaud, 1985) ; le troisième degré est celui de la théorie des actes de langage

dont la performance et le contexte constituent des concepts parmi les plus importants de la pragmatique.

L'approche d'Adam (1990, 1994) permet de considérer la pragmatique dans la production écrite. Pour lui, un texte est organisé d'abord de manière configurationnelle ou pragmatique et ensuite constitué de propositions. La dimension pragmatique ou configurationnelle fait l'unité signifiante du texte. Son organisation comprend trois plans (*argumentative ou illocutoire, énonciative, sémantique et référentielle*) qui correspondent à l'organisation qu'on peut appeler pragmatique du discours. La suite de propositions est alors organisée en *grammaire de phrase, en grammaire de texte et en types de séquences*.

Nous dirons, en définitive, que la pragmatique embrasse tout ce qui entoure le texte. Du point de vue didactique, la pragmatique tient compte de la situation de communication qui correspond à un but, une visée globale ou « *intention de communication* » et met en jeu un émetteur, un destinataire et « des rapports qu'ils ont entre eux, l'environnement et le référent (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p.13). La prise en compte de ces composantes de la situation de communication joue un rôle primordial dans le rendement de la production écrite (Sow-Barry, 1999). Si les dimensions textuelles et pragmatiques s'avèrent indispensables dans une didactique de la production écrite, cette dernière exige aussi la maîtrise des règles grammaticales, orthographiques et lexicales de la langue écrite. Nous abordons ensuite la littérature liée à la grammaire, à l'orthographe et au lexique.

Grammaire, orthographe et lexique

La grammaire, l'orthographe et le lexique sont des connaissances qui interviennent à tout moment dans l'écriture du texte. Le modèle de Hayes et Flower (1980) et tous les autres ne font pas ressortir ces contenus mais les considèrent à l'intérieur du processus d'écriture. Même la grammaire, bien qu'étant au centre de la production écrite, est sous-jacente aux composantes du processus. C'est au niveau de la mise en texte que les modèles font apparaître, et ce de façon abstraite, l'orthographe grammaticale ou l'orthographe lexicale. Garcia-Debanc (1990) pense que c'est à ce niveau que le scripteur fait face simultanément à des contraintes locales (syntaxe, orthographe, choix des mots ...) et des contraintes globales (type de texte, cohérence macro-structurelle). L'intérêt accordé à l'enseignement de ces contenus (grammaire, orthographe et lexique) se justifie aussi par l'importance de leur maîtrise dans la production écrite. Nous examinerons successivement l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe, celui du lexique et les démarches heuristiques qui leur sont associées. Nous aborderons enfin l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en FLE.

Grammaire et l'orthographe

L'enseignement de la grammaire, du moins dans les programmes du lycée, n'a pas sa fin en lui-même. Son but est d'améliorer la capacité de lire et celle de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit de l'apprenant (CRDD, 2010). Selon Garcia-Debanc (1993), les enseignants se plaignent très souvent du manque de temps pour réaliser l'intégralité du programme. Mais le problème majeur est peut-être

moins celui du temps que celui du choix et de la pertinence des activités proposées. La grammaire est partie intégrante d'un tout, qui est l'enseignement de la langue. Elle occupe une place dans les activités qui visent à développer, chez les apprenants, le goût et la maîtrise de la langue (Sow-Barry, 1999). Au Ghana, selon Yiboe (2010), l'enseignement de la grammaire au lycée porte surtout sur la morphosyntaxe ; la forme plurielle des verbes, l'accord des participes passés et la forme féminine des noms. Selon toujours Yiboe (2010), cet aspect de la langue, entre autres, n'est pas bien enseigné au lycée à cause des mauvaises méthodologies d'enseignement adoptées par des enseignants. Par exemple, « l'enseignement [...] basé sur les règles grammaticales » (Yiboe, Ibid, p.55).

L'enseignement de la grammaire suscite encore beaucoup d'interrogations. Combettes (1995) observe que l'émergence et le développement de «la grammaire de texte» ont minorisé l'intérêt et la recherche sur l'aspect morpho-syntaxique de la langue. Selon Cappeau et Savelli (1996), le découpage de la langue suggéré par les termes qui complètent le mot «grammaire» (la phrase de texte) conduit à instaurer une frontière entre deux domaines d'analyses et d'interventions alors qu'il serait peut-être plus judicieux de les envisager dans leurs relations. Paret et al. (1996) ajoutent que l'intérêt accordé par les chercheurs aux dimensions combinées de la syntaxe et de l'organisation textuelle (gestion de la cohérence) en relation avec les types de textes n'est que très récent. La didactique de la grammaire traite des contenus (ce qu'on enseigne) et des démarches d'enseignement (comment enseigner ces contenus). Dans ce dernier volet, la didactique invoque les pédagogies actives, qui ont proposé, d'après Piaget, une

plus grande participation de l'apprenant dans ses apprentissages, dans une perspective de résolution de problème (Paret, à paraître, b).

Dans ce qui suit, nous énoncerons tout d'abord quelques caractéristiques générales de la grammaire scolaire de type traditionnel (ses contenus et ses démarches). Ensuite, nous ferons état des grammaires nouvelles avec des éléments de descriptions des contenus de connaissances et le renouvellement des démarches d'apprentissage.

Grammaire scolaire de type traditionnel

Par ses contenus, la grammaire scolaire traditionnelle est, selon Chartrand (1996, p.32), « un ensemble de savoirs [. . .] qui correspond à la vulgate grammaticale élaborée pour l'enseignement des règles prescriptives du français écrit normé ». Cette grammaire constitue la base du savoir grammatical véhiculé dans les écoles encore aujourd'hui (l'étude de Chervel, 1977, portant sur l'histoire de la grammaire scolaire, 1780- 1870). Selon des auteurs, la grammaire scolaire traditionnelle avec ses faiblesses théoriques bien connues freine le travail sur la langue, car ses principes et ses contenus ne permettent pas à l'enseignant d'amener les apprenants à un travail rigoureux de réflexion. Huot (1981) précise que, « la grammaire traditionnelle n'est pas « la grammaire du français mais une grammaire présentant des caractéristiques de cinq ordres: 1) une confusion entre la synchronie et la diachronie, 2) une grammaire d'élite, 3) une grammaire pour justifier les règles d'orthographe, 4) une place d'honneur faite à la morphologie et 5) une grammaire prisonnière de la grammaire latine et de la logique. Cette

grammaire a rarement donné les résultats escomptés dans le travail de la langue en classe avec des élèves qui apprennent l'écrit standard » (Paret, 1992a, p.32).

Cette grammaire scolaire était surtout centrée sur l'orthographe à cause de l'accent mis sur l'écrit à l'école. Elle regroupait la plupart des apprentissages du français (parmi lesquels les activités de lecture, exercices d'écriture, analyse grammaticale, orientés entièrement vers la maîtrise des règles, conventions et exceptions orthographiques) et donc prenait plus de place que la grammaire, alors que les problèmes les plus graves et les plus fondamentaux sont d'ordre grammatical ; les problèmes orthographiques ne peuvent en effet se résoudre que si l'apprenant comprend d'abord les relations grammaticales dans la phrase. L'exercice central de la pédagogie de l'orthographe était la dictée, technique favorite des enseignants. Selon Chartrand et Paret (1995, p.33), « partout à cause du manque de formation des praticiens, la grammaire traditionnelle, avec toutes ses imperfections, continue d'être enseignée dans les écoles ». Pareillement, aux lycées du Ghana, cette pratique est en perpétuité. Comme l'explique Yiboé (2010, p.322), « l'enseignement de la grammaire est limité à la construction de phrases isolées sans contexte précis ».

Pour les démarches: recevoir des connaissances et les appliquer, la méthodologie traditionnelle en grammaire se résumait selon Genevay (1995) à la théorie qui figure comme un préalable à des activités qui en constituent l'application en classe. La démarche consistait à faire assimiler une nomenclature et des règles et les appliquer dans des exercices qui reposent essentiellement sur l'identification (Paret et Chartrand, 1990). On enseignait les règles à l'apprenant ;

on ne faisait pas en sorte qu'il les découvre de lui-même. Les comportements attendus de l'apprenant consistaient le plus souvent à ce qu'il suive les explications du maître, puis qu'il s'acquitte d'un certain nombre d'exercices d'application une fois la règle comprise, en vue du contrôle final. Selon Chartrand (1995b), l'enseignement se limitait à ce processus de déduction, et l'on supposait qu'il y aurait utilisation de ces règles lors de l'écriture. L'apprenant qui ne faisait pas usage des règles était pénalisé ou l'enseignement était repris.

D'autres démarches comme la dictée, encore prisée aujourd'hui, sont cependant sérieusement remises en question. A cet égard, Simard (1995) recommande que soit dénoncé sans détours l'abus de la dictée, surtout dans sa version traditionnelle qui n'est qu'une forme pervertie dans la mesure où un exercice de contrôle est confondu avec un exercice d'acquisition.

Grammaires nouvelles

Les nouvelles grammaires veulent tenter de saisir et de rassembler ce qui dans les développements des connaissances linguistiques peut constituer un corps de principes, de concepts, de critères cohérents entre eux, issus des premières grammaires structurales et distributionnelles et qui se sont enrichis pour devenir les grammaires transformationnelles ou génératives. Contrairement à la grammaire précédente, la nouvelle grammaire met au premier plan les formes et les structures.

Ses contenus de connaissance : la syntaxe de la phrase, considérée comme une structure hiérarchique où les constituants s'emboîtent les uns dans les autres,

occupera la première place au détriment de l'orthographe. Cette grammaire propose des définitions claires et opérationnelles des classes, des structures et des fonctions ; des règles explicites non seulement à propos de l'orthographe grammaticale, mais aussi à propos de la construction des phrases ; des procédures de découverte bien définies qu'on puisse utiliser comme des tests systématiques.

En ce qui concerne les grammaires nouvelles proprement dites, il importe que le didacticien se limite aux aspects des théories les plus courantes sur lesquels existent de larges consensus, et dont les concepts et procédures sont opératoires pour la classe de français. Comme le note Paret (1995, p.109), « *cette grammaire vise à renforcer les enseignants de nouvelles bases théoriques de référence qui facilitent la compréhension des mécanismes de la langue* ». L'étude de la grammaire nouvelle doit permettre à l'apprenant de «construire de réelles procédures de réflexion», ce qui suppose la mise à sa disposition de nouveaux outils d'investigation conceptuels, tels la phrase dite «de base» (modèle abstrait pouvant servir de référence pour des comparaisons de structures syntaxiques) ou le groupe syntaxique, et d'outils méthodologiques, comme les opérations linguistiques (déplacement, substitution, effacement, etc.) ou les transformations plus complexes (pronominalisation, emphase, etc.).

Une maîtrise progressive de ces outils devrait amener l'apprenant à acquérir une meilleure conscience des structures de la langue, car les ressources offertes par les théories contemporaines sur la langue donnent la possibilité de rendre « *l'apprentissage de la grammaire à la fois plus efficace et plus facile pour l'élève* » (Paret, 1995).

Le renouvellement des démarches d'apprentissage : Chartrand et Paret (1989, p.34) pour l'élaboration d'un apprentissage plus cohérent, mentionnent deux principaux objectifs que doit se fixer l'enseignement de la grammaire : le premier, c'est le savoir-faire de l'élève et l'activité de résolution de problèmes ; le second « *vise la connaissance que l'élève peut et doit acquérir du système et du fonctionnement de sa langue. Il s'agit d'activités qui permettent de structurer les acquis linguistiques de l'élève »*. Au plan méthodologique, l'objectif majeur est de remplacer la démarche traditionnelle (déductive) par des démarches plus complexes de type heuristique qui tiennent mieux compte des développements récents de la psychologie cognitive où l'apprenant est le centre d'un processus actif de construction de ses apprentissages. On met alors l'accent sur le développement de stratégies cognitives par l'apprenant. Les aspects orthographiques occupent une place singulière dans l'enseignement/apprentissage du français, comme le remarquent David et Plane (1996). Il y a quelques décennies, l'orthographe était liée à la scolarisation, aujourd'hui elle semble occuper la place de « *sous compétence dans le domaine de la langue »* (Chervel et Manesse, 1989), plus ou moins dépendante des activités de production écrite. Contrairement à l'enseignement traditionnel, la nouvelle démarche de l'enseignement de la grammaire est fondamentale, car elle met l'apprenant dans une situation de recherche réelle, ce qui l'amène à être plus actif au cours de son apprentissage.

Lexique

D'après Gagné et al. (1989, p.197) le lexique est « *l'aspect du code linguistique qui concerne l'actualisation, dans le langage écrit et/ou oral, des unités lexicales de la langue* ». Pour aider ces apprenants dans une langue autre que leur langue maternelle, De Koninck (1991) met en évidence l'importance à accorder à l'apprentissage du lexique. Car, pour elle, il existe à ce niveau un phénomène de transfert similaire à celui observé de la L1 à la L2 ou L3 à propos des processus de la lecture et de l'écriture.

L'apprentissage du lexique est un processus fort complexe, d'abord parce qu'il s'agit d'apprentissage, ce qui est un processus complexe en soi et ensuite parce que le domaine du lexique constitue plus qu'une collection de lexèmes mais constitue un réseau d'unités qui entretiennent entre elles de multiples relations (de synonymie, d'inclusion, de dérivation, etc.). Hayes (1988), cité par Fayol (1997) mentionnait que le niveau du lexique était relativement peu travaillé. Les problèmes lexicaux étaient présentés de la même façon à l'oral qu'à l'écrit. Or, dans ses relevés de fréquence, Hayes constate que l'oral tend à utiliser des mots très fréquents et à les utiliser souvent, ce qui n'est pas le cas de l'écrit. La représentation du destinataire détermine les choix lexicaux en induisant le recours à un vocabulaire spécifique et oblige ainsi à varier le lexique et à le préciser. Fayol (1997) va plus loin et précise qu'à l'écrit, la moindre contrainte temporelle et l'absence de destinataire autoriseraient une sélection plus lente et plus réfléchie des mots ainsi qu'une recherche de précision et d'explication afin de pallier le caractère décontextualisé de la production.

Comme l'estime Sirnard (1994), on n'a jamais fini d'apprendre des mots. Pour lui, un enseignement spécifique peut contribuer à l'enrichissement et à la structuration du vocabulaire de l'apprenant. Pour que l'apprentissage soit durable et transférable, il faut pouvoir rencontrer les mots plusieurs fois et dans divers contextes. Parmi les diverses sources d'apprentissage du lexique, le milieu ambiant joue un rôle décisif. Dans la même foulée, Chartrand (1994) ajoute qu'à propos du lexique comme de la grammaire, il semble que l'on ne puisse plus se limiter à l'imprégnation, il faudrait guider des apprentissages particuliers de façon active. Le réinvestissement de toutes ces connaissances dans d'autres situations favorise naturellement l'autonomie de l'apprenant ; surtout dans le cas du Ghana où l'apprenant se trouve dans un milieu multilingue.

Démarches méthodologiques pour l'apprentissage de la langue

Les démarches concernent tous les aspects de l'apprentissage de la langue : grammaire de la phrase, grammaire textuelle et orthographe. Ces démarches de type heuristique sont issues des courants de la psychologie cognitive depuis Piaget. Elles sont préconisées depuis déjà un bon nombre d'années par des didacticiens de la langue mais peu présentes dans les classes (voir par exemple, Vial, 1970; Toresse, 1974; Chaumont, 1980). Ici, le rôle de l'enseignant ne consiste plus à transmettre des contenus de savoir mais à en favoriser la construction « *plutôt que de fournir les questions et les réponses, pratique qui ne laisse à l'apprenant qu'un rôle d'exécutant, il faudra procéder en sorte qu'il se pose des questions et en découvre les réponses* » (Reboul, 1995: 268).

Signalons qu'il y a deux moments du travail de la langue en classe : l'étude systématique de phénomènes langagiers grammaticaux, orthographiques ou textuels, et le réinvestissement des connaissances acquises en situation de lecture ou d'écriture, notamment en révision.

Étude systématique

Pour le premier moment, les démarches inspirées des théories constructivistes (Dumortier, 1997) peuvent se ramener à un certain nombre d'opérations cognitives et d'étapes rassemblées sous l'appellation de « démarche de découverte » (Chartrand et Paret, 1989; Chartrand, 1996). La démarche amène les apprenants à découvrir par eux-mêmes les principaux mécanismes de la langue en la manipulant et à construire progressivement leurs connaissances grammaticales déclaratives, procédurales ou conditionnelles. C'est là que se situe toute la différence entre la démarche traditionnelle qui tient compte surtout des connaissances déclaratives et les démarches modernes qui considèrent les trois types de connaissances à la fois. Les étapes en sont: 1) la prise de conscience d'une difficulté orthographique, syntaxique, d'organisation textuelle, etc., à l'occasion d'observation d'énoncés en contexte; 2) la « manipulation » des énoncés par classements, modifications (déplacements, substitutions, transformations plus complexes, etc.), comparaisons; 3) la vérification des hypothèses en ayant recours à d'autres énoncés, d'autres contextes; leur confirmation débouche alors sur 4) la formulation de règles ou au moins de régularités (et leur comparaison avec celles des ouvrages de grammaire); 5) l'établissement, par les apprenants et l'enseignant, de procédures (connaissances procédurales/conditionnelles) qui permettront de

résoudre des problèmes relatifs à l'utilisation des connaissances nouvelles; 6) l'application de ces connaissances dans des contextes nouveaux pour favoriser leur généralisation et leur consolidation; et enfin 7) le réinvestissement en situation d'écriture des compétences acquises, transfert guidé et contrôlé par l'enseignant (Paret, 2009)

L'organisation de l'enseignement est une responsabilité de l'enseignant. À la première étape, il prévoit une première phase de recherche collective, atelier au cours duquel les apprenants ont pour activité d'observer un ensemble d'énoncés caractéristiques d'un problème de langue. Ceci permet à l'apprenant de découvrir certaines régularités de fonctionnement et d'en formuler, au besoin, les règles. À une deuxième étape, la didactique de la langue à l'école peut s'approprier avec profit un ensemble d'opérations formelles simples dont les grammaires nouvelles se sont équipées pour étudier les structures des langues, telles *le déplacement, la substitution (ou le remplacement), l'effacement et l'addition*. La maîtrise de ces opérations par les apprenants peut rendre la démarche plus facile et donc plus profitable.

Dans la nouvelle approche, l'enseignant est un partenaire « facilitateur » et l'apprenant est l'artisan de son œuvre. Désormais, les informations linguistiques ne lui sont pas données, il les « découvre ». Pour Paret (1992a, p.33), « *il s'agit pour la classe d'adopter une véritable attitude de découverte, qui suppose parfois certains risques pour l'enseignant puisque tout ne sera pas absolument résolu d'avance, mais qui offre une contrepartie stimulante, dynamique et enrichissante* ».

La démarche de découverte prend en compte la participation effective de l'apprenant, mais cela ne signifie pas «acquisition spontanée» des catégories et des règles de la langue; la découverte est une condition pour l'apprentissage.

À propos de la notion de phrase, qui est l'unité à l'intérieur de laquelle peuvent être saisies les règles d'organisation des éléments de la langue, l'essentiel pour l'apprenant est de connaître ses limites et les possibilités de construction à l'intérieur de ces limites. L'absence de définition pratique généralisable à l'ensemble des phrases a suscité l'adoption d'un modèle pour le travail en classe. Ce modèle voit dans toute phrase du français au minimum deux groupes obligatoires, «un groupe nominal en début de phrase, et un groupe verbal» (Paret, 1995, p.112). Le modèle peut également comporter d'autres éléments, qui sont facultatifs et qui sont aussi organisés en groupes.

L'étude systématique concerne la grammaire du texte autant que celle de la phrase. L'objectif de la grammaire textuelle au lycée est de développer les connaissances explicites des apprenants sur les principaux éléments qui constituent l'organisation du texte dès qu'on dépasse le niveau de la phrase. Comme le stipule Yiboë (2010) la finalité de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère est constituée d'une part du but, et d'autre part de l'activité de communication. Tout comme la grammaire de phrase, la procédure est l'observation, la réflexion, la découverte des règles et des mécanismes, l'exercitation et la mise en application guidée des nouvelles connaissances dans les textes. Les démarches devraient être de même type, qu'il s'agisse du travail en classe sur les anaphores, les connecteurs, les structures syntaxiques ou le temps, et

L'importance à y accorder dépend des apprenants, de leurs acquis et de leurs lacunes. Quand l'apprenant commence à cerner la tâche qui lui incombe en écrivant son texte, il découvre qu'il doit résoudre des problèmes tels que : segmenter son texte, ponctuer, créer des paragraphes, enchaîner les phrases et utiliser des anaphores, des connecteurs, harmoniser les temps verbaux, mettre l'orthographe afin de permettre au lecteur de s'intéresser au contenu du texte sans être distrait par des incorrections, etc. Il devra pour venir à bout de ses problèmes, mobiliser des connaissances acquises ou apprendre des choses qu'il ignorait encore et dont il voit l'utilité (Vandendorpe, 1997). En situation d'écriture, l'apprenant est en résolution de problèmes. Il demande des rétroactions à l'enseignant et collabore avec ses pairs. La prochaine rubrique sera consacrée à la révision du texte.

Révision

La révision consiste à relire pour le scripteur son texte dans le but de l'évaluer et le modifier au besoin conformément aux éléments qui relèvent soit des informations connues, soit de l'organisation textuelle, de la cohérence, de la syntaxe des phrases, du vocabulaire, de l'orthographe grammaticale d'usage et ainsi l'améliorer (Sow-Barry, 1999). La réalisation de ces activités fait appel aux trois types de connaissances définis par la psychologie cognitive. Pour développer ces connaissances, il faut enseigner aux apprenants des stratégies qui leur permettront de détecter et de corriger leurs fautes dans tous les cas, c'est-à-dire, dans différents contextes (Blain, 1995). D'après Fayol (1996), l'apprenant vérifie le contenu et l'organisation de son texte, le relit dans le but d'apporter des

corrections dans tous les aspects de la langue y compris l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage.

Du point de vue de Garcia-Debanc (1989), la didactique de l'orthographe a progressé par détermination de contenus d'enseignement par rapport à des théories scientifiques sur le fonctionnement de la langue écrite, et par analyse de l'appropriation de ces contenus par les apprenants. Les activités réservées au domaine de l'apprentissage orthographique sont rarement liées à la production écrite. L'orthographe relève le plus souvent de démarches et de progressions coupées des pratiques d'écriture (Chervel, 1995; Manesse et Peretti, 1995).

L'enseignant détecte bien souvent des erreurs plus nombreuses d'orthographe grammaticale et d'usage dans les textes d'apprenants rédigés à l'intention d'un destinataire donné qu'en situation de dictée ou de contrôle de l'orthographe. Généralement, ces apprenants sont complètement occupés à tenir compte du destinataire, de la cohérence des idées, de l'agencement syntaxique des mots, du choix du vocabulaire, du respect du plan initial et de la consigne d'écriture. Haas et Lorrot (1996, p.161) maintiennent que *« l'apprentissage de l'orthographe se heurte chez les apprenants à un savoir grammatical flou et à la difficulté d'établir avec le langage le rapport qui permet de mener des raisonnements métalinguistiques et orthographiques »*.

Cependant, la réflexion didactique s'intéresse de plus en plus à l'orthographe en tant que composante du savoir écrire, et des tentatives

didactiques proposent des articulations pertinentes du questionnement orthographique et du travail d'écriture (Angoujard, 1994; Sandon, 1994).

Pour Nadeau (1996), l'étude des phénomènes grammaticaux trouve enfin son sens quand elle est véritablement reliée à la production écrite. Elle vise à sensibiliser les apprenants aux mécanismes grammaticaux responsables de la continuité d'un texte et de son inscription dans une situation de communication.

Dans une étude sur la révision, Blain (1995) s'inspire effectivement du modèle de Hayes et al. (1985) qu'il adapte à la révision de l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage. Quoique contraignante, la révision de texte est très avantageuse et sa pratique présume beaucoup de persévérance et d'ardeur chez l'apprenant, tandis que son enseignement nécessite une accoutumance de l'enseignant avec la stratégie. Ainsi, il est opportun que la révision de textes ait sa place dans l'enseignement du français de la production écrite. Selon Chartrand (1997), enseigner la grammaire textuelle constitue un nouveau défi pour les enseignants. Il faut dire cependant que l'apport des recherches didactiques et les intéressantes activités d'apprentissage contribuent heureusement à l'amélioration du niveau de connaissance et des pratiques des enseignants qui sont censés former des apprenants capables de produire des textes de qualité.

Notons qu'il serait difficile, voire impossible, d'amener les apprenants à se construire des procédures et des outils ou d'individualiser le travail de révision tant que les enseignants continuent de souffrir d'un manque de formation sur les fondements théoriques de l'écriture. Il existe souvent un décalage assez important

entre les habitudes des enseignants et celles qu'ils devraient inculquer à leurs apprenants (Yiboe, 2010). En général, les erreurs en orthographe (grammaticale et lexicale) décelées chez les apprenants ne sont pas traitées de manière à amener ceux-ci à l'autocorrection. Aucune stratégie de détection ou de correction de fautes ne leur est enseignée. C'est pourquoi les connaissances conditionnelles qui facilitent le transfert ne peuvent être développées adéquatement chez les apprenants.

En ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en FLE, les controverses ne manquent pas. Germain (1995a) pense que l'enseignement de la grammaire est tributaire de l'idée que l'on se fait de la langue et de son apprentissage (par intuition, par explication, par la pratique et l'étude de règles formelles, par analogie, etc.). Il note l'absence d'un enseignement explicite de la grammaire et celle de la correction grammaticale en classe. Les années 80 ont été marquées par les répercussions didactiques et pédagogiques de deux hypothèses dans le domaine de l'apprentissage de langue. Il s'agit de celle de Krashen (1985) qui croit que s'attarder en classe sur aspects formels de la langue à apprendre irait jusqu'à nuire au développement d'une compétence de communication. L'autre hypothèse vient de Pienemann (1984, 1989) pour qui certaines structures linguistiques se développent en suivant certains stades prédéterminés, entraînant la « non-apprenabilité » ou la « non-enseignabilité ». Pour ce dernier, il serait vain de s'acharner à enseigner, en classe, les formes grammaticales pour lesquelles l'apprenant n'a pas été préparé cognitivement.

Mais, ces hypothèses ont été critiquées. Ainsi, contrairement au point de vue de Krashen (1985), tout porte à croire qu'il faut en venir à un enseignement systématique de la grammaire, ce qui ne sous-tend pas pour autant un retour à la méthode grammaire-traduction. D'ailleurs, la mise en garde de Celce-Murcia (1992) sur l'enseignement grammatical en soi, hors contexte, détaché des emplois de la langue dans des situations signifiantes, illustre qu'une telle pratique serait à peu près équivalente à un enseignement totalement dépourvu de grammaire. Pour éviter tout retour en arrière et pour maximiser l'efficacité, l'enseignement devrait être autant centré sur le message et sur les emplois de la langue que sur la forme (Germain, 1995a). L'instabilité dans l'enseignement conduit Germain (1995a) à recommander vivement la prudence, car l'une des répercussions possibles des hypothèses de Krashen et de Pienemann serait d'éviter de s'illusionner ou de fixer des objectifs d'apprentissage trop élevés, dans la mesure où seuls le rythme et le degré de maîtrise de certains phénomènes grammaticaux pourraient être modifiés grâce à l'enseignement.

Enfin, Germain (1995b) dans ses conclusions tirées d'une nouvelle recherche montre clairement que la didactique des langues souffre d'un sérieux déséquilibre. On ne dispose toujours pas d'une véritable théorie sur l'enseignement de la langue et, encore moins, sur les rapports entre l'apprentissage et l'enseignement de la langue. Aujourd'hui, la majorité des recherches plaident le recours à un enseignement systématique de la grammaire en classe, combiné à des activités de communication et de rétroaction sur les productions des apprenants.

Un consensus s'est fait autour de l'équilibre entre la précision, la justesse ou la correction grammaticale et l'aisance ou la facilité de communication.

Pour terminer cette partie consacrée à la grammaire, à l'orthographe et au lexique, nous dirons qu'en plus d'être un outil de communication pour la classe de français, la langue doit être un objet qu'on apprend à connaître, car sa connaissance est essentielle. Cette dernière passe par l'approfondissement ou la consolidation de ces contenus d'enseignement. Pour contrer les problèmes réels d'apprentissage des apprenants en langue au lycée, l'enseignant doit être reconnaissant au fait que le français soit une langue de communication à l'oral comme à l'écrit. C'est ce que préconise le syllabus de français. Il incombe donc aux enseignants d'adopter des démarches efficaces à l'enseignement du continu de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire s'ils veulent combler les difficultés de leurs apprenants.

Une revue sur la didactique de l'écriture ne saurait se concevoir sans préciser, à côté des démarches et des contenus d'enseignement, les moyens à mettre en œuvre pour vérifier l'atteinte des objectifs dans le but de permettre à l'apprenant, autant qu'à l'enseignant, d'évaluer le chemin parcouru ainsi que celui qu'il reste à parcourir. Autrement dit, tout apprentissage comme tout enseignement ne peut être assuré sans être assorti de procédures d'évaluation. Dans l'étape suite, nous examinons le concept d'évaluation.

Évaluation des apprentissages

Au cours de ces dernières années, dans le champ de la production écrite, les recherches ont exploré les trois domaines fondamentaux que sont la structure du texte, l'enseignement du processus d'écriture et l'évaluation. Ces trois pôles sont au cœur de notre étude. L'évaluation est partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage. Du point de vue de Sow-Barry (1999), l'évaluation relève de la responsabilité tant de l'enseignant que de l'apprenant. Nous n'avons pas l'intention d'entreprendre une présentation des théories et travaux qui nourrissent la réflexion actuelle sur l'évaluation des écrits. Nous essayons tout simplement de souligner ce qui paraît plus important pour notre recherche en faisant un examen sommaire des pratiques actuelles en classe.

Évaluation des apprentissages en didactique de l'écrit

Le champ de l'évaluation est très large, même en se limitant à l'apprentissage scolaire, le cadre de ce travail, nous traitons uniquement de l'évaluation des apprentissages en didactique de l'écrit. Goupil et Lusignan (1993) définissent l'évaluation dans le cadre scolaire comme un jugement qualitatif et/ou quantitatif que l'on porte sur la valeur d'un produit de l'apprentissage ou d'un processus d'apprentissage. « *Ce jugement a pour but de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif* » (Legendre, 1993, p.573). Depuis 1984, comme le note Garcia-Debanc (1990), Cardinet estimait qu'en plus des aspects institutionnels (certification, bulletins de notes) évaluer c'est d'une part, améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de

l'apprenant, c'est-à-dire, mieux démarquer et comprendre les difficultés de chaque apprenant pour l'aider à progresser; d'autre part, améliorer la qualité de l'enseignement, en modifiant les interventions pédagogiques en fonction des effets d'apprentissage constatés (Sow-Bary, 1999).

L'évaluation, dans ce cas, remplit une fonction pédagogique, intervient pendant la période d'apprentissage et porte aussi bien sur les résultats que sur les démarches de l'apprenant.

Types d'évaluation

Goupil et Lusignan (1993, p.271) distinguent quatre types d'évaluation : *formative, formatrice, réflexive et sommative*. Pourtant, ils estiment que les principaux sont le formatif et le sommatif dans la mesure où généralement les deux autres s'en inspirent. C'est également de ces deux types que notre recherche fait état. En outre, bien que très différents, ces deux types d'évaluation sont complémentaires.

L'évaluation formative permet d'aider l'apprenant à réaliser les apprentissages déterminés dans les programmes d'études. Selon Scallon (1988), elle se définit comme un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. Selon le MEQ (1988a, p.15), c'est une «*démarche évaluative dont l'approche est orientée vers une action pédagogique immédiate auprès de*

l'apprenant ». Cette démarche vise à assurer une progression constante des apprentissages par le biais d'activités correctives ou d'activités d'enrichissement ». Garcia-Debanc (1990) stipule que dans l'évaluation formative, le maître cherche à analyser les erreurs, à en discerner l'origine, pour ajuster son action pédagogique. De plus, il s'efforce d'associer l'apprenant à une prise de conscience de ses difficultés. L'évaluation formative est au service de la régulation des apprentissages et doit en guider la progression. Pour Mas (1991), elle relève, avant tout, de l'enseignant dans sa classe et de son souci de déceler les moindres difficultés de parcours afin d'apporter les correctifs nécessaires avant qu'il ne soit trop tard. Ce travail est particulièrement laborieux dans le domaine de la production d'écrits.

Sow-Barry (1999) remarque qu'une évaluation qui est mal conçue ne peut pas fournir de base pour améliorer l'enseignement. En effet, les exigences auxquelles doit satisfaire une production écrite restent, le plus souvent pour l'apprenant, mystérieux et insondables. Pourtant, l'apprenant est censé enregistrer des progrès quand les consignes sont claires, quand il sait sur quels points sont jugés les textes. Il arrive à rectifier ses résultats grâce à une intervention pédagogique appropriée, et prend enfin conscience de ce qu'il doit apprendre à faire. Dans l'état actuel des pratiques, la correction de la rédaction sert avant tout à contrôler les acquis de l'apprenant dans le domaine de la langue, de l'orthographe, de la grammaire ou du vocabulaire.

D'autre part, l'évaluation est dite sommative quand l'enseignant fait le point périodiquement sur les connaissances et les lacunes de chaque apprenant.

Selon le Ministère de l'Éducation du Québec (1986), il s'agit d'une démarche qui vise à porter un jugement sur le degré de réalisation des apprentissages visés par un programme ou une partie terminale de programme ou encore d'un ensemble équivalent d'apprentissages faits en dehors de l'école. Elle se distingue également par sa fonction de bilan, étant donné qu'elle s'inscrit toujours à la fin d'un apprentissage (Allal, 1979). Par cette fonction de bilan, elle aide l'apprenant à se situer par rapport à l'ensemble des connaissances ou des habiletés qu'il acquiert et lui révèle ce que l'école attendait de lui (Goupil et Lusignan, 1993). Au Ghana, au niveau du lycée, l'évaluation sommative reste la seule responsabilité de West African Examination Council (WAEC) établi depuis 1952 (www.ghanawaec.org/ABOUT_WAEC/History.aspx).

La psychologie cognitive, et l'enseignement stratégique qui en découle, sont en train d'opérer un changement de perspective. En mettant en évidence les opérations mentales à accomplir pour la construction des apprentissages, ils montrent toute l'importance d'un enseignement de ces opérations et la nécessité de les évaluer, en plus du produit obtenu: le texte (Meirieu, 1987). Meirieu (1987, p.107) souligne que *«ce qui génère un dispositif didactique n'est pas la définition d'un objectif mais l'hypothèse sur une opération mentale qu'il faut effectuer pour l'atteindre»*. Étant donné l'importance accordée à l'évaluation dans notre système scolaire et, de plus en plus dans la vie professionnelle, il importe que les apprenants connaissent leurs forces et leurs faiblesses et qu'ils développent des processus pour mieux gérer leur façon de faire et leur tension au cours des moments d'évaluation. Notons que Garcia-Debanc et Mas (1989) ont élaboré des

critères pour une évaluation formative des écrits des apprenants, et ont proposé une grille de classification pouvant servir d'outil à l'enseignant tout en lui exposant clairement les lieux d'intervention pédagogique. Les critères peuvent avoir un rôle à jouer dans le processus rédactionnel. Ils servent à lancer l'écriture, puis à relire et critiquer les textes produits en vue d'une éventuelle réécriture. Enfin, ils permettent de faire une vérification entre les consignes de départ et le produit final.

Dans le domaine de la didactique des langues, l'enseignement a un double but: la maîtrise des connaissances d'un ou de plusieurs contenus et l'apprentissage d'une langue. L'évaluateur ne peut pas séparer le contenu de la langue. Au moment de l'évaluation, l'enseignant doit être conscient que ces deux éléments influencent la performance des apprenants. Le manque de connaissance du contenu peut affecter l'accomplissement de tâches évaluant la performance en langue (MEQ, 1988b), et un manque de compétence en langue cible peut empêcher les apprenants de démontrer leur connaissance du contenu. Aussi, lors de l'élaboration de procédés d'évaluation dans un contexte d'enseignement fondé sur le contenu, l'enseignant doit apporter une attention particulière à la spécification de l'instrument de mesure. Ceci reste un défi que le domaine de l'évaluation en didactique des langues doit relever.

Pour l'aspect de l'évaluation, notre étude vise à connaître et à mieux comprendre ce que les enseignants du lycée corrigent et commentent par écrit sur les productions écrites de leurs étudiants. En outre, nous nous interrogeons aussi sur les interventions des enseignants et des aspects sur lesquels portent leurs

commentaires (aspects du texte : des idées à l'orthographe, la ponctuation ou la structure)

Conclusion partielle

Cette étude ayant comme titre « vers l'enseignement stratégique » est concerné par l'enseignement efficace de la production écrite dans les lycées dans la Métropole de Cape Coast. Elle impose la prise en compte des diverses dimensions impliquées dans l'enseignement de la langue et du texte, donc de différents cadres théoriques, que le didacticien a pour tâche de combiner de manière pertinente et cohérente. Pour faire une proposition vers l'apprentissage de l'écrit par l'apprenant aux lycées, cela implique à la fois un questionnement sur la didactique du français écrit et particulièrement en ce qui concerne comment cela est enseigné.

Le cadre théorique s'est basé principalement sur les écrits en didactique du français en général et en écriture en particulier. Les éléments théoriques retenus serviront à scruter les contenus et les démarches d'enseignement afin de pouvoir envisager les améliorations nécessaires aux questions relatives à la formation didactique des enseignants, aux contenus et démarches d'enseignement. Pour répondre à la question des contenus d'apprentissage et des démarches susceptibles d'améliorer l'enseignement de la production écrite au lycée, la recherche a considéré comme essentielle l'approche de l'enseignement. Celui-ci sera pris en compte à travers les pratiques d'enseignement et les activités liées à

l'apprentissage de la démarche d'écriture dans le but de saisir la transmission des types de connaissances chez l'apprenant.

L'écriture est vue comme un processus constitué de plusieurs opérations en vue de produire un matériau : le texte. Le fait de concevoir l'écriture comme le jeu de trois composantes- planification, mise en texte, révision- qui se combinent dans un processus non linéaire, permettra d'observer de plus près l'enseignement de l'écriture à travers chacune de ses composantes et la manière dont elles sont travaillées en classe ou dont elles devraient l'être. De plus, le texte produit est vu comme la conjugaison de divers sous-systèmes, que nous avons dû définir et qui déterminent son organisation, son environnement et la langue qui l'expose à travers ses dimensions grammaticales, lexicales et orthographiques. Ce sont ces domaines que nous serons tenus d'explorer dans l'enseignement sur le terrain. Les recherches en pragmatique et en grammaire textuelle ont dégagé des aspects de l'environnement du texte et de son organisation que l'on ne peut désormais ignorer en didactique : buts de l'énonciation, type du texte ou des séquences qui le composent, destinataire, continuité, progression, etc. Les écrits sur la grammaire, l'orthographe et le lexique proposent des contenus et des démarches de type heuristique susceptibles d'améliorer l'enseignement de la production écrite. Par nos questions, nous aimerons savoir dans quelle mesure les enseignants mettent en pratique ces connaissances et quelles démarches utilisent-ils pour l'enseignement de la langue, surtout l'aspect lié à la production écrite. Enfin, l'attention particulière apportée à l'évaluation dans l'approche cognitiviste nous a permis d'envisager des questions pour tenter d'appréhender quelles sont les

interventions des enseignants à ce propos. Cette recension des écrits a permis d'établir un état de connaissances à partir duquel nous aurons à envisager les aspects de l'enseignement du savoir écrire. Pour conclure, nous dirons que notre cadre théorique et la revue de la littérature interdisciplinaires, fondés sur des écrits récents, nous aident à saisir la grande complexité du problème de la production écrite et permet ainsi de répondre aux questions de recherche. Le chapitre suivant est consacré à la méthodologie du travail.



CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE DU TRAVAIL

Introduction

Ce travail porte sur l'enseignement du FLE dans les lycées de la Métropole de Cape Coast. Il a essentiellement comme objectif d'examiner la pratique de l'enseignement de la production écrite dans cette Métropole et de proposer des démarches pédagogiques qui pourraient améliorer son enseignement. Ces démarches sont basées sur le concept de *l'enseignement stratégique*, un modèle préconisé par Tardif (1992). Rappelons que l'enseignement est dit «stratégique» parce qu'il place l'apprenant et ses stratégies d'apprentissage au cœur de ses interventions (Tardif, 1992 ; Sow-Barry, 1999). C'est-à-dire, l'enseignement stratégique a comme but de formaliser de façon systématique les stratégies d'apprentissage par lesquelles la connaissance s'acquiert. C'est en cela qu'il se distingue pour l'essentiel des approches pédagogiques traditionnelles. Par rapport au sujet, nous avons opté pour une enquête auprès des enseignants de français au niveau du lycée de la Métropole de Cape Coast. Mais, les apprenants ne sont pas entièrement négligés ; ils sont observés lors des cours de trois enseignants. Mais avant l'enquête, une étude pilote a été menée à Tamale, la capitale régionale de la région du nord pour tester les instruments. Les données de l'enquête ont été analysées de façon quantitative et qualitative (l'approche mixte) pour arriver aux résultats du travail. Par approche mixte, nous entendons une approche où des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir les

perspectives et les résultats de la recherche. Comme le signale Van der Maren (1995), nous souhaitons privilégier le croisement d'instruments de collecte des données, afin de tirer profit de leur avantageuse complémentarité.

Ce chapitre explique l'approche théorique de la démarche méthodologique de l'enquête. Cette partie du travail est présentée de la manière suivante: la conception de la recherche, les lieux d'enquête et choix des publics cibles, la population cible, l'échantillonnage, la procédure de collecte des données, les méthodologies de collecte des données (les instruments de mesure), l'étude-pilote, la démarche méthodologique de collecte des données au terrain, la procédure de traitement des données et la conclusion partielle.

Conception de la recherche

Les circonstances d'ordre pratique de cette recherche nous amènent à choisir la méthode descriptive et le questionnaire comme un des principaux instruments de collecte des données. Pour Allaire (1988) et Fraenkel & Wallen (2000), le questionnaire permet une plus grande chance d'obtention de réponses et une meilleure garantie de la qualité des données recueillies. Le questionnaire offre la possibilité de motiver les répondants et sans doute de noter en marge des observations intéressantes pour l'interprétation des résultats (Sow-Barry, 1999). L'enquête par questionnaire a été utilisée dans plusieurs recherches de ce genre, telles que celle de Bibeau et al. (1987), le Groupe DIEPE (1995) et Sow-Barry (1999) dont nous nous sommes inspiré pour élaborer nos instruments de mesure. Particulièrement, le questionnaire a été adapté de Sow-Barry (1999) qui a fait son

étude dans le contexte FLS. Notre questionnaire vise à répondre aux besoins du contexte du FLE. Le questionnaire est trouvé dans les annexes du travail. Ce questionnaire est conçu pour couvrir l'ensemble des contenus et des pratiques d'enseignement du FLE au lycée de la Métropole de Cape Coast et surtout en ce qui concerne l'enseignement de la production écrite. Gagné (1989), Osuala (1991), Fraenkel & Wallen (2000) et Neuman (2004) estiment que la démarche d'investigation que l'on rencontre chez la quasi-unanimité des auteurs qui traitent de recherche descriptive et explicative est l'enquête ou « survey », qui consiste à recueillir des données à partir d'un échantillon assez représentatif, à l'aide de questionnaires ou d'entrevues. Comme le note Stem (1983), on ne pourra jamais prétendre épuiser toutes les pratiques d'enseignement d'une langue étant donné qu'elles sont illimitées. Pourtant, il serait important de connaître celles qui sont les plus utilisées et leur distribution, et celles qui le sont moins ou pas du tout utilisées.

Ce que l'étude décrit est un phénomène complexe, mettant en jeu plusieurs composantes et leurs multiples interactions. Quant aux attentes, nous nous stimulons du point de vue de Robert (1988), qui indique que les attentes du chercheur sont un agent de nullité. Cependant, la transmission d'information souscrit la communication plus ou moins explicite des réponses que le chercheur jugerait que le sujet fournisse en conformité avec ses attentes. Nos attentes sont que cette recherche permette l'accès à plus d'informations sur l'enseignement de la production écrite aux lycées de la Métropole de Cape Coast tout en assurant à ce que nos objectifs soient atteints. À partir de multiples informations, nous tirons

des conclusions plus solides et fiables. Nous traiterons ensuite le lieu d'enquête, la population et l'échantillon à l'étude, et les méthodes et techniques d'investigation.

Lieu d'enquête

Pour recueillir des informations fiables et proches de la réalité, nous avons fait une enquête auprès des enseignants aux lycées de la Métropole de Cape Coast dans la région centrale du Ghana. L'enquête est identifiée comme une des stratégies les plus courantes en sciences sociales (Mace, 1988; Blais, 1992 ; Van der Maren, 1995 ; Sow-Barry, 1999). L'étude porte spécifiquement sur l'enseignement de la production écrite au lycée dont les caractéristiques ont été révélées dans la problématique. Elle a ciblé seulement les enseignants de français aux lycées de la Métropole de Cape Coast. Cette région regroupe un nombre important d'écoles publiques et d'enseignants de profils différents (de la Licence, le Mastère, le PhD, etc.) comparée aux autres parties du Ghana. Surtout les deux universités qui forment les futurs enseignants de français : l'Université de Cape Coast et celle de Winneba, sont situées dans cette région. Comme le suggère Yiboe (2010), 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 attire une diversité d'élèves d'autres régions aussi bien que d'enseignants. À 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 (Yiboe, 2010). Le français n'est même pas enseigné dans certains de ces établissements. C'est la raison pour laquelle

nous nous sommes intéressé aux lycées de la capitale régionale où le français est enseigné au même titre que les autres disciplines.

Compte tenu de l'objet d'étude, nous avons choisi d'interroger les enseignants parce qu'ils sont les principaux utilisateurs des programmes du FLE. Une démarche vers l'enseignement stratégique doit prendre en compte des opinions des enseignants qui sont 'dirigeants' de la salle de classe. Rappelons que les pratiques de l'enseignement/apprentissage (les méthodologies ou les démarches d'enseignements) du FLE au Ghana sont prescrites par le syllabus construit par Curriculum, Research Development Division (CRDD). Notre étude désignée, «vers l'enseignement stratégique» vise la proposition des recommandations pédagogiques telles que les démarches/approches rédactionnelles qui peuvent essentiellement améliorer l'enseignement du français en général et surtout la production écrite au lycée. Nous voulons donc recenser et analyser les points de vue des enseignants en tant qu'exécutants des programmes scolaires dans le système de l'éducation au Ghana. C'est-à-dire, à la fin de cette étude, nous souhaitons proposer des démarches d'enseignement plus vigoureuses de la production écrite qui se distinguent pour l'essentiel des approches pédagogiques dites traditionnelles.

Population cible

Grawitz (1988, p.298), définit la population comme « *un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations* ». Dans notre travail, la population cible constitue les enseignants auprès desquels nous

données seront collectées. L'échantillon de l'étude est constitué de tous les enseignants de français aux lycées publics de la Métropole de Cape Coast, mais l'analyse des données a été basée sur les catégories des enseignants déjà décrites en haut. Bref, les enseignants qui ont enseigné le FLE pendant deux ans et plus ont été sélectionnés pour l'enquête. Actuellement, il y a dix (10) établissements publics dans lesquels le français est enseigné de la Métropole de Cape Coast. Ils sont présentés dans le Tableau 1 ci-dessous :

Tableau 1: Répartition des lycées de la Métropole de Cape Coast

Nom de l'École	Nombre d'enseignants	%
St Augustine's College	1	4,5
Mfantipim School	3	13,6
Adisadel College	2	9,0
Academy of Christ the King	1	4,5
Ghana Nation College	3	13,6
Holy Child SHS	3	13,6
Oguaa Secondary/Technical School	1	4,1
Wesley Girls' College	4	18,0
University Practice SHS	3	13,6
Effutu Senior High School	1	4,1
Total	22	100

Considérant le regroupement récent des lycées au Ghana dans des catégories A à D selon la dotation des écoles au point de vue d'équipement et de fonctionnaires de l'enseignement (Ministry of Education ; Ghana, 2009; 'Daily Graphic'; April 4, p. 4, 6 et 12), nous pouvons dire que plus de deux tiers des lycées de la Métropole de Cape Coast sont dans les catégories A et B et les autres

sont dans les catégories C. Du point de vue personnel, il n'y a que trois lycées publics dans la Métropole de Cape Coast qui se trouvent dans la catégorie D. Ce phénomène présente la Métropole comme un terrain riche et modèle pour une étude fiable, valable et plus représentative par rapport aux autres Métropoles ou Municipalités dans la région centrale.

Procédures de collecte des données

Les procédures suivantes ont été adoptées pour la collecte des données. Les questionnaires ont été distribués aux vingt-deux (22) enseignants trouvés dans les lycées susmentionnés mais seulement dix-neuf (19) ont été retournés pour notre analyse. Deux enseignants n'ont pas retourné leur questionnaire pour des raisons que nous avons ignoré. Aussi, un des enseignants n'a pas satisfait certains de nos critères. Au moment de la collecte des données, il a fait seulement cinq mois en tant qu'enseignant au lycée ; il venait d'être employé au temps partiel après avoir fini son service national. C'est-à-dire, les informations qu'il avait données n'ont pas été considérées dans l'analyse. Nwana (1992) postule qu'une étude est jugée scientifique et représentative quand, parmi les participants, quarante pourcent (40%) et plus ont été impliqués. Les dix-neuf (19) participants qui ont répondu au questionnaire représentent 86,4% du total. Nous pouvons conclure que ce pourcentage pourrait être jugé représentatif du public cible.

Le questionnaire a été complété par deux autres instruments qui ont aidé à la triangulation des informations que nous cherchons. Il s'agit de l'observation de classe et des entretiens.

Méthode de collecte des données : instruments de mesure

Une activité scientifique nécessite l'élaboration des instruments de mesure pour la constitution du corpus. Un instrument de mesure introduit une dimension nouvelle du point de vue des sujets de la recherche. Sa présence peut exercer des effets spécifiques, tout à fait distincts de ceux qu'on veut mesurer. Blais (1993) préconise le choix d'un instrument le moins contaminant possible et suggère de limiter au minimum les effets au niveau de l'opérationnalisation proprement dite. Dans notre cas, nous avons conçu un questionnaire qui s'adapte le plus possible à la dynamique sociale telle qu'elle se déroule quand elle ne fait pas l'objet d'une recherche scientifique. L'observation de classe et les entrevues sont précisément préparées pour limiter le plus possible des tendances de préjugés dans les résultats.

Questionnaire

Allaire (1988) suggère que le questionnaire est sensible à la désirabilité sociale des répondants. Le chercheur veillera à ce que les répondants comprennent que l'exactitude est l'exigence principale et qu'une réponse négative est aussi valable qu'une réponse positive. L'auteur énumère plusieurs avantages à propos du questionnaire selon qu'il est effectué soit par téléphone, soit par la poste.

Oppenheim (1992) ajoute que le chercheur doit avoir le sentiment que les répondants sont traités avec respect parce qu'ils aident à faire avancer la recherche. De plus, il est indiqué aux enseignants que la réussite de la recherche dépendra de leur franchise et de leur spontanéité. En les rendant ainsi

responsables, il sera facile de compter sur leur collaboration pour la production de réponses concrètes. Pour cette raison, notre questionnaire commence par une partie garantissant les enseignants que le contenu des feuillets sera absolument confidentiel. Le questionnaire est remis aux enseignants par le chercheur lui-même pour non seulement les encourager de répondre aux questions dans un délai le plus désirable mais aussi pour leur donner l'assistance au cas où certains aspects du questionnaire ne seraient pas bien compris.

Selon Kruidenier et Clément (1986), l'enquête par questionnaire n'est significative que quand les répondants livrent au chercheur des réponses précises et aussi franches que possible. Chaque série de questions portant sur une variable est précédée de directives qu'il n'y a pas une réponse positive ou négative et que l'anonymat et la discrétion sont garantis dans l'analyse des données.

Le questionnaire prévu pour l'enquête comprend trente-neuf (39) questions à choix multiples sur une échelle de trois (3) à cinq (5) types de réponses. Il y a deux séries de questions : questions fermées et questions ouvertes. Ces dernières devraient permettre aux enseignants de s'exprimer librement sur le problème posé soit en français soit en anglais. Ce qui est d'ailleurs conforme à l'approche qualitative de l'enquête.

Le questionnaire est divisé en deux volets : le premier concerne les variables indépendantes et cherche à déterminer le profil des répondants. Il permet de recueillir des données relatives aux éléments socio-démographiques et professionnels des enseignants aux lycées de la Métropole de Cape Coast. Les

éléments socio-démographiques sont ceux relatifs à leur âge et leur sexe. Les données professionnelles portent sur des questions qui ont pour fin de fournir les renseignements sur les caractéristiques et le niveau de formation, l'expérience de travail et les titres académiques (diplômes). Ce volet comprend la première section du questionnaire :

Première section : les informations sociodémographiques (questions 1 à 2) et les informations professionnelles des enseignants : les conditions et la formation (questions 3 à 12).

Le deuxième volet vise à identifier les pratiques didactiques des enseignants de français au lycée et à montrer comment ils les réalisent dans leur enseignement et ce qu'ils en pensent. Ce volet comporte quatre sections:

- i. la deuxième section du questionnaire cherche à recueillir l'opinion des professeurs sur l'enseignement de la production écrite relativement à la réussite des apprenants à leur compétence à écrire, aux rapports entre collègues, aux causes des difficultés en production écrite et aux solutions apportées (questions 13 à 19);
- ii. la troisième section aborde les pratiques d'enseignement de la production écrite au lycée. Nous cherchons à connaître les caractéristiques et priorités de l'enseignement de la production écrite et son importance dans l'enseignement du français (questions 20 à 33);

- iii. **University of Cape Coast** <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui> la quatrième section touche aux activités liées à l'enseignement/apprentissage du processus d'écriture. Pour chacune des composantes évoquées par Hayes et Flower (1980) (planification, réécriture, révision), l'enseignant devait indiquer, sur une échelle de Likert en cinq points allant de *Rarement ou Jamais à Quelquefois, Souvent et Très souvent*, dans quelle mesure il avait procédé aux différentes interventions proposées (34 et 35);
- iv. la cinquième section examine les pratiques d'évaluation des productions écrites des apprenants. Les questions sont axées sur la proportion des textes corrigés avec suggestions ou commentaires écrits, et le type de commentaires, et les critères privilégiés (questions 36 à 39).

Dans le questionnaire, il y a les questions spécifiques à chacune de ces sections. L'information recueillie chez les enseignants est soutenue par d'autres données obtenues lors des observations de classe et des entrevues.

Observation de classe

Contrairement à son caractère complexe, l'observation, selon Germain (1990), est reconnue comme une étape centrale pour toute étude scientifique. Comme le stipule Robson, (2011, p.315),

“As the actions and behaviour of people are a central aspect in virtually all real world research, a natural and obvious technique is to watch what they do, to record this in some way and then to describe, analyze and interpret what we have observed”

Selon De Ketele et Roegiers (1996), elle représente un processus en soi dont la fonction première est de recueillir des informations primaires sur un objet pris en considération par l'objectif d'une étude. Les méthodes d'observation, qu'elles découlent de la participation ou de la non-participation de l'observateur, contribuent inévitablement à produire des données, (Cohen, 1998).

Notre souci de voir de près ce qui se passe réellement dans les salles de classe de français nous a poussé à faire trois observations d'une durée d'une heure dans la classe de trois professeurs (les photos des observations se trouvent dans l'annexe du travail). Nous avons observé l'enseignement dans la salle de classe dans le délai d'une heure parce que le syllabus du lycée au Ghana propose l'approche intégrée « *integrated approach of teaching language* » (CRDD, 2010) qui exige l'intégration de toutes les compétences de la langue. L'enseignant ne doit pas donc favoriser seulement le cours de la production écrite, d'autres compétences pourraient aussi être touchées. Mais notre focus est porté sur la partie concernant l'enseignement de la production écrite. Notre attention est portée surtout sur comment la leçon de la production écrite est introduite, les démarches qui constituent le processus rédactionnel ; les activités lors de l'écriture, celles qui portent sur la réécriture, la remise à correction de devoirs des apprenants par l'enseignant et comment ces activités sont gérées par l'enseignant.

L'observation s'avère très importante dans la recherche qualitative. Beaucoup de recherches en didactique de FLE sont orientées vers l'observation de classe (Sow-Barry, 1999). Aujourd'hui, il y a plus d'une vingtaine d'instruments d'observation de classe de FLE (Long, 1983; Manorahanta, 1993). Dans une étude

critique de ces instruments sur des corpus restreints, Germain (1990) en relève des insuffisances qu'il met en trois catégories: 1) la plupart des grilles d'observation de la classe sont prédéterminées, et il donne l'exemple de listes à cocher où toute activité didactique non comprise est négligée; 2) la plupart des grilles portent sur un micro-contexte (examen de tours de parole des élèves, modalités de correction de l'erreur, etc.) où le contexte général est presque ignoré ; 3) la plupart des instruments ne conduisent pas à établir des liens entre la réalité de classe de FLE et la planification du cours par l'enseignant (dans quelle mesure par exemple l'enseignant suivra-t-il fidèlement son plan de cours ou s'en éloigne-t-il?).

D'après la nouvelle approche d'observation de classe que propose Germain (1990), l'activité didactique est la base de l'analyse de l'enseignement. Il ajoute qu'il importe cependant de se donner des critères précis de délimitation. Le recours à l'activité didactique en tant qu'unité d'observation de classe aide à mieux comprendre le fonctionnement de l'enseignement du FLE et comment les enseignants affrontent le problème de l'apprentissage de la production écrite. Nous abondons dans le même sens que cet auteur quand il avance que cette unité d'observation est pleine de promesses puisqu'elle conduit à l'élaboration de la théorie de l'enseignement des langues. L'observation de classe devrait prendre en compte le contexte d'ensemble de manière à dégager les liens existant entre l'activité didactique observée et l'activité telle qu'elle est planifiée par l'enseignant.

Étant donné que nous cherchions à comprendre ce qui se passe réellement dans les salles de classes, nous avons choisi une observation non participante qui

consiste à assister au cours donné quelques heures avant l'entrevue avec l'enseignant. Une telle procédure s'avère indispensable pour saisir la réalité de classe afin d'être informée de la démarche et des pratiques d'enseignement de la production écrite par l'enseignant. Woods (1990) stipule que l'observation doit être suivie dans un deuxième temps par des entrevues avec l'enseignant concerné. Ces entrevues visent à mieux saisir le sens de l'information contenue dans le questionnaire soumis bien avant l'observation de classe à l'enseignant.

Entrevue

L'entrevue est une méthode de collecte des données utilisée dans les recherches qualitatives. Elle est, selon Daumais (1984), une des approches pertinentes pour l'obtention de l'information désirée. En tant que technique directe d'enquête, elle sert à interroger des individus isolément ou en groupe et permet de réaliser des prélèvements qualitatifs sur leurs motivations profondes ou comportements (Angers, 1996).

Il existe plusieurs types d'entrevues qui varient selon les objectifs, les conditions de la recherche et les caractéristiques des sujets (Gauthier, 1992). Pinto et Grawitz (1967) distinguaient six types d'entrevues : l'entrevue clinique, l'entrevue en profondeur, l'entrevue à réponse libre, l'entrevue centrée ou à thèmes, l'entrevue à questions ouvertes et l'entrevue à questions fermées. Comme l'ont précisé Pourtois et Desmet (1988), le questionnaire ne permet pas l'échange en direct du chercheur avec la personne interrogée. Cela nous oblige à compléter nos informations par des entrevues informelles. En dépit de la diversité de ces

dernières, notre recherche est basée sur l'entrevue individuelle semi-dirigée qui permet d'entrer en contact direct et personnel avec le sujet (Gauthier, 1992). Dans la même lancée, Mucchielli (1996:28) nous apprend que le principe le plus fondamental et qui ne suffit d'aucune exception dans les entrevues est le suivant : *«Il faut que l'interviewer soit personnellement accepté par ceux qu'il doit interroger, s'il souhaite que les informations recueillies soient vraies et que les conclusions de l'entrevue soient valables».*

Nous avons interviewé trois parmi les vingt-deux enseignants qui sont choisis d'après leur longue expérience de travail, cinq ans et plus. L'entrevue porte sur l'enseignement de la production écrite et le point de vue des enseignants concernant la performance en production écrite par des apprenants et comment améliorer la production écrite des apprenants pour faciliter l'enseignement/apprentissage du FLE au lycée dans la région centrale. Il s'avère important pour connaître les perceptions des enseignants pour pouvoir proposer une démarche pédagogique qui pourrait aider à améliorer l'enseignement de la production écrite.

L'entrevue est semi-structurée. Nous avons procédé, comme le conseille Poisson (1990:75) à un mélange de compréhension et d'intransigeance pour ne pas déborder le cadre défini, c'est-à-dire nos délimitations d'étude. Nous sommes guidé par le point de vue de Boutin (1997, p.39) que *« l'entrevue de recherche de type qualitatif vise à obtenir de l'information, à apporter de l'aide, parfois à faire les deux ».*

Notre modèle d'entrevue est construit et dirigé en anglais, comme nous l'avons signalé déjà mais pour les questions ouvertes dans le questionnaire l'anglais est permis. L'emploi de ce genre de méthode permet aux enseignants interviewés d'avoir la liberté à s'exprimer, car la majorité des enseignants de FLE au Ghana sont plus à l'aise à parler l'anglais (L2) et même, ils recourent parfois à la technique de mélange de codes (l'anglais et le français), lors des activités en classe (Yiboe, 2010).

Il s'avère important de décrire brièvement le déroulement de la session de l'entrevue que nous avons dirigé avec les trois participants. Rappelons que ces trois enseignants étaient ceux qui ont été observés pendant une heure de cours en situation de classe. Le déroulement de la session de l'entrevue est décrit sous la rubrique démarche méthodologique de la collecte des données à la page `du travail.

Notre étape prochaine concerne l'étude pilote faite pour améliorer nos instruments de mesure.

Étude-pilote

Nous avons piloté les instruments de la collecte des données dans des lycées de la Métropole de Tamale. Cette étude-pilote vise à combler les lacunes, s'il y en a, dans la construction des instruments, surtout le questionnaire. Le choix de la Métropole de Tamale est basé sur la proximité du lieu au chercheur et aussi parce que, comme caractéristiques de toutes les villes capitales régionales du Ghana, il y a beaucoup de lycées où le FLE est enseigné à Tamale. Ce qui veut

dire que les deux lieux (Tamale et Cape Coast), malgré certaines différences géographiques et logistiques offrent presque les mêmes situations pour l'enseignement du FLE.

En général, l'étude-pilote menée auprès des enseignants de la Métropole de Tamale nous a donné des résultats très significatifs qui nous ont permis d'ajuster les instruments et les dispositifs de collecte des données pour qu'ils correspondent au public cible. Ces résultats nous révèlent aussi certaines difficultés de compréhension auxquelles les répondants (les enseignants) pourraient faire face au cours de la collecte des données proprement dites. Ceci est plutôt un signe rassurant par rapport à l'émergence des stratégies pour les surmonter.

Processus de collecte des informations à l'étude-pilote aux lycées à Tamale

Par rapport à la situation de l'enseignement du FLE dans la Métropole de Cape Coast, celle de Tamale, comme nous avons déjà signalé, n'est pas très différente. Présentement, il y a dix (10) lycées dans la Métropole de Tamale. De ce nombre, le FLE n'est pas enseigné dans quatre lycées à cause du manque d'enseignants de français. Ces lycées sont : *Kalpohin Senior High School* ; *Business Senior High School* ; *Islamic Senior High School* ; et *Vitting Senior High School*. Ce qui veut dire qu'actuellement, le FLE n'est enseigné que dans six lycées dans cette Métropole. C'était dans les six établissements que nous avons collectés les données pour notre étude-pilote. Le nombre d'enseignants de français dans les six lycées que nous avons visités pour la collecte des données

était neuf (9). C'est-à-dire, en comparaison avec la situation découverte plus tard dans la Métropole de Cape Coast où il y a actuellement vingt-deux enseignants de français dans les lycées de la ville, Tamale n'a que neuf ; un déficit de treize enseignants représentant 59,0% du manque des enseignants de FLE dans cette Métropole. Nous voulions reproduire ici les noms des lycées et le nombre des enseignants du FLE dans ces lycées :

Lycées dans la Métropole de Tamale où il y a des enseignants de FLE

Nom d'école	Nombre d'enseignants
- <i>Tamale Senior High School</i>	1
- <i>Ghana Senior High School, Tamale</i>	2
- <i>St Charles Senior High School</i>	1
- <i>Northern School of Business</i>	1
- <i>Presbyterian Senior High School</i>	1
- <i>Tamale Girls' International Senior High School</i>	3

Parmi les enseignants dans ces établissements, il y a seulement une seule femme et par coïncidence, elle enseigne au lycée des filles (la sixième école dans la liste). Avec une population de 371,351 et plus d'habitants (Ghana Statistical Service, 2010) à Tamale, le nombre actuel d'enseignants de français est insuffisant voire très inquiétant. Cette situation affirme le point de vue de Kuupole (2012) qu'il y a un manque d'enseignants de FLE à tous les niveaux du système de l'éducation au Ghana et surtout les trois régions du nord du pays sont les plus touchées. Comme l'explique Kuupole (2012, p. 20), "[...]. *But despite all*

these efforts and interventions by the two governments (Ghana and France), stakeholders and organizations, it is still easily observed that the teacher turnout at all the levels remains abysmally low”.

Quelles sont les causes majeures de ce phénomène, on se demande ? Peut-être, un travail à l’avenir doit être consacré à la découverte de cette impasse.

Difficultés de la collecte des données pour l’étude-pilote

Les démarches que nous avons utilisé pour la collecte des données pour l’étude-pilote nous ont beaucoup aidé à éviter les difficultés les plus graves. Pour bien cibler le public de l’étude pilote, nous avons contacté le Responsable du CLEF de Tamale pour nous fournir des informations nécessaires sur les lycées où le français est enseigné, ou il y a les enseignants de FLE de la Métropole. Après ce renseignement, nous avons essayé de contacter les enseignants à chaque lycée par téléphone afin de fixer un rendez-vous avec eux pour la collecte des informations. C’était au niveau du rendez-vous que nous avons eu des difficultés. Beaucoup d’enseignants ont l’habitude de venir à l’école seulement quand ils ont cours sinon, ils ne voulaient pas venir. Aussi, à cause du nombre insuffisant d’enseignants de français dans la Métropole, certains enseignants, à part leur travail officiel, s’engagent avec d’autres écoles surtout les écoles privées à temps partiel. Par conséquent, s’ils ne sont pas là dans leurs écoles (officielles), c’est-à-dire, ils se sont engagés quelque part ou enseigne dans d’autres écoles dans la Métropole. À cause de ces problèmes et puisque nous étions déterminé à contacter

University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
tous les enseignants considérés, il nous a pris presque trois semaines pour trouver
tous les neuf enseignants pour la collecter les données.

Par ailleurs, ce qui est très important concernant les enseignants de FLE dans les lycées de Tamale est qu'ils ont tous la Licence (B.A. ou B.ED). Il y en a même certains qui ont le diplôme de Mastère (M.A ou M. Phil). Ce qui veut dire que la situation de l'enseignement du FLE à Tamale et celle que nous avons découverte plus tard à Cape Coast est presque la même surtout au niveau du corps enseignant. Nous ne voulions pas parler de la situation de l'enseignement du français au niveau JHS dans cette Métropole, car ceci n'est pas l'intention de notre étude. Mais nous pensons qu'à l'avenir, lorsqu'il y existe un établissement pour la formation des enseignants de français pour le niveau JHS (Bagabaga College of Education) la situation de l'enseignement de français du niveau collège (JHS) (en termes des chiffres du corps enseignant) serait améliorée.

Les données de l'étude-pilote ont été dépouillées de la même manière que nous avons faite plus tard pour 'les données propres' que nous avons collectées chez les publics cibles à Cape Coast. Comme nous avons déjà dit, l'étude-pilote nous a équipé des outils nécessaires pour prendre à bras-le-corps toutes les difficultés que nous avons vécues lors de la collecte des données dans la Métropole de Cape Coast.

La section qui suit concerne les processus de la collecte des données sur le terrain. Nous allons décrire la démarche méthodologique de la collecte des

données auprès des enseignants de la Métropole de Cape Coast, le terrain de l'enquête.

Démarche méthodologique de la collecte des données

La collecte des données a débuté du 12 septembre au 3 octobre 2016 dans la Métropole de Cape Coast deux semaines après la rentrée des lycées. Ce qui correspond au premier trimestre de l'année scolaire au Ghana. L'enquête sur le terrain s'est déroulée pendant trois semaines pour des raisons des rendez-vous manqués des professeurs. Certains enseignants de français après avoir fixé la date avec le chercheur, n'étaient pas présents lorsque nous arrivions à leurs écoles. Ce problème est causé principalement parce que beaucoup d'enseignants ne sont pas logés au campus où ils enseignent. Aussi, à cause de la nature du questionnaire, certains enseignants se plaignaient du temps qu'ils devaient sacrifier pour répondre aux questions. Malgré cela, la valeur des informations recueillies n'a pas été influencée négativement parce que les participants ont consacré assez de temps pour répondre fidèlement aux questions.

Mais avant chaque moment de la collecte des données, nous étions obligé de montrer aux enseignants et aux autorités de l'établissement la lettre du Chef de Département de Français nous autorisant à faire la recherche dans les lycées dans la Métropole de Cape Coast. Par exemple, dans un des établissements, avant que nous n'ayons la permission d'observer le cours de l'enseignant, la Directrice nous a obligé de produire le document de l'institution qui nous avait envoyé à faire une telle enquête dans son établissement. Selon elle, les autorités de l'éducation (*Le*

Service Ghanéen de l'Éducation) ont défendu une telle action dans la situation de classe, car cette action provoque souvent la destruction de l'ordre en classe. Pour elle, les périodes pour l'enseignement en classe ne sont pas suffisantes pour être manquées au nom d'une enquête ; dans ses mots, 'l'enquête qui n'allait rien profiter à son école'. Il nous a pris assez de temps pour lui convaincre d'accepter notre demande. Cette situation était un cas particulier. Nous pensons que la Métropole de Cape Coast, étant un terrain fécond pour une étude relativement fiable, attire beaucoup de chercheurs dans le domaine didactique pour y mener leurs enquêtes. Par conséquent, les autorités (les directeurs et les directrices) des établissements deviennent répulsives aux enquêteurs. Bref, la lettre du Chef de Département de Français a rendu notre enquête plus ou moins facile à cause de la validité qu'elle a donnée à notre mission. La lettre du Chef de Département, pourrait se trouver dans les annexes du travail.

Maintenant, il s'avère nécessaire de décrire la manière dont nous avons travaillé tout au long pour réaliser la collecte des données. Il sera question des processus de collecte de l'information par questionnaire, par observation de classe et par entrevues.

Processus de collecte de l'information par questionnaire

Parler de processus de collecte des données par questionnaire, il s'agit des moments consacrés non seulement à la validation, à la distribution du questionnaire mais aussi à la collecte de l'information elle-même. Allaire (1988) nous rappelle que la première question que le chercheur doit se poser consiste à se

demander si l'information qui sera recueillie au moyen de cette technique de mesure est bien celle dont le chercheur a besoin pour répondre aux objectifs de sa recherche. Dans les lignes qui suivent, nous voulons tout d'abord décrire les processus que nous avons suivis pour rendre valide notre questionnaire.

Validation du questionnaire

Il s'avère indispensable d'adopter certaines dispositions et attitudes pour satisfaire à certains critères de validité, de fidélité et d'éthique en recherche. Pour mener à bien la recherche, il est propice de faire en sorte que les instruments de collecte des données soient appropriés à la situation, c'est-à-dire assez élaborés pour expliciter sans ambiguïtés les multiples aspects des pratiques d'enseignement. Le questionnaire que nous avons élaboré a pris en compte ces mises en garde et critères lors de sa conception. Tout d'abord, le questionnaire a été soumis dans un premier temps aux jugements des collègues qui ont fait leur doctorat en FLE et aussi des experts de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Cape Coast et celle de Winneba et finalement à nos deux directeurs de thèse. Les contributions de ces personnalités nous ont été d'une valeur inestimable pour rendre valable le questionnaire pour la collecte des données. Nous n'oublions pas aussi l'étude pilote qui a été faite à la Métropole de Tamale. Suivant les réponses obtenues lors de cette confrontation, les items et les questions qui prêtaient à confusion ont été progressivement éliminés.

Du point de vue de Robert (1988), le chercheur doit procéder avec soin à l'analyse de la démarche selon laquelle il compte mener son travail, de manière à

y traquer toute possibilité d'invalidité et y appliquer les correctifs nécessaires avant la collecte des informations. C'est en effet le contenu scientifique de ces données qui est en jeu. Le chercheur doit aussi veiller à ce que les conclusions de la recherche puissent de manière justifiée, être appliquées à d'autres situations que celles qui sont déjà mises en place ou repérées (Robert, 1988).

D'autres étiquettes que nous avons considérées sont l'anonymat du questionnaire, la présentation des items d'une manière standard et l'importance de l'échantillon qui permettent de croire que la recherche est assez proche de la réalité. De même, le sérieux des enseignants à l'accomplissement de leur tâche et les précautions prises ont aidé à recueillir des données qu'on peut considérer comme relativement vraisemblables. Cependant, nous n'oublions pas que ce sont des opinions et non des faits, des appréciations qui révèlent des points de vue individuels et subjectifs.

Distribution du questionnaire

Pour créer l'intérêt chez les enseignants qui ont participé à l'étude afin d'avoir les informations fiables, nous avons pris soin de «vendre» notre projet comme le suggère Poisson (1990), en montrant clairement aux participants que les principaux bénéficiaires de la recherche leur profiteront essentiellement, avant que les écoles et les autres institutions de formation des enseignants en bénéficient. De plus, nous avons personnellement distribué le questionnaire aux vingt-deux (22) enseignants de FLE dans les dix (10) lycées dans la Métropole de Cape Coast.

Après avoir distribué le questionnaire, nous sommes retourné après trois jours pour les collecter. Mais les enseignants qui n'ont pas terminé à l'heure prévue devaient le déposer à la direction de leur école pour que nous puissions les ramasser plus tard. Certains enseignants, après avoir fini de le remplir, nous ont téléphoné. Toutes ces démarches ont facilité la collecte des données. Malgré cette précaution, deux (2) copies (9,1%) sur vingt-deux (22) n'ont pas été retournées.

Procédure d'observation de classe et d'entrevues

En ce qui concerne l'observation de classe et l'entrevue, le même jour a été consacré aux activités. C'est-à-dire, la même journée de travail réservée à l'observation de classe était aussi celle des entrevues. Il fallait premièrement avoir l'accord de l'enseignant d'assister à son cours et puis il est qualifié aussi pour l'entrevue. Pour la participation au cours, nous avons suivi les cours de trois enseignants dans le délai de quarante minutes par séance. Notre choix des enseignants à observer est basé sur certains critères. D'abord, nous préférons observer le cours des enseignants de la classe de deuxième année. Les apprenants de la première année venaient d'être admis au moment de la collecte des données ; leur classe ne serait pas peut-être bien organisée parce que, selon les directeurs des lycées visités, les inscriptions n'ont pas été complètement achevées. Aussi, nous préférons le cours portant sur la production écrite. Dans certains lycées, les périodes ont été partagées en trois modules : la production écrite, l'expression orale et la littérature. Il fallait demander aux enseignants pour savoir ce qu'ils allaient enseigner à la suite et aussi l'expérience de l'enseignant. Nous cherchions à observer les enseignants qui ont enseigné pendant au moins cinq ans.

Finalement, nous considérons la volonté personnelle de l'enseignant d'être observé lorsqu'il dispense le cours. Certains enseignants ont accepté de remplir le questionnaire mais ont refusé l'idée d'être observés lors qu'ils enseignaient.

Pour l'observation proprement dite, il n'a pas été question pour nous d'intervenir d'une manière quelconque parce que notre objectif était d'observer comment les professeurs enseignent la production écrite. Notre présence dans les salles de classe n'a pas perturbé de façon significative le bon déroulement de la leçon parce que de commun accord avec l'enseignant, nous nous étions arrangé pour que l'observation se fasse de façon discrète. Nous arrivions toujours quelques minutes avant l'entrée des apprenants. Ces derniers ne pouvaient donc pas tous se rendre compte de la présence d'un étranger étant donné leur grand nombre (entre quarante-huit (48) et soixante-cinq (65) par classe).

Après chaque observation, nous nous retrouvions avec les enseignants concernés dans la salle de professeurs ou à une place isolée pour l'entrevue. Pour ne pas perdre l'information, nous avions aussi un appareil pour l'enregistrement des données (le magnétophone). Les conversations recueillies des trois entrevues ont été réécoutées, évaluées et transcrites par nous-même. Mais, après la transcription, nous avons suscité l'aide d'un collègue qui a fait sa maîtrise en traduction à Kwame Nkrumah University of Science and Technology (KNUST). Il a réécouté les dialogues enregistrés et nous a fait certaines suggestions pour améliorer la transcription. Nous avons retenu le modèle orthographique (Lemke, 2005) pour la transcription de l'entretien. Selon Lemke (2005), pour une telle

transcription, les parties qui semblent pertinentes sont manuellement transcrites en considérant le contexte, le contenu, le temps et les exigences de l'entretien.

Descriptions du déroulement de la session de l'entrevue

Comme nous l'avons déjà signalé à la page 120 du travail, trois enseignants ont été interviewés après l'observation de leur cours en situation de classe. Les cours qui ont été basés spécifiquement sur l'enseignement de la production écrite ont été suivies par la séance de l'entrevue.

Avant l'entrevue, un guide d'entrevue a été préparé pour que nous évitions une déviation inattendue. La séance était conduite de la manière informelle et les questions comme nous l'avons déjà dit ont été préparées en anglais. Cependant, nous n'avons pas suivis le guide d'une manière rigide ou militaire. Certaines réponses qui exigeaient des rétroactions ou des clarifications ont éventuellement nécessité certaines questions qui n'ont pas été nécessairement figurées sur le guide que nous avons préalablement préparé. L'ambiance totale de la séance était relaxe et c'était comme celle d'une conversation ou un échange entre deux collègues. Tous les échanges ont été enregistrés mais les interviewés ont été antérieurement informés de cet enregistrement. Chaque entrevue a été suivie du remerciement de la part de l'intervieweur. Dans les lignes qui suivent, nous décrivons les démarches du traitement des données.

Procédure de traitement des données

Nous avons choisi deux domaines d'analyse que sont le quantitatif pour le questionnaire et le qualitatif pour les entrevues. Moss (1996, p. 22) souligne que

ces deux approches, lorsqu'elles sont jumelées, permettent effectivement « *d'avoir une vision plus complète et plus nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre* ». La recherche a exploité donc des apports importants des deux domaines ; ceux du questionnaire et aussi ceux des entrevues. Dans l'étape qui suit, nous exposons et expliquons comment les données quantitatives et qualitatives recueillies sont traitées.

Domaine d'analyse quantitative

Les données brutes collectées par le questionnaire ont été traitées à l'aide des méthodes statistiques du programme *Statistical Package for Social Solution (SPSS version 20 pour windows)*. Notre étude est de type descriptif donc le recours au domaine statistique s'avère le plus approprié. C'est un traitement lisible et contrôlable.

Notre analyse des réponses au questionnaire a fourni des listes de fréquences simples de distribution ; elle a permis d'identifier les opinions sur les différents aspects des pratiques d'écriture enseignées par les enseignants du lycée ainsi que les procédés qu'ils utilisent dans l'enseignement. À partir des fréquences et des pourcentages obtenus, pour certains items où il nous apparaissait pertinent de faire les tableaux de contingence.

Pour approfondir l'analyse des données, nous avons conçu des tableaux appropriés pour chaque variable et chaque question afin de visualiser les indicateurs les plus pertinents. Nous avons ainsi vérifié si certaines variables indépendantes (formation continue et expérience en enseignement du français)

avaient une influence sur les opinions et sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la production écrite des participants. Nous avons aussi cherché à savoir si les opinions des participants sur la proportion d'apprenants qui réussissent avaient un rapport direct avec leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation.

Domaine d'analyse qualitative

En ce qui concerne l'analyse des données de domaine qualitatif, nous avons eu recours aux cinq étapes du modèle proposées par L'Écuyer (1990 : 64) à propos d'analyse des entrevues :

- la lecture des transcriptions des entrevues ;
- le découpage des entrevues en des énoncés plus restreints possédant un sens complet en eux-mêmes. L'unité de classification est la catégorie qui est « *une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés qui se ressemblent sans en forcer le sens* » ;
- le processus de catégorisation et de classification (la réduction des catégories distinctives par élimination) ;
- la description scientifique qui fait ressortir certaines particularités spécifiques des différents éléments regroupés par catégorie ;
- l'interprétation des relations décrites dans la quatrième étape.

Les informations cueillies dans les feuilles d'observation et d'entrevues ont été triées de la même façon que celles des questions ouvertes dans le questionnaire.

Nous avons procédé à la segmentation des réponses et au rassemblement des idées semblables. Chaque réponse a été codifiée, ce qui a permis de constituer les familles et les fréquences pour chacune d'elle. L'ensemble des instruments utilisés pour la collecte des données a permis une meilleure lecture et une bonne interprétation des résultats. Notons ici que l'observation de classe et les entrevues sont conçues comme un complément d'information obtenue à partir de commentaires des enseignants. Autrement dit, les données qualitatives ont servi d'exemples pour expliquer les tendances observées grâce aux données quantitatives recueillies par questionnaire.

Conclusion partielle

Au terme de ce chapitre portant sur la méthodologie de la collecte des données, nous tenons à souligner qu'en général, le questionnaire, l'observation de classe et l'entrevue constituent les trois principales voies d'accès à l'essentiel des informations empiriques que nous interprétons dans le quatrième chapitre. Il y a une triangulation entre ces trois sources de données qui cherchent l'opinion des enseignants du lycée et ce qu'ils exécutent dans la salle de classe en matière de production écrite. Ces méthodes et techniques, malgré quelques obstacles imprévus, ont permis un déroulement très concluant des travaux de terrain.

Le chapitre suivant concerne la présentation et l'analyse des données collectées sur le terrain. Nous allons présenter les résultats de l'enquête menée ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête.

CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Introduction

Ce chapitre porte sur la présentation des résultats de l'enquête menée ainsi que leur analyse et leur interprétation. Nous avons organisé la discussion selon le questionnaire qui a été servi lors de la collecte des données. Le chapitre est divisé en cinq sections. Nous voulons donc expliquer chaque section dans les lignes qui suivent.

La première section s'articule autour des caractéristiques socio-démographiques et professionnelles des enseignants interrogés ; elle prend en compte l'âge, le sexe, l'expérience en enseignement du français, le niveau de formation, les conditions de travail.

La deuxième section est axée sur les opinions des participants sur l'enseignement de la production écrite. Il s'agit des questions sur les points de vue des enseignants sur la réussite de leurs apprenants, leurs difficultés et les causes de ces difficultés, des représentations du savoir-écrire et de l'application des programmes.

La troisième section porte sur les pratiques d'enseignement de la production écrite, notamment en ce qui concerne le temps consacré à la production écrite, les techniques et les procédures à faire adapter à l'écriture, les pratiques liées aux aspects textuels, la précision des consignes, les types de textes,

les démarches et procédures à utiliser par les apprenants pour reconnaître dans une phrase les constituants syntaxiques, les fonctions et les règles d'accord ainsi que des activités liées à l'apprentissage de la démarche d'écriture.

Pour la quatrième section, elle traite les activités ancrées sur l'enseignement/apprentissage des composantes du texte (aspects textuels, communication, langue) et à l'apprentissage du processus.

Finalement, la cinquième section est consacrée à des pratiques d'évaluation, comme les fréquences des rétroactions aux différentes étapes du processus d'écriture, les éléments sur lesquels étaient ces rétroactions et les critères d'évaluation.

En guise d'éviter les retours en arrière et pour minimiser des répétitions insignifiantes, nous avons choisi de faire suivre chaque élément des résultats d'une interprétation et d'une discussion. Comme il a été indiqué dans l'aspect de la méthodologie du travail, les récits pertinents des entrevues serviront à appuyer les commentaires issus des résultats du questionnaire. Nous avons cherché, de cette manière, à appréhender la situation de l'enseignement de l'écrit considérant que les entretiens représentent aussi des données essentielles pour l'ensemble de notre analyse. Nous prenons en compte le fait que les données recueillies ne reflètent que les perceptions des participants interrogées et le point de vue d'une personne diffère à celui d'autres personnes.

Caractéristiques et les conditions de travail des enseignants interrogés

Pour atteindre les objectifs du travail, nous nous sommes adressé aux vingt-deux (22) enseignants de FLE dans des établissements du lycée dans la Métropole de Cape Coast dans la région centrale du Ghana. Parmi ce nombre, comme nous l'avons déjà signalé dans la méthodologie, dix-neuf (19) ont retourné le questionnaire dans le délai donné. À part le questionnaire, trois (3) enseignants ont été interviewés après avoir été observés en situation de classe. Nous présentons ensuite les caractéristiques socio-démographiques et professionnelles des participants.

Caractéristiques socio-démographiques et professionnelles

Le tableau 2 représente les caractéristiques des participants de l'enquête. Cette partie prend en compte l'âge, le sexe, l'expérience en enseignement du français, et compréhension du français écrit.

No	Variable	Catégories	Fréquences	Pourcentage
1	Age	25-30ans	1	5,2
		31-40ans	11	57,9
		41-50ans	7	36,9
		51-60ans	-	
2	Sexe	Masculin	13	68,4
		Féminine	6	31,6
3	Expérience d'enseignement de FLE	2 à 3 ans	-	
		4 à 6 ans	9	47,4
		7 à 9 ans	6	31,6
		10 ans et plus	4	21,1
4	Compréhension du français écrit	Parfait	4	21,1
		Presque parfait	9	47,4
		Moyen	6	31,6
		Faible	-	

Comme l'indique le tableau 2, l'âge de la majorité des participants à l'étude (57,9%) se situe entre 31 et 40 ans et aussi, plus de deux tiers sont du sexe masculin, soit 13 représentant 68,4% (Q2). Ce résultat signifie que la majorité des enseignants ont toujours dix ans et plus pour travailler en tant qu'enseignants dans le système de l'éducation ghanéen avant leur retraite selon la loi qui gouverne les travaux publics au Ghana. Donc, une intervention positive pour améliorer l'enseignement du français leur sera tous très avantageuse. Le problème se situe au niveau du nombre des femmes par rapport aux hommes qui enseignent le FLE dans cette Métropole. Parmi les dix-neuf enseignants qui ont répondu au questionnaire les femmes ne sont que six (31.6%) ; ceci est très décourageant en

considérant la proportion de la population des femmes par rapport aux hommes au Ghana. D'après Ghana Statistical Service (PHC) (2010) les femmes représentent 52,1% et les hommes ne sont que 48,2%. Les femmes doivent être alors encouragées à apprendre le français puisque naturellement elles sont les premières enseignantes des langues surtout au foyer. Du point de vue personnel, les femmes, en tant que mères, auront beaucoup d'avantages à enseigner le français très bien si elles sont encouragées.

La majorité des participants à cette étude a au moins quatre ans d'ancienneté (78%), c'est-à-dire, qu'ils ont une longue expérience dans l'enseignement du français au lycée. Pourtant, quatre (4) participants représentant 21,1% en ont 10 ans et plus et il n'y a aucun enseignant de FLE dans les lycées dans la Métropole de Cape Coast qui n'a pas fait deux ans et plus. Cette situation est le reflet de ce qui se passe actuellement (de 2010 à 2016) au système de l'éducation ghanéen : l'embargo sur l'emploi dans les secteurs publics. Cette tendance a créé une situation où les enseignants dans les secteurs publics sont beaucoup surchargés et les effectifs des apprenants par classe deviennent très élevés tout en créant un fardeau épouvantable pour des enseignants. Comme l'explique un des participants à l'entrevue à propos de l'enseignement de la production écrite ; « *l'effectif des apprenants par classe doit être réduit, c'est-à-dire, le nombre d'enseignants de français doit être augmenté* » (E1).

Cependant, l'hétérogénéité des âges et des expériences en enseignement du français des enseignants dans cette Métropole est un atout précieux et important puisque cette hétérogénéité devrait favoriser la diversité de

l'information recueillie. En ce qui concerne leur compréhension du français écrit (Q4), les participants estiment à 68,2% qu'elle est *parfaite* ou *presque* et seulement six (31,1%) qui indiquent *moyenne*. Sans vouloir mettre en doute leur déclaration, nous sommes porté à croire que cette précision est utile en ce sens que jusqu'à tout récemment, il est rare de trouver dans le système de l'éducation ghanéen les enseignants du lycée qui n'avaient aucune formation pédagogique. Des formations à distance établies par les Universités de Cape Coast et de Winneba ont beaucoup aidé tous les enseignants qui n'ont pas été formés auparavant pour devenir les enseignants professionnels ou formés.

Nous discutons ensuite les formations professionnelles des enseignants dans la Métropole. Cette partie prend en compte le niveau de l'éducation le plus élevé des participants, leur formation en tant qu'enseignant de français, leur niveau de formation professionnelle le plus élevé et aussi nous voulions savoir s'ils ont eu certaines formations continues dans l'année en question. Les résultats sont présentés dans le tableau 3.

Tableau 3 : Formation Professionnelle des participants <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui> **University of Cape Coast**

No	Variable	Catégories	Fréquences	Pourcentage
5	<i>Niveau de formation les plus élevé reçue</i>	Baccalauréat	-	
		Ecole Normale	3	15,8
		Licence	12	63,2
		Mastère	4	21,1
6	<i>Formation en tant qu'enseignant de FLE</i>	Oui	19	100
		Non	-	
7	<i>Niveau de formation professionnelle plus élevé</i>	Universitaire	19	100
		École	-	-
		Normale		
		Stage	-	-
		Autres	-	-
8	<i>Avez-vous reçu de la formation continue cette année ?</i>	Oui	13	68,4
		Non	6	31,6

Concernant la formation professionnelle des enseignants interrogés, les informations collectées indiquent que tous les participants ont été formés en tant qu'enseignant de français. Selon les résultats, 68,4% des participants ont reçu leur formation comme enseignants de français au niveau universitaire, deux participants (10,5%) ont indiqué qu'ils ont eu leur formation professionnelle au stage professionnel et quatre participants représentant 21,1% ont été formés enseignants à l'école normale. Ces résultats signalent qu'il y a une divergence au niveau de la formation des enseignants. L'implication possible de ce phénomène est que certains enseignants ont reçu premièrement leur formation en tant qu'enseignant à l'école normale (Mount Mary College of Education ; Wesley

College of Education ; Bagabaga College of Education ; Amedzofe College of Education ; ou Gbewa College of Education) et à l'université, ils ont opté pour B A (French) ou B.ED (French). Ce qui veut dire que certains enseignants ont reçu leur formation à l'école normale et aussi à l'université (à Cape Coast ou à Winneba) ou au stage professionnel en France comme indiqué par deux participants. Compte tenu de la formation la plus élevée, tous les participants, 19 (100%) ont indiqué qu'ils ont eu le diplôme à l'université. Nous pouvons donc conclure que les enseignants aux établissements du lycée de la Métropole de Cape Coast ont tous obtenus les compétences nécessaires pour enseigner le FLE au lycée. Mais ces compétences doivent être de temps en temps renouvelées ou mises à jour, c'est pourquoi nous voulions savoir si les enseignants ont profité des formations continues dans l'année en question. Par rapport à cette question, treize (68,4%) des participants ont indiqué qu'ils ont profité des formations professionnelles organisées par le Centre Régional pour l'Enseignement du Français (CREF) ou l'Association Ghanéenne des Professeurs de Français (GAFT). Mais, six participants représentant 31,6% ont dit qu'ils n'ont participé à aucune formation continue dans l'année. Dans le souci de connaître davantage si la formation continue que certains enseignants interrogés ont indiqué d'avoir reçu à l'incorporation des compétences en écrit, il fallait vérifier s'ils ont reçu ou non, au cours de cette formation une préparation en enseignement des aspects de l'écriture qui apparaissent dans le tableau 4.

Tableau 4 : University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui> Contenu de la formation continue reçue dans cette année

No	Désignation	Jamais		Occasionnellement		Souvent		De manière intensive		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
9	<i>Quel est le contenu de la formation, on vous a appris spécifiquement à :</i>										
A	<i>Enseigner les opérations de la démarche d'écriture</i>	2	10,2	8	41,1	2	10,2	1	5,6	-	-
B	<i>Enseigner l'orthographe lexicale?</i>	4	21,1	6	31,6	3	21,0	-	-	-	-
C	<i>Enseigner le vocabulaire?</i>	-	-	1	5,6	8	41,1	4	21,1	-	-
D	<i>Enseigner la syntaxe, c'est-à-dire les structures de phrases</i>	-	-	4	21,1	7	36,8	1	5,6	1	5,6
E	<i>Enseigner la ponctuation?</i>	-	-	4	21,1	5	26,3	4	21,1	-	-
F	<i>enseigner la production écrite?</i>	2	10,2	6	31,6	4	21,1	1	5,6	-	-
G	<i>Évaluer des productions écrites?</i>	-	-	3	15,8	7	36,8	2	10,2	1	5,6

Le tableau 4 présente les points de vue des 13 (68,4%) participants sur le contenu de la formation continue qu'ils ont indiqué d'avoir reçue dans cette année. Les précisions fournies par l'enquête sur le contenu de la formation continue reçue par les participants dévoilent que les éléments suivants leur ont été instruits *souvent*, voire de manière intensive : *la préparation à l'enseignement de la démarche d'écriture, l'orthographe lexicale, le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, la rédaction et l'évaluation des productions écrites*. En somme, la majorité des enseignants estime avoir reçu une formation spécifique pour chacun

de ces aspects. [University of Cape Coast https://ir.ucc.edu.gh/xmlui](https://ir.ucc.edu.gh/xmlui) Il faut cependant préciser que les pourcentages des participants qui disent n'avoir jamais appris à enseigner les opérations de la démarche d'écriture (10,2%), l'orthographe lexicale (21,1%), ou qui déclarent les avoir appris seulement à l'occasion sont assez élevés, on ajoute les pourcentages des participants qui n'ont pas répondu à cette question.

Une question ouverte (Q12) posée sur ce qui serait le plus important pour améliorer l'enseignement de la production écrite a produit beaucoup de réponses très importantes. Nous reproduisons certaines de ces réponses : l'enseignant doit mettre la primauté sur l'enseignement du vocabulaire ; il faut donner aux apprenants beaucoup d'activités sur la production écrite ; il faut que le nombre d'apprenants par classe soit réduit pour que les enseignants puissent gérer effectivement leur classe ; il faut utiliser beaucoup de supports pédagogiques ; encourager les apprenants à lire parce qu'ils ont le vocabulaire plus restreint ; trouver le manuel pour l'enseignement du FLE au lycée, etc. Ces réponses indiquent ostensiblement que beaucoup d'enseignants sont conscients des problèmes de l'enseignement du français au lycée mais ils n'ont pas la capacité adéquate ou les ressources pédagogiques suffisantes pour les résoudre. Comme l'estime un des participants à propos de la mesure à mettre en place pour résoudre certains problèmes de l'enseignement/apprentissage du FLE, voilà ce qu'il a contribué ;

Je pense que les autorités doivent faire une réflexion très importante à propos du programme du français au lycée. À mon avis, 3 ans (2 ans et demi) de l'apprentissage du français est trop court pour avoir un résultat très concret (E2).

Par ailleurs, l'enseignement stratégique découle largement de la disponibilité des ressources matérielles pédagogiques et des soutiens techniques de l'enseignement. Aussi, la question qui suit porte sur la disponibilité des ressources matérielles pédagogiques dans les établissements du lycée.

Le tableau 5 présente donc les ressources matérielles à disposition des enseignants qui pourraient leur faciliter l'enseignement/apprentissage du français en général et surtout la production écrite.

Tableau 5 : Conditions de travail (ressources matérielles à disposition)

10. Dans l'enseignement de l'écrit, l'école met-elle les ressources matérielles à votre disposition?

	Manuel		Guide didactique		Dictionnaire (livres)	
	F	%	F	%	F	%
<i>Aucune</i>	15	78,9	6	31,6	9	47,4
<i>En nombre insuffisant</i>	2	10,5	11	57,9	7	-
<i>En nombre just suffisant</i>	1	5,3	2	10,5	1	5,3
<i>En assez grande quantité</i>	1	5,3	-	-	2	10,5

Dans le tableau 5 (Q10), la majorité des participants déclare n'avoir pas de manuels (78,9%). Pour les guides didactiques (le syllabus par exemple), (31,6%) n'en a pas et 47,4% n'a pas de dictionnaires. Les résultats dévoilent les inconvénients majeurs des enseignants du FLE dans la Métropole de Cape Coast. Pour qu'un enseignement soit efficace, il doit s'appuyer sur de solides supports didactiques.

Nous rappelons que le problème du manuel pour le niveau du lycée existe depuis des années et continue d'être un fardeau majeur pour l'enseignement/apprentissage du français au Ghana (les trois participants interviewés l'affirment aussi). Selon Yiboe (2010), au commencement de la Réforme en 1987, *Arc-en-ciel* (Mallet, Daaku & Asempa, 1993) a été adopté par le régime militaire de Rawlings comme le manuel officiel de l'enseignement du français. Malheureusement, ce manuel a été abandonné par beaucoup d'enseignants pour des raisons différentes surtout pour la tendance d'ethnocentrisme du contenu du livre et les orientations stéréotypées de la culture ghanéenne (Yiboe, 2007). Par ailleurs, d'après Yiboe (2010), le défaut majeur du manuel est qu'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. Par conséquent, d'après Yiboe (2010), il n'y a pas un guide spécifique pour l'enseignement du français.

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 sont théoriquement possibles, mais pratiquement impossibles. (Yiboe, 2010, p.45).

La déficience voire le manque d'ouvrages de référence renforce l'idée de développer les compétences métacognitives chez les apprenants en vue de leur permettre d'aller chercher toutes les ressources que l'environnement externe immédiat peut leur offrir. Ce manque de matériels didactiques signifie aussi que pour son enseignement de la production écrite, l'enseignant ne peut compter sur aucune ressource interne. Même le programme de français qu'il est censé avoir ne lui est pas souvent accessible. Notons qu'il y avait d'autres supports pédagogiques dans l'ancien système avant la Réforme de 1987 ; par exemple, *New Practical French* ; *Pierre et Seydou* ; *Trans-Afrique* etc. Mais, ces manuels ont été tous abandonnés et certains servent seulement comme les matériels de décor à la bibliothèque ou au bureau des directeurs du lycée. Or, pour assurer un enseignement stratégique comme l'estime Tardif (1992), le système de l'éducation doit mettre en place un programme précis et bien organisé selon chaque étape de progression.

Nous examinons ensuite les points de vue exprimés par des enseignants sur l'enseignement de la production écrite.

Cette section traite les opinions des enseignants sur quelques points concernant l'enseignement de la production écrite. Les opinions des participants ont été cueillies sur la réussite et la difficulté des apprenants, les causes des difficultés, leurs propres représentations du savoir-écrire etc.

Rappelons que l'enseignement du français au niveau du lycée a comme objectif de faire acquérir à l'apprenant la communication à l'oral comme à l'écrit (CRDD, 2010). Notre intérêt porte surtout sur le savoir-écrire. Donc nous cherchions à recueillir les points de vue des enseignants sur cet aspect concernant la capacité des apprenants à communiquer à l'écrit. Pour obtenir les opinions des enseignants sur le taux des apprenants qui réussissent à atteindre les objectifs du savoir-écrire, les participants ont été posés la question sur le pourcentage des apprenants qui réussissent à atteindre les objectifs (du lycée) du savoir-écrire. La réponse est présentée dans le tableau 6 ci-dessous :

Tableau 6: Opinions des enseignants sur la réussite des apprenants dans le domaine du savoir-écrire

13. Proposition des apprenants qui réussissent à atteindre les objectifs (du lycée) du savoir-écrire

Taux de réussite	Fréquence	Pourcentage %
25%	4	21,1
50%	8	42,1
75%	5	26,3
100	1	5,3
Total	19	100

Selon la majorité des participants (42,1%), le taux de réussite des apprenants en français est 50% (Q13, Tableau 6). Aussi, selon 26,3% des

participants le taux de réussite se situe à 75%, alors que 21,1% disent 25% et un participant représentant 5,3% dit que c'est 100%. Or, les interviewés ne sont pas d'accord sur le taux spécifique ; certains disent que la moitié des apprenants réussissent à atteindre les objectifs (du lycée) du savoir-écrire et d'autres disent que c'est plutôt plus de la moitié de leurs apprenants qui réussissent à atteindre les objectifs (du lycée) du savoir-écrire.

Nous présentons ensuite les réponses des participants sur ce qu'ils pensent eux-mêmes de la notion de la compétence à écrire (le savoir-écrire). Les réponses des participants sont basées sur la question qui apparaît dans le tableau 7.

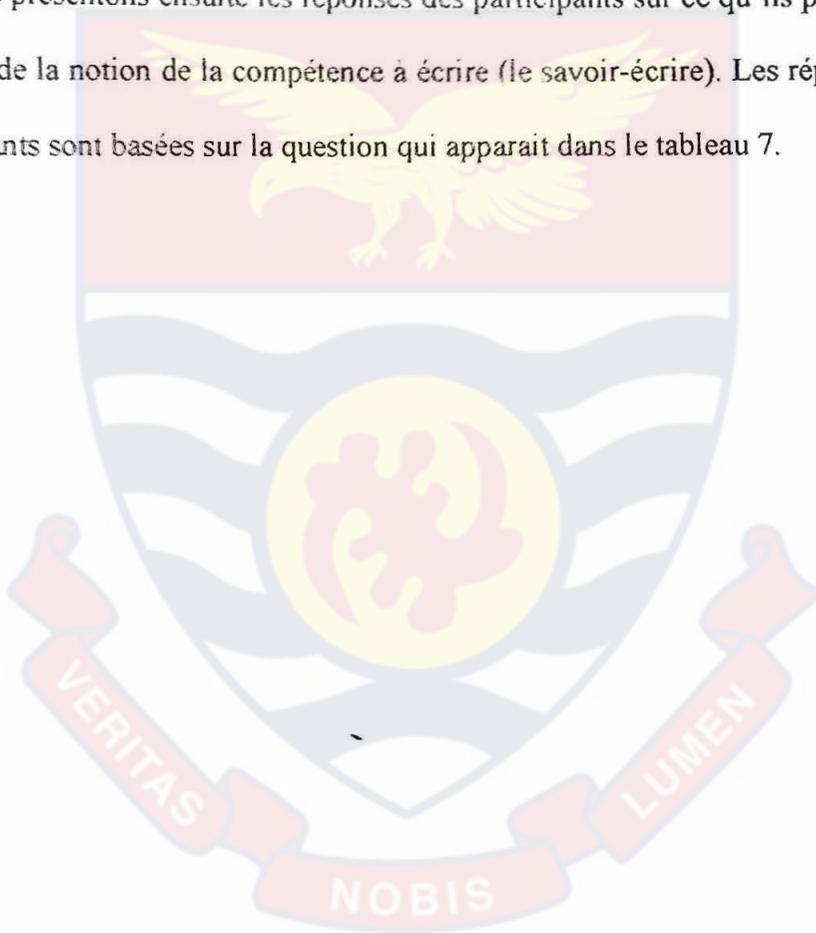


Tableau 7 : **University of Cape Coast** <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
Opinions des enseignants sur la compétence à écrire

No	Désignation	Pas du tout		Plutôt pas d'accord		Plutôt d'accord		Tout à fait d'accord		Valeur Manqué	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
I4	La compétence à l'écrit c'est :										
A	Savoir orthographier son texte sans faute	2	10,5	2	10,5	6	31,6	8	42,1	-	-
B	Savoir structurer ses phrases	3	15,8	3	15,8	7	36,8	6	31,6	-	-
C	Savoir structurer son texte	-	-	3	15,8	6	31,6	10	52,6	-	-
D	Savoir exprimer sa pensée par écrit dans diverses circonstances	-	-	-	-	8	42,1	11	57,9	-	-
E	Savoir présenter un texte calligraphié, propre et bien disposé	3	15,8	3	15,8	8	42,1	5	26,3	-	-
F	Savoir respecter les caractéristiques des types de texte qu'on écrit	1	5,3	1	5,3	7	36,8	10	52,6	-	-
G	Savoir répondre par écrit à un besoin de communication personnelle et sociale	-	-	-	-	6	31,6	12	63,2	1	5,3
H	Savoir produire un texte possédant des qualités littéraire	4	21,1	6	31,6	3	15,8	3	15,8	-	-

Selon le tableau 7, la majorité des participants juge que la compétence à écrire comprend l'ensemble des éléments contenus dans le tableau 7. Savoir-écrire ou la compétence à écrire, c'est surtout : *savoir orthographier son texte sans faute, savoir structurer ses phrases, savoir exprimer sa pensée dans diverses*

Pour tous ces items (A, B, C, F), 31,6% au moins et 57,9% au plus des participants sont *tout à fait d'accord* avec l'idée qu'ils traduisent le sens du savoir-écrire. Dans une moins forte proportion, savoir-écrire c'est aussi : savoir bien structurer son texte, savoir présenter un texte calligraphié propre et bien disposé, savoir répondre à un besoin de communication personnelle et sociale et savoir produire un texte possédant des qualités littéraires. Au moins 15,8% et au plus 63,2% des participants sont *tout à fait d'accord* que ces derniers énoncés (C, E, G, H) traduisent le sens du savoir-écrire. Nous pensons également que tous ces éléments dans le tableau 7 font partie du savoir-écrire. C'est pourquoi le *savoir-écrire* est considéré comme un ensemble de compétences sophistiquées qui doivent être acquises et souvent entraînées (Grabe et Kaplan, 1996).

Par ailleurs, une question qui voulait savoir ce que les enseignants pensent de la collaboration avec des enseignants des autres matières dans l'encadrement de l'enseignement de l'écrit (Q15) a provoqué des réponses très intéressantes chez les participants. Les participants ont cité des éléments qui nous paraissent pertinents. En effet, la majorité d'entre eux, soit 12 sur 19 représentant 63,2%, pensent que cette collaboration est indispensable et avantageuse dans la pratique de leur profession. Selon eux, elle se fait de façon harmonieuse grâce aux échanges entre collègues, tandis que certains expriment qu'ils ne voudraient pas du tout de collaboration à cause des malentendus sur la responsabilité même de l'enseignement du français et d'autres matières scolaires. Certains participants ont dit que cette collaboration existe déjà parce qu'en tant qu'enseignant au lycée, au

lieu d'enseigner uniquement le français (la matière qu'ils ont été formés à enseigner), la majorité des enseignants de français accepte également la responsabilité d'enseigner d'autres matières, par exemple l'anglais. Tous sont unanimes cependant sur le bien-fondé de la collaboration (cf. Q15. question ouverte). Selon les participants, la collaboration permet l'appréciation régulière des apprentissages, le renforcement de l'enseignement, l'harmonisation des méthodes, la complémentarité entre enseignants, et la consolidation des expositions à l'écrit. Ces points de vue exprimés soutient le propos de Cazden (1985), que la collaboration dans l'enseignement/apprentissage de la langue engendre un environnement social qui élimine le plus souvent le conflit entre les acteurs et les intervenants dans l'environnement de l'éducation et promeut la motivation des apprenants. Ceux qui sont réticents à l'idée de collaboration, la jugent peu féconde et la qualifient d'être source de discussion et d'incompréhension. Sur la collaboration d'enseignants de différentes disciplines d'ailleurs, il nous semble qu'un autre modèle d'organisation par le niveau d'enseignement/apprentissage devrait faire l'objet de recherche en vue de juger de sa pertinence par rapport au modèle d'organisation par discipline (groupe technique) qui est en force aujourd'hui dans certaines écoles européennes (Sow-Barry, 1999). Nous aborderons ensuite les opinions des participants sur les sources des difficultés des apprenants dans la production écrite. Cet aspect est axé sur la question (Q16) qui apparaît dans le tableau 8.

Tableau 8 : Opinions des enseignants sur les difficultés des apprenants

No.	Désignation	25% ou moins		26% à 50%		à 51% à 75%		à Plus de 75%		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
16	Parmi les points suivants, quels sont ceux pour lesquels vos apprenants éprouvent des difficultés :										
A	Utiliser les mots à bon escient	2	10,5	5	26,3	5	26,3	7	36,8	-	-
B	Employer correctement les pronoms	5	26,3	5	26,3	4	21,1	5	26,3	-	-
C	Orthographier correctement d'un point de vue lexical	1	5,3	2	10,5	8	42,1	7	36,8	1	5,3
D	Orthographier correctement d'un point de vue grammatical	1	5,3	3	15,8	5	26,3	10	52,6	-	-
E	Rechercher des idées	3	15,8	2	10,5	8	42,1	6	31,6	-	-
F	Organiser ses idées	1	5,3	1	5,3	12	63,2	5	26,3	-	-
G	Produire des phrases complètes et correctes	7	36,8	6	31,6	4	21,1	1	5,3	1	5,3
H	Utiliser à bon escient la ponctuation	1	5,3	4	21,1	12	63,2	2	10,5	-	-
I	Manifester de l'originalité par le choix et la présentation des idées	1	5,3	2	10,5	10	52,6	6	31,6	-	-
J	Bien agencer les idées dans le texte	2	10,5	2	10,5	12	63,2	4	21,1	1	5,3
K	Lier les éléments du texte en utilisant les connecteurs	6	31,6	2	10,5	8	42,1	3	15,8	-	-
L	Choisir le type de texte adapté à la situation de communication	8	42,1	7	36,8	3	15,8	1	5,3	-	-
M	Relire et corriger le texte	1	5,3	3	15,8	12	63,2	4	21,1	-	-

Les opinions exprimées par des participants sur les difficultés des apprenants établissent l'existence des problèmes à propos des aspects linguistiques et de l'expression des idées (« l'utilisation à bon escient de la ponctuation [36,8%], la recherche des idées [73,9%] »). À la lumière de ces chiffres, on peut se demander comment les apprenants du lycée arrivent à réussir les examens finaux de WAEC. Ces résultats affirment le point de vue de Yiboe (2010) que le français enseigné au lycée vise seulement la réussite des examens de WAEC, non pas pour la communication dans la situation réelle. Selon Yiboe (2010, p.340), « *au lycée, la méthodologie d'enseignement ne change pas. Les professeurs préparent les élèves pour l'examen final et non pour la communication* ». Voilà ce qu'explique un des interviewés :

En classe, il paraît que les apprenants n'ont pas beaucoup d'intérêt en français, et le taux de leur travail est moyen. Mais, leur résultat obtenu de WAEC depuis 2010 est plus ou moins encourageant (E3).

Bref, que les apprenants maîtrisent des aspects linguistiques et de l'expression des idées ou non, le but final de la part de l'enseignant est que les apprenants doivent réussir aux examens finaux de WAEC. Par conséquent, des enseignants font mémoriser seulement aux apprenants les éléments linguistiques pour pouvoir reproduire à l'examen non pas pour le but de communication en situation réelle dans la vie. Comme l'ajoute aussi Yiboe (2010, p. *ibid*), « 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 ». À notre avis, si l'efficacité de l'enseignant se mesure toujours par rapport au taux de réussite de ses apprenants à

l'examen final de WAEC, ce n'est pas difficile à deviner qu'il va prendre assez de temps pour faire acquérir aux apprenants les habilités langagières pour pouvoir effectivement communiquer en FLE, soit à l'oral, soit à l'écrit dans une situation de communication réelle telle que stipule le programme de FLE au lycée.

Nous discutons ensuite ce qui, du point de vue des participants constitue les causes des difficultés des apprenants. Les réponses sont présentées dans le tableau 9. Les participants devaient marquer leur degré *d'accord* ou de *désaccord* à propos d'une liste de difficultés proposées.



Tableau 9 : **University of Cape Coast** <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
Opinions des enseignants sur les causes des difficultés des apprenants en production écrite au lycée

No	Désignation	Pas du tout		Plutôt pas d'accord		Plutôt d'accord		Tout à fait d'accord		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
17	Si certains apprenants ont de la difficulté à écrire, c'est généralement parce que :										
A	<i>Le milieu social ne favorise pas l'écrit</i>	1	5,3	2	10,5	5	26,3	10	52,6		
B	<i>Peu de motivation pour l'écrit, la société privilégie l'oral</i>	2	10,5	3	15,8	7	36,8	7	36,8		
C	<i>Manque de confiance en soi</i>	1	5,3	4	21,1	8	42,1	5	26,3	1	5,3
D	<i>Écart trop grand entre les objectifs et les programmes de la production écrite</i>	2	10,5	2	10,5	8	42,1	7	36,8		
E	<i>La société ne considère pas l'écrit comme un objet d'enseignement en soi</i>	4	21,1	4	21,1	6	31,6	5	26,3		
F	<i>Les apprenants n'écrivent pas assez</i>	2	10,5	2	10,5	7	36,8	7	36,8	1	5,3
G	<i>Trop de lacunes au cours de la scolarité antérieure</i>	-	-	3	15,8	5	26,3	11	57,9		
H	<i>Trop d'apprenants par classe pour un enseignement efficace</i>	2	10,5	3	15,8	3	15,8	11	57,9		

Compte tenu des huit facteurs qui apparaissent dans le tableau 9, la majorité des participants est *plutôt d'accord* ou *tout à fait d'accord* avec l'idée qui constituent les causes majeures des difficultés des apprenants. Il faut mettre en évidence que le cas de trois de ces huit facteurs: (1) le fait que le milieu familial

ne favorise pas l'écrit, (2) le peu de motivation pour l'écrit (la société privilégiant l'oral) et (3) le trop grand nombre de lacunes accumulées au cours de la scolarité antérieure sont très impressionnants. Pour chacun de ces trois facteurs, au moins 63,2% et au plus 78,9% des participants sont *d'accord* ou *tout à fait d'accord* avec l'idée qu'ils constituent des causes majeures des difficultés des apprenants.

Les opinions des participants que la société favorise plutôt l'oralité que l'écrit (si c'est une réalité) confirme l'avis de Saussure (1995) qui met en valeur la langue parlée en argumentant pour la primauté de l'oral sur l'écrit :

Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé; ce dernier constitue à lui seul cet objet.

Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image, qu'il finit par usurper le rôle principal; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même. C'est comme si l'on croyait que, pour connaître quelqu'un, il vaut mieux regarder sa photographie que son visage... (Saussure 1995, p. 45).

Bref, selon de Saussure (1995) la langue parlée a plus de valeur que la langue écrite. Mais, nous ne pouvons pas réfuter le fait que l'écrit constitue également une des compétences nécessaires pour l'apprentissage de la langue étrangère comme le stipulent Vygotsky (1985) et Harklau (2002). À l'école, l'enseignant ne souhaite pas seulement que l'apprenant mémorise ou «apprenne par cœur» sa leçon (même dans le cas du Ghana l'oral pose toujours beaucoup de problèmes aux apprenants de FLE), il exige aussi que l'apprenant mette à l'écrit ce qu'il apprend. La pensée que la langue parlée laisse apercevoir la capacité linguistique innée du cerveau humain commence à voir le jour, ce qui sera la base de l'école

généralive de Chomsky. L'être humain apprend à parler la langue dans le milieu où il vit et l'acquisition de la langue parlée se fait très tôt et de façon spontanée. La langue écrite, au contraire, s'acquiert beaucoup plus tard et de façon "non-spontanée". Ce qui implique que la langue écrite doit être enseignée à l'apprenant. Notre intérêt pour ce travail consiste à développer l'enseignement stratégique de la production écrite. Rappelons que l'enseignement stratégique tient compte non seulement des connaissances antérieures, des perceptions et des besoins de l'apprenant, mais aussi des objectifs d'un programme, des exigences des tâches proposées et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage appropriées (Tardif, 1992). Parmi les linguistes modernes, il est généralement accepté que la langue écrite soit transmise culturellement alors que la langue parlée est biologiquement transférée de génération en génération. Comme le soulignent Grabe et Kaplan (1996), le *savoir-écrire* peut être considéré comme une véritable technologie, à savoir un ensemble de compétences sophistiquées qui doivent être acquises et souvent entraînées. Il ne s'agit donc pas d'une habileté qui accompagne automatiquement la maturation d'un être humain. Ce qui veut dire que les enseignants qui constituent ainsi l'environnement immédiat de leurs apprenants sont obligés de leur enseigner les habiletés de l'écriture.

Les autres facteurs signalés par les participants comme les causes majeures des difficultés des apprenants sont : *trop de lacunes au cours de la scolarité antérieure* et *trop d'apprenants par classe pour un enseignement efficace*. Seize (16) participants au maximum représentant 84,2% sont d'accord ou tout à fait d'accord avec ces deux facteurs. Les trois interviewés affirment

aussi que ce facteur constitue une des causes des difficultés de leurs apprenants (voir les annexes). Rappelons que les apprenants du lycée sont issus du niveau collège (JHS), un système qui manque déjà assez d'enseignants (Kuupole, 2012). Ce n'est donc pas étonnant d'avoir des apprenants qui accumulent beaucoup de lacunes au cours de la scolarité antérieure. Il exige donc de la part des enseignants stratégiques d'amener leurs apprenants au niveau requis. Tardif (1992) décrit l'enseignant stratégique comme penseur, preneur de décisions, motivateur, modèle, médiateurs et aussi entraîneur. Les enseignants du lycée doivent être dotés de certaines compétences didactiques pour pouvoir prendre des décisions concrètes et pédagogiques pour mettre au niveau les apprenants déjà appauvris par des lacunes du système de l'éducation ghanéen. C'est pourquoi l'adoption de l'enseignement stratégique en tant que modèle de l'enseignement de la production écrite est très pertinente.

Compte tenu des effectifs des apprenants par classe trop larges, les interventions du gouvernement par les recrutements des enseignants seront très utiles. Comme le note un des interviewés « *il faut que l'effectif des apprenants par classe soit réduit au maximum 25 par classe* » (E3). Néanmoins, au-delà de ce facteur, la motivation de l'enseignant pour la production écrite est considérée comme un moyen susceptible de favoriser la réussite des apprentissages. L'enseignant doit être un modèle pour ses apprenants bien qu'il soit difficile de réunir toutes les qualités de « l'enseignant modèle » (Noël-Gaudreault, 1996). D'où l'importance pour lui de pratiquer ce qu'il enseigne (Wess, 1982, cité par Préfontaine, 1998:21). Si l'enseignant n'a pas le moindre sentiment que la

fréquence d'écriture des apprenants dépend aussi de sa propre motivation pour la tâche et surtout de sa préparation, on peut se demander par quel miracle arriverait la réussite desdits apprenants. En tant que des remèdes immédiats à ces impasses, il doit y avoir des soutiens aux enseignants en forme des motivations et des recrutements des enseignants.

Compte tenu des soutiens à l'enseignement, les participants donnent des avis intéressants en réponses aux questions 18 et 19 du questionnaire. Ces questions portent sur l'organisation des ateliers d'écriture et les moyens pour améliorer l'enseignement de la production écrite. Les participants soutiennent vivement ces propositions. Ils pensent que les ateliers d'écriture développent la compétence professionnelle, car ils permettent la communication de nouvelles connaissances, la production du matériel didactique adéquat et exploitent l'esprit d'équipe.

Les ateliers d'écriture sont inscrits dans le cadre des soutiens à donner à l'enseignant du français. Au Ghana, cependant, les ateliers sont intégrés dans la formation continue organisée pour les enseignants de temps en temps par le CREF et la GAFT. D'après un des enseignants interviewés, une des solutions aux problèmes de l'enseignement du FLE est l'organisation régulière de la formation continue aux enseignements : *« Chaque année, il faut établir la formation continue des enseignants une affaire obligatoire » (E1)*. L'organisation de la formation continue pour les enseignants du FLE est tellement rare au Ghana parce que très souvent, c'est le gouvernement de France qui fournit les ressources, surtout les fonds. Toutefois, la compétence professionnelle demande que soient

remplies un certain nombre de conditions telles que la motivation des enseignants, la régularité des ateliers, la documentation et un cadre approprié. Or, la pratique des ateliers d'écriture n'est pas régulière au Ghana à cause du soutien inadéquat donné par le gouvernement à cet exercice professionnel. Pour avoir un enseignant stratégique, sa formation initiale et continue est très importante (Tardif, 1992). Le gouvernement du Ghana doit revoir sa manière de tout laisser aux épaules de la France en ce qui concerne la contribution des fonds pour organiser les formations continues pour les enseignants du FLE.

En plus, compte tenu de l'amélioration de l'enseignement de la production écrite surtout au lycée (Q 19) les recommandations proposées sont les suivantes : donner plus de temps à la production écrite dès les premières années, améliorer les démarches didactiques et encourager la formation et le perfectionnement en créant un environnement matériel et social plus convivial (bibliothèques, normalisation des effectifs de classe, bref une collaboration saine entre différents intervenants), encourager le travail de groupe des apprenants, chaque cours donné doit être suivi de activités d'écriture etc. Ces points de vue sont aussi fortement réitérés par les interviewés. Nous discutons dans les lignes qui suivent les pratiques d'enseignement de la production écrite dans les établissements du lycée dans la Métropole de Cape Coast.

Pratiques d'enseignement de la production écrite

Cette partie porte spécifiquement sur les pratiques d'enseignement de la production écrite. Rappelons que la finalité de l'enseignement est la transmission de la culture humaine d'experts à naifs (un apprenant ou un partenaire dans

l'enseignement/apprentissage), ou, comme le formulent Premack et Premack (1996, p.304) « [...] *réduire la disparité entre les actes du novice qui sont observés et les standards internes du pédagogue* ». Nous aimerions connaître les caractéristiques et les priorités du temps que les enseignants consacrent expressément à l'enseignement de la production écrite et comment ils essaient de doter les apprenants à devenir des partenaires dans l'enseignement/apprentissage. La première question tente de savoir si les participants consacrent assez de leur temps du cours spécifiquement à l'enseignement de la production écrite. Autrement dit, nous voulions savoir si les participants adoptent l'enseignement qui tient compte des activités d'écriture, d'exercices, etc. Cette première question (Q20) demande uniquement la réponse, *tout le temps, de temps en temps ou pas du tout* ou non. Le résultat est présenté dans le tableau 10.

Tableau 10 : Pratiques d'enseignement de la production écrite (a)

No	Désignation	Tout temps		De temps en temps		Pas du tout		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%
20	<i>Pouvez-vous dire que vous consacrez assez de votre temps de cours spécifiquement à l'enseignement de la production écrite ?</i>	5	26,3	8	42,1	4	21,1	2	10,5

Selon les résultats, 13 participants représentant 68,4% ont donné leur affirmation qu'ils consacrent assez de temps du cours spécifiquement à l'enseignement de la production écrite, *tout le temps* ou *de temps en temps* (tout le temps [26,3%] et de temps en temps [42,1]). Mais, 4 (21,2%) participants ont dit

qu'ils ne consacrent *pas tout* de temps pour enseigner la production écrite et 2 (10,5%) participants n'ont donné aucune réponse. Voilà la description d'un des interviewés de son cours de la production écrite ; « ...*normalement, je discute le sujet à rédiger avec les apprenants et ensemble nous essayons de fournir des réponses au sujet* » E3. Par rapport à ces résultats, c'est évident qu'il y a certains enseignants de FLE dans la Métropole de Cape Coast qui n'enseignent pas à leurs apprenants les processus efficaces pour la rédaction d'un texte ou la production écrite. Le manque de temps consacré à l'enseignement de la production écrite par les enseignants de FLE a beaucoup de conséquences négatives sur les compétences rédactionnelles des apprenants au lycée. Comme l'estime Yiboe (2010), la section de la production écrite en FLE est très difficile pour les apprenants 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* » (Yiboe, 2010, p.58). Les trois interviewés semblent affirmer ce phénomène ; «... *parfois, ils copient seulement la rédaction modèle qu'ils trouvent quelque part surtout dans des livres* » (E1). Ce qui veut dire que lorsque les apprenants ne sont pas bien préparés pour pouvoir s'engager dans l'activité de la production écrite avec courage, ils cherchent seulement des moyens faciles d'accommoder leur lacune : 'copier des textes déjà rédigés par quelqu'un ou dans des livres'. Un moyen qui ne peut jamais encourager l'appropriation des compétences d'écriture en langue étrangère telle que le FLE.

pratique de l'enseignement de la production écrite. Ces informations sont sollicitées chez les participants par l'emploi de la question 21. Ceci est présenté dans le tableau 11.

Tableau 11 : Pratiques d'enseignement de la production écrite (b)

No	Désignation	Aucune part		Une petite part		Une part moyenne		Une grande part		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
21	Dans votre enseignement de la production écrite, quelle part attribuez-vous aux types d'activités suivants ?										
A	<i>Analyse de textes simples pour y faire observer les phénomènes de cohérence et de syntaxe</i>	8	42,1	5	26,3	4	21,1	2	10,5		
B	<i>Étude de notions et de phénomènes grammaticaux et syntaxiques.</i>	-	-	1	5,3	5	26,3	13	68,4		
C	<i>Exercices formels et dictées (préparées ou de contrôle).</i>	2	10,5	2	10,5	6	31,6	8	42,1	1	5,3
D	<i>Rédaction de textes simples ou de parties de textes</i>	1	5,3	1	5,3	6	36,6	10	52,6	1	5,3

Par rapport aux résultats, sauf l'item «analyse de textes simples pour y faire observer les phénomènes de cohérence et de syntaxe», auquel un pourcentage élevé de participants ne consacre aucune part de temps (42,1%), tous les autres items reçoivent une part *moyenne* et une *grande part du temps* de la part de la majorité des participants. Par ailleurs, parmi les items, *étude de notions et de phénomènes grammaticaux et syntaxiques*, a obtenu le pourcentage le plus élevé.

Treize (13) participants représentant 68,5% ont affirmé avoir consacré une grande partie de leur temps pour l'enseignement de la grammaire et de la syntaxe. Généralement, la critique la plus vive de l'enseignement du FLE au Ghana est le fait qu'il y ait trop d'attention accordée à l'enseignement de la grammaire aux dépens d'autres aspects de la langue (Yiboe, 2010, Kuupole, 2012). Comme l'explique Yiboe (2010, p.55), « *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* ».

Ce phénomène est orienté plutôt vers l'enseignement basé sur la grammaire explicite qui n'aboutit qu'à l'acquisition d'éléments linguistiques de la langue sans pouvoir les utiliser. Pour Kuupole (2012, p.30-31), la mise en pratique de ces méthodologies, voire traditionnelles est la cause majeure du manque de la communication chez les apprenants du FLE au Ghana.

... most teachers still adopt the grammar-translation (traditional method) of language teaching, which dwells on the structural elements of the language: grammar, vocabulary, pronunciation. These aspects of the language, though indispensable for communication, are often taught in isolation, hence out of context. The basic techniques here are the role play, repetitions, memorisation of dialogues and pattern drills, which of course, do not necessarily help the learners to acquire communicative abilities.

Cette manière de l'enseignement décrite en haut par Yiboe (2010) et Kuupole (2012), et qui a été aussi exposée par les résultats du questionnaire ne peut pas encourager la communication dans la langue étrangère (soit à l'oral, soit à l'écrit). En conclusion, nous pouvons déduire que 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 à son examen final mais non pas pour qu'il emploie la langue dans la situation de communication réelle. Pour encourager la communication (à l'oral et à l'écrit) en FLE, comme le suggère Kuupole (2012), il fallait y avoir le mélange des méthodologies (la grammaire explicite et implicite, et des approches communicatives); *«there is therefore the need to develop the communicative abilities of learners of French by blending the structural, communicative and notional-functional approaches, which are more practical-oriented»* (Kuupole, 2012, p. 31).

Ce dernier point de vue est la finalité de l'enseignement stratégique, car ce modèle de l'enseignement vise à doter l'apprenant avec l'autonomie d'utiliser la langue dans la situation de communication réelle. Qu'est-ce qui constituent donc les contenus de l'enseignement de la production écrite? Cette partie s'intéresse aux contenus d'enseignement liés aux aspects textuels et aussi aux contenus d'enseignement liés aux aspects linguistiques de la production écrite. Les questions sont centrées sur les démarches et procédures liées aux pratiques d'enseignement par les enseignants.

Contenus d'enseignement

Pour cette section, les enseignants ont été questionnés sur les contenus d'enseignement qu'ils favorisent, particulièrement «les pratiques liées aux aspects textuels et linguistiques» et «les démarches et procédures liées aux pratiques d'enseignement». Les activités de production écrite dont il s'agit de

l'enseignement des techniques et des procédures pour faire adapter l'écriture au type de texte demandé et au destinataire. Il s'agit aussi des pratiques connectées aux aspects textuels (linguistiques), les démarches et procédures d'enseignement des éléments de la phrase (constituants, fonctions grammaticales), les activités proposées aux apprenants dans le travail sur la syntaxe et l'orthographe grammaticale en classe et les autres procédures nichées sur la vérification de l'écriture. Ces activités sont celles sur lesquelles nous avons interrogé les participants. C'est-à-dire, leurs perceptions sont prises en compte dans l'analyse des données portant sur les activités susmentionnées. Notre intérêt global porte sur la proportion du temps consacré à ces activités en relation avec l'enseignement de la production écrite. Nous discutons tout d'abord les contenus d'enseignement liés aux aspects textuels.

Contenus d'enseignement liés aux aspects textuels

Le tableau 12 à la page 168 présente l'importance allouée à l'enseignement des contenus didactiques en production écrite. Il est question de l'enseignement des techniques, des procédés ou des manières de faire pour faire adapter l'écriture des apprenants au type de texte demandé (Q.22) et au destinataire (Q.23), et des contenus liés aux aspects textuels que sont les structures des différents types de textes, les règles de cohérence et de progression thématique du texte, les organisateurs textuels, les substituts, les aspects et les temps verbaux, le discours rapporté, les marques de l'énonciation (Q.24). Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 12.

Tableau 12 : Aspects textuels de la production écrite <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>

No	Désignation	Pas du tout		Un peu		Moyennement		Beaucoup		V.M	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
22	Dans quelle mesure avez-vous, enseigné à vos apprenants des techniques, des procédés manières de faire pour :										
A	<i>Faire adapter leur écrit au type de texte demandé</i>	1	5,3	1	5,3	13	68,4	4	21,1	-	-
23	Dans quelle mesure avez-vous enseigné à vos apprenants des techniques des procédés pour :										
B	<i>Faire adapter leur écrit au destinataire ?</i>	-	-	4	21,1	9	47,4	5	26,3	1	5,3
24	Dans quelle mesure enseignez-vous, les éléments suivants en ce qui concerne le texte et la situation de communication ?										
C	<i>Les structures de différents types de texte</i>	2	10,5	4	21,1	6	31,6	7	36,8	-	-
D	<i>Les règles de cohérence et de progression thématique</i>	-	-	3	15,8	8	42,1	8	42,1	-	-
E	<i>Les organisateurs textuels</i>	-	-	8	42,1	7	36,8	4	21,1	-	-
F	<i>Les substituts</i>	-	-	4	21,1	8	42,1	6	31,6	1	5,3
G	<i>Les aspects et les temps verbaux</i>	-	-	-	-	6	31,6	12	63,2	1	5,3
H	<i>Le discours rapporté</i>	1	5,3	5		5	26,1	8	42,1	-	-
I	<i>Les marques de l'énonciateur</i>	4	21,1	8	42,1	4	21,1	1	5,3	-	-

Nous voyons que les pourcentages de ceux qui indiquent *n'enseignent pas du tout* les contenus qui apparaissent dans ce tableau portant sur les questions (Q.22, Q.23 et Q.24) sont très marginaux. En général, tous les contenus que contient le tableau 12 sont enseignés *moyennement* ou *beaucoup* par la majorité

des participants. Il faut cependant mettre l'accent sur *les règles de cohérence et de progression thématique*, d'une part, et *les techniques, les procédés et les manières de faire pour faire adapter l'écriture au type de texte demandé au destinataire*, d'autre part. Ces deux items sont déclarés être *moyennement* (47,4%) ainsi que *beaucoup* (21,1%) enseignés par la majorité des participants. Les pourcentages des participants qui disent n'enseigner que peu de ces contenus ne sont que négligeables. Ils varient entre 0% et 21,1%. Notons ici que le syllabus du français au lycée n'est pas plus spécifiquement explicite sur l'enseignement de ces items susmentionnés, mais pour assurer que les apprenants comprennent bien ce qui constitue une production écrite très efficace, ils doivent être conscients de ces éléments très importants. Il est donc conseillé d'expliquer ces éléments de manière implicite aux apprenants en donnant des exemples par des textes ou des phrases simples. Ce qui veut dire que, l'usage des documents authentiques doit être encouragé : les textes littéraires, les textes juridiques, les textes historiques et d'autres textes dans le domaine journalier s'avèrent exigeant dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite. L'enseignement de la langue de la manière abstraite comme préconise la méthodologie traditionnelle n'a plus une place très essentielle dans la construction des connaissances chez les cognitivistes/constructivistes d'aujourd'hui.

Comme indiqué dans le tableau 12, les enseignants interrogés accordent aux contenus indiqués une grande importance en indiquant *moyennement* ou *beaucoup*. Par exemple, selon le tableau 12, 13 participants représentant 68,4% disent qu'ils enseignent *moyennement* à leurs apprenants la mesure de faire

adapter leur écrit au type de texte demandé et 21,1% disent qu'ils enseignent *beaucoup* à leurs apprenants la mesure de *faire adapter leur écrit de type demandé*. Cependant, notre observation des cours des trois enseignants n'a pas affirmé certaines de ces assertions. Les enseignants observés et plus tard interviewés ont commencé leurs cours après avoir écrit le sujet au tableau. Ensuite, ils ont fait des explications du texte a rédigé alors que les apprenants restaient silencieux, ils (les apprenants) n'étaient pas engagés dans aucune activité pour renforcer leur acquisitions des compétences d'écrire. Après cela, ils ont été demandés d'écrire ou essayer d'écrire (sur le sujet traités) à la maison. Nous prenons l'exemple de ce qu'un des enseignants observés a dit aux apprenants à la fin de son cours que nous avons observé. *«Notre cours pour aujourd'hui est terminé....eh, we have finished the lesson for today, take your exercise books and write. I'd collect them tomorrow for marking»*. La majeure partie des processus d'enseignement de la production écrite n'a été suivi. C'est-à-dire, à la fin du cours, les apprenants ont été demandés seulement de remettre la copie finale lors du prochain cours. Par l'observation, il a été découvert aussi que les enseignants ne consacrent pas beaucoup de temps à enseigner certains aspects textuels contrairement à ce que les résultats du questionnaire ont indiqué. Par exemple, selon le tableau 12, 8 participants représentant 42,1% consacrent respectivement *moyennement* ou *beaucoup* de leur temps pour enseigner *les règles de cohérence et de progression thématique*. Mais lors de notre observation, cette assertion n'est pas le reflet de ce qui s'est passé en réalité lors du cours. L'implication possible est qu'il y a certaines incohérences dans les réponses des participants. Peut-être

que la cause de ces incohérences observées est notre présence dans la classe ; un des inconvénients de l'observation directe est que le sujet ou la personne observée développe la tendance de cacher ses habitudes quotidiennes. Cependant, nous pouvons aussi conclure qu'il paraît que des participants n'ont pas la compétence pour enseigner ces aspects de la production écrite. En effet, ils ont donné des réponses seulement pour leur sauver des embarras. Leur sensibilisation de cet aspect de la langue à travers des formations continues s'avère essentielle. Les photos des classes observées se trouvent à l'annexe du travail.

Nous traitons ensuite les contenus d'enseignement liés aux aspects linguistiques.

Contenus d'enseignement liés aux aspects linguistiques

Cette partie examine deux éléments linguistiques principaux : *le vocabulaire et la morphologie*. Pour le vocabulaire, la question a été posée sur les éléments suivants : *la synonymie, l'autonomie, le champ lexical et le niveau (le registre) de la langue*. En ce qui concerne la morphologie, la question est formulée autour des aspects suivants ; *la nature des mots et des groupes syntaxiques ; les fonctions des groupes de mots ; les structures de phrases ; la ponctuation et les règles d'accord*. Comme indiqué dans le tableau XIII, la réponse varie selon l'échelle de *pas du tout ; un peu ; moyennement* jusqu'à *beaucoup*. La demande de l'étude, à cette étape, est de savoir la mesure dans laquelle ces éléments linguistiques sont enseignés. Les réponses qui ont été collectées auprès des participants sont présentées dans le tableau 13 (à la page 172).

No	Désignation	Pas du tout		Un peu		Moyennement		Beaucoup		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
25	En vocabulaire, dans quelle mesure enseignez-vous ?										
A	<i>La synonymie</i>	2	10,5	5	26,3	8	42,1	4	21,1	-	-
B	<i>L'antonymie</i>	1	5,3	4	21,1	7	36,8	7	36,8	-	-
C	<i>Le champ lexical</i>	7	36,8	4	21,1	5	26,3	3	15,8	-	-
D	<i>Le niveau (registre) de langue</i>	3	15,8	3	10,5	7	36,8	6	31,6	1	5,3
26	Du point de vue de la syntaxe et de la morphologie, dans quelle mesure enseignez-vous les éléments suivants ?										
A	<i>La nature des mots et des groupes syntaxiques</i>	2	10,5	4	21,1	6	31,6	6	31,6	1	5,3
B	<i>Les fonctions des groupes de mots</i>	5	26,3	4	21,1	7	36,8	3	15,8	-	-
C	<i>Les structures de phrases</i>	1	5,3	2	10,5	7	36,8	8	42,1	1	5,3
D	<i>La ponctuation</i>	2	10,5	2	10,5	8	42,1	5	26,3	2	10,5
E	<i>Les règles d'accord</i>	-	-	1	5,3	3	15,8	15	78,9	1	5,3

Selon le tableau 13, compte tenu du vocabulaire, sauf *le champ lexical* et *le niveau (registre) de langue* (7 et 3 participants représentant 36,6 et 15,8% respectivement), les pourcentages des enseignants qui disent *ne pas enseigner ou enseigner un peu* la synonymie et l'antonymie baissent à 10,5 % et à 5,3 % respectivement. D'une façon générale, les enseignants participants disent enseigner *moyennement* ou *beaucoup* le vocabulaire (Q25, A à D), et la morphologie (Q26).

En morphologie, (items A, B, C, D et E Q26), c'étaient 6 participants (représentant 31,1% qui indiquent enseigner *un peu ou pas du tout* la nature des

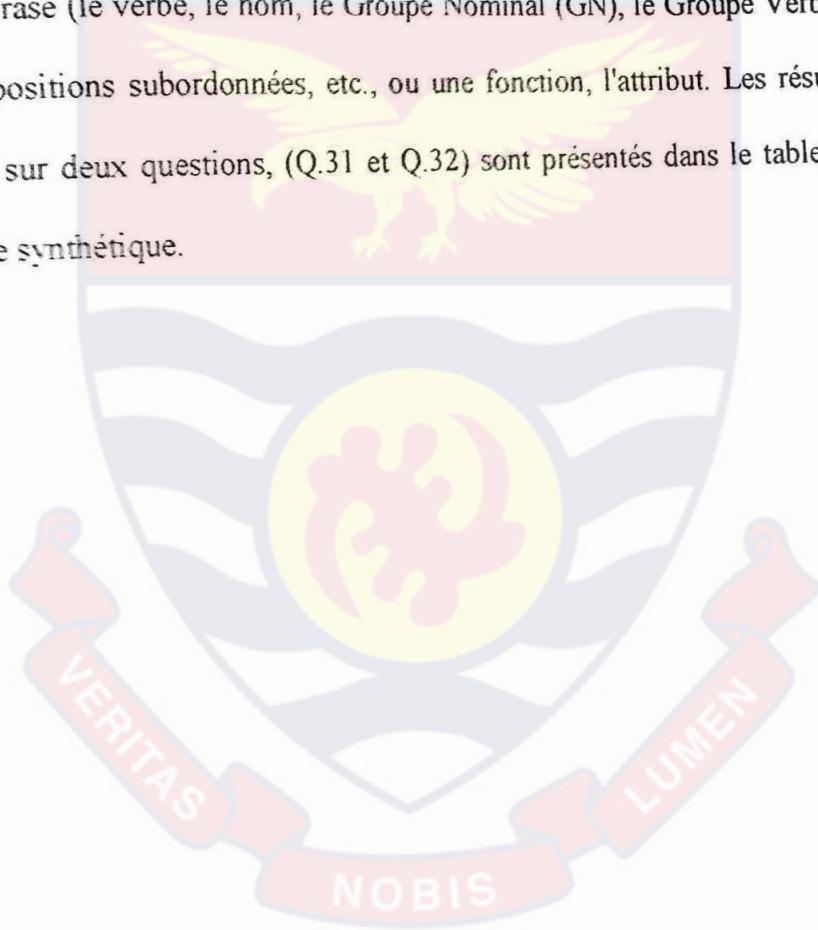
mots et des groupes syntaxiques, 9 (47,4%) les fonctions, 4 (21,1%) la ponctuation et 3 (15,8%) la structure des phrases, alors qu'au contraire, 18 (94,7%) disent travailler *moyennement* ou *beaucoup* les règles d'accord en classe (item E Q26). Il apparaît donc qu'il y a une légère variation entre les personnes interrogées autour des aspects linguistiques. Alors que certaines disent qu'ils enseignent *un peu* ou *pas du tout* certains éléments linguistiques, les autres indiquent qu'ils les enseignent *beaucoup*. On se demande alors si le programme conçu pour le niveau lycée a certaines variations au niveau du contenu chez les enseignants dans la Métropole de Cape Coast. Or, ce qui est certain à propos de cette situation, est qu'il paraît que chaque enseignant poursuit le syllabus selon sa propre volonté ou la situation dans leur établissement, c'est-à-dire, qu'ils ne suivent pas fidèlement le syllabus. Il y a un constat aussi que les enseignants ne comprennent pas bien certains aspects linguistiques. Il fallait qu'ils aient des formations spécifiques sur ces éléments linguistiques pour les enseignants pour qu'ils puissent les enseigner aux apprenants.

En ce qui concerne le syllabus pour l'enseignement de français au niveau du lycée, on retrouve assez souvent des recommandations du genre «n'enseigner qu'au besoin», ce qui laisse à l'enseignant une grande marge de manœuvre qui sous-entend même un certain laisser-aller dans la mesure où ce dernier peut éviter d'enseigner un contenu par le manque de compétence, de temps ou de sa propre motivation.

Démarches d'enseignement en grammaire et en orthographe

Les démarches linguistiques : les procédures en grammaire et en orthographe

Nous présentons dans cette rubrique les tableaux 14, 15, 16 et 17, les résultats sur les démarches et les procédures d'enseignement en grammaire et orthographe. Nous voulions savoir (Tableau 14) si les participants enseignent les démarches à mettre en œuvre par les apprenants pour reconnaître les constituants de la phrase (le verbe, le nom, le Groupe Nominal (GN), le Groupe Verbal (GV), les propositions subordonnées, etc., ou une fonction, l'attribut. Les résultats qui portent sur deux questions, (Q.31 et Q.32) sont présentés dans le tableau 14 de manière synthétique.



University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
Tableau 14 : Démarches enseignées aux apprenants pour la reconnaissance des éléments de la phrase

No	Désignation	Pas du tout		Rarement		Quelquefois		Souvent		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
31	Enseignez-vous à vos apprenants comment ils doivent reconnaître dans une phrase...										
A	<i>Un verbe ?</i>	-	-	2	10,5	6	31,6	11	57,9	-	-
B	<i>Un nom ?</i>	2	10,5	2	10,5	7	36,8	8	42,1	-	-
C	<i>Un déterminant ?</i>	1	5,3	1	5,3	7	36,8	10	52,6	-	-
D	<i>Un groupe de nom ?</i>	2	10,5	2	10,5	8	42,1	6	31,6	1	5,3
E	<i>Un groupe verbal ?</i>	2	10,5	3	15,8	8	42,1	6	31,6	-	-
32	Enseignez-vous à vos apprenants comment ils doivent reconnaître dans une phrase										
A	<i>Un attribut ?</i>	4	21,1	4	21,1	6	31,6	5	26,3	-	-
B	<i>Une proposition subordonnée ?</i>	1	5,3	1	5,3	9	47,4	8	42,1	-	-
C	<i>Un adjectif faisant partie du groupe du nom ?</i>	1	5,3	4	21,1	6	31,1	7	36,8	1	5,3
D	<i>Un adjectif faisant partie du groupe du verbe ?</i>	3	15,8	4	21,1	4	21,1	6	31,6	2	10,5

Selon le tableau 14, d'une manière générale, ceux qui ne les enseignent *pas du tout* et ceux qui ne les enseignent que *rarement* sont de loin en nombre inférieur par rapport à ceux qui les enseignent *quelquefois* et *très souvent*. Les pourcentages de ceux qui disent ne jamais enseigner ces démarches varient de 0 à 10,5%. Ceux qui les enseigneraient *rarement* se situent entre 10,5 et 26,3%. Prenons par exemple, le cas d'un *déterminant*, il y a au total 2 (10, 5%) des

participants qui ont indiqué *ne l'enseignent pas du tout* ou *ne l'enseignent que rarement*. Aussi, sept participants (36,8%) et huit participants (42,1%) ont indiqué respectivement les enseignent *quelquefois* et *souvent*. Ce qui veut dire que ceux qui l'enseignent sont presque 15 participants, représentant 78,9%. Nous pouvons conclure que ceux qui ont indiqué qu'ils enseignent les items *quelquefois* et *souvent* sont beaucoup ; une indication que ces éléments grammaticaux sont enseignés aux apprenants dans les lycées dans la Métropole de Cape Cape Coast.

Cependant, nous identifions certaines variations au niveau des réponses. Par exemple, pour *l'attribut*, ceux qui ont indiqué l'enseignement *souvent* ne sont que cinq (5) participants, représentant (26,6%). Ce qui signifie qu'il y a rarement de l'harmonie dans l'utilisation du syllabus parmi les enseignants dans la Métropole. Par conséquent, les résultats montrent encore qu'il y a des incohérences au niveau des pratiques de l'enseignement en général au niveau du lycée. Un phénomène qui soutient encore Yiboe (2010) et Kuupole (2012) que le français est enseigné n'importe comment au niveau du lycée sans une considération particulière de la méthodologie et des techniques mises en place par le syllabus. Nous pensons que ces incohérences dans des pratiques de l'enseignement du FLE sont les conséquences du manque de manuel désigné à l'enseignement du FLE. La situation est à peu près la même d'après le tableau 14 (Q33) qui traite des pratiques demandées aux apprenants dans le travail sur la syntaxe et l'orthographe (grammaticale).

University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
 Tableau 15: Pratiques scolaires en orthographe et en syntaxe

No.	Désignation	Pas du tout		Rarement		Quelquefois		Souvent		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
33	Dans le travail sur la syntaxe et l'orthographe grammaticale, demandez-vous aux apprenants :										
A	<i>D'apprendre les règles avant de faire les exercices?</i>	-	-	2	10,5	6	31,6	11	57,9	-	-
B	<i>D'observer un ensemble de phrases pour découvrir une règle ?</i>	1	5,3	3	15,8	8	42,1	7	36,8	-	-
C	<i>Formuler eux-mêmes une règle qu'ils découvrent?</i>	2	10,5	6	31,6	6	31,6	4	21,1	1	5,3
D	<i>Comparer la règle découverte à celle des autres et à celle de l'enseignant ?</i>	4	21,1	4	21,1	7	36,8	4	21,1	-	-
E	<i>Discuter en équipe des observations faites sur les phrases ?</i>	2	10,5	5	26,3	8	42,1	3	15,8	1	5,3
F	<i>Vérifier dans leur propre texte et/ou chez les pairs l'application d'une règle qu'on a apprise?</i>	1	5,3	1	5,3	7	36,8	9	47,4	1	5,3

Les réponses à la question (Q33) montrent que les enseignants des établissements du lycée dans la Métropole de Cape Coast sont très majoritairement abonnés (la réponse (A) par exemple, 11 participants représentant 57,9%), aux conceptions behavioristes qui consistent à enseigner les règles aux

apprenants avant que ceux-ci n'appliquent les règles apprises en fonction des exercices d'évaluation. Cette méthode s'oppose à celle de cognitivistes/constructivistes qui insistent sur la nécessité de placer l'apprenant dans un environnement d'apprentissage favorable à la découverte personnelle des connaissances. Cependant, il nous semble qu'il y a certains niveaux de collaboration parmi les apprenants. Cette collaboration a été initiée par des enseignants: la réponse à la question : « vérifier dans leur propre texte et/ou chez les pairs l'application d'une règle qu'on a apprise? » (Q. 33f) montre qu'en effet, environ 16, (84,2%) affirment qu'ils obligent à leurs apprenants à le faire *quelques fois* ou *souvent*. Une affirmation majoritairement positive qui soutient le point de vue de Cazden (1985) que les apprenants travaillent mieux quand il y existe une collaboration positive entre eux dans la salle de classe. C'est-à-dire, l'enseignant qui fait travailler ses apprenants en paire ou en groupe pour qu'ils trouvent une solution aux problèmes mutuels, crée chez ses apprenants, une orientation positive vers la collaboration en partenaire en classe. La réponse à la question (33.f) est aussi révélatrice d'une conception moderne de l'enseignement de la grammaire où l'apprenant essaie de vérifier les règles apprises dans d'autres contextes de l'apprentissage. Il fallait donc de la part de l'enseignant de rendre très clair (« *comprehensive input* » de Krashen, 1985) ce qu'il enseigne aux apprenants pour que ceux-ci puissent l'appliquer dans d'autres situations de l'apprentissage. Le tableau 15 portant sur les activités liées à l'apprentissage des démarches d'écriture.

Les démarches liées à l'apprentissage du processus d'écriture

Les résultats de l'enquête à propos des activités liées à l'apprentissage des démarches d'écriture apparaissent dans les tableaux 16 et 17. Le tableau 16 traite des interventions dans l'enseignement d'aspects liés à la planification de la rédaction d'un texte (Q34), tandis que le tableau 16 traite de celles liées à l'amélioration d'un texte et à la relecture finale (Q35). Les étapes du processus ont été analysées de façon à mieux saisir comment les enseignants en tiennent compte et quelles activités ils proposent à leurs apprenants pour que ceux-ci les respectent.

Nous présentons d'abord les réponses aux questions liées aux interventions dans l'enseignement des aspects axés sur la planification de la rédaction. Les réponses sont présentées dans le tableau 16, elles portent sur la question 34.

planification de la rédaction d'un texte

No	Désignation	Jamais		Quelque fois		Souvent		Très souvent		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
34	Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés à l'amélioration d'un texte et à la relecture finale dans, quelle mesure faites-vous les interventions suivantes ?										
A	Présentation d'un plan type du texte à rédiger	1	5,1	4	21,1	6	31,6	7	36,8	1	5,3
B	Demande d'un plan avant la rédaction	4	21,1	6	31,6	6	31,6	3	15,8	-	-
C	Faire préparer le texte à rédiger par recherche d'idées, échanges, discussions	1	5,3	4	21,1	7	36,8	6	31,6	1	5,3
D	Préparation du texte à rédiger par étude et analyse de texte d'auteurs.	5	26,3	6	31,6	4	21,1	2	10,5	2	10,5
E	Donner des principes et des règles pour la préparation d'un texte.	3	15,8	6	31,6	6	31,6	4	21,1	-	-
F	Aider les apprenants à préparer, à planifier leur texte.	1	5,3	7	36,8	7	36,8	4	21,1	-	-

Dans le tableau 16, il paraît que la majorité des participants n'instruit que *rarement* ou *jamais* et *quelquefois* (63,2%) leurs apprenants, à construire un plan avant la rédaction. Aussi, treize participants (représentant 68,4%) ont indiqué qu'ils présentent *souvent* ou *très souvent* un plan type d'un texte à rédiger aux apprenants. Par ailleurs, «la *préparation du texte à rédiger par recherche d'idées* (échange et discussion et par étude et analyse de texte d'auteurs »,

«l'enseignement des principes et des règles pour la préparation d'un texte », et « d'aide aux apprenants à la préparation et à la planification de leurs textes » sont effectués *souvent* et *très souvent* par la majorité des enseignants. En effet, les pourcentages des participants qui disent qu'ils font *souvent* ces activités varient de 15,8% à 36,8% et ceux qui les font *très souvent* se situent entre 10,5% et 36,8%. Toutefois, ceux qui font *rarement* ou *jamais* et *quelquefois* ces activités sont relativement élevés (5,3% à 36,8% pour *rarement* ou *jamais* et 21,1% à 36,8% pour *quelquefois*). Il en est de même pour les conseils relatifs à aider les apprenants à préparer, à planifier leur texte où nous trouvons des pourcentages assez importants de participants qui disent le faire *souvent* (36,8%) et *très souvent* (21,1%).

Treize participants représentant (68,4%) des enquêtés disent aider *souvent* ou *très souvent* les apprenants à préparer et planifier leur texte. Mais les questions (Q34.A et B) indiquent une différence dans l'intervention de l'enseignant. Dans le premier cas, pour que les apprenants puissent planifier leur rédaction, l'enseignant les guide à préparer au tableau un plan type. Les enseignants ont en effet l'habitude de faire travailler leurs apprenants à partir de «plans types » qui sont des modèles stéréotypés de plans (peut-être de WAEC), donc ils ne peuvent guider l'apprenant que de façon très comparable dans la construction d'un texte particulier. Cette attitude dictatoriale des enseignants fait que les apprenants n'aient aucune autonomie en ce qui concerne l'apprentissage du processus d'écriture en FLE (Yiboe, 2010). Yiboe (2010) révèle que les apprenants ont l'habitude de copier le plan ou les écritures modèles faites par leurs enseignants.

Nous pensons que cette habitude devient obligeante chez les apprenants parce que ces derniers ne sont pas permis d'avoir leur autonomie de travailler.

Quand un enseignant est directif en donnant des principes et des règles que les apprenants devraient suivre pour rédiger leur texte, il se considère comme l'artisan principal du processus pédagogique et par voie de conséquence, il devient comme le juge, Préfontaine (1998), «le maître d'œuvre» de l'activité en ce sens qu'il demeure l'unique contrôleur des directives. Les principes et les règles que donne l'enseignant sont entre autres «les plans canevas» ou «plans types». Il s'agit comme nous l'avons dit ci-haut, de plans stéréotypés qui ne reflètent pas parfois les particularités du texte à rédiger. Par la façon dont ils sont transmis aux apprenants, ceux-ci s'en servent de façon mécanique, sans avoir vraiment intégré ces connaissances et sans trop se soucier du type de texte demandé. L'usage des vieux plans types de WAEC peut s'expliquer par le manque de soutien didactique dans les établissements scolaires au Ghana dans le sens qu'il condamne bon nombre d'enseignants à rester assez traditionnels tout en amenant les apprenants à un obstacle. Comme l'indique un des interviewés à propos de l'enseignement du processus de la rédaction : *« Mais, nous enseignons pour que les apprenants réussissent l'examen de WAEC. Autrement dit, nous enseignons la production écrite selon ce que demande WAEC ».* (E1)

Les enseignants qui interviennent encore à l'étape de la planification semblent considérer que c'est l'ultime moment où ils peuvent encore le faire dans les productions écrites de leurs apprenants. En définitive, les résultats font ressortir que les nouvelles démarches qui prônent l'autonomie de l'apprenant ne

sont pas encouragées par une grande proportion de participants. Quand on sait que la production écrite suit une démarche de résolution de problèmes, il semble important que l'accent soit mis sur cet aspect du processus d'écriture (cf. le cadre théorique).

Nous présentons dans le prochain volet, l'aspect de l'analyse qui porte sur les interventions dans l'enseignement d'aspects liés à l'amélioration d'un texte et à la relecture finale. Cette partie est présentée dans le tableau 17.



University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
Tableau:17 Interventions dans l'enseignement d'aspects liés à l'amélioration d'un texte et à la relecture finale

No	Désignation	Jamais		Quelque fois		Souvent		Très souvent		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
35	Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés à l'amélioration d'un texte et à la relecture finale dans, quelle mesure faites-vous les interventions suivantes ?										
A	Aider les apprenants à faire plus d'un brouillon de leur texte	5	26,3	7	36,8	4	21,1	2	10,5	1	5,3
B	Faire retravailler un texte déjà écrit.	2	10,5	6	31,6	7	36,8	4	21,1	-	-
C	Donner des principes et des règles pour réécrire ou reformuler	2	10,5	4	21,1	8	42,1	4	21,1	1	5,3
D	Amener les apprenants à faire des commentaires, des suggestions, des critiques sur la version non finale du texte d'un autre apprenant.	3	15,8	7	36,8	7	36,8	2	10,5	-	-
E	Faire travailler les apprenants en paires et en groupes restreints.	-	-	6	31,6	9	47,4	4	21,1	-	-
F	Faire vérifier que les structures de phrases sont appropriées et les transformer au besoin à l'aide de manipulations linguistiques.	4	21,1	6	31,6	8	42,1	1	5,3	-	-
G	Faire vérifier la pertinence et la précision des éléments (description, explication, argumentation).	1	5,3	6	31,6	9	47,4	3	15,8	-	-
H	Faire revoir la continuité et la précision du texte: ordre des idées, justesse des mots.	2	10,5	7	36,8	9	47,4	1	5,3	-	-
I	Faire réaliser aux apprenants des exercices de correction d'épreuves.	2	10,5	4	21,1	10	52,6	3	15,8	-	-
J	Demander aux apprenants de corriger des fautes signalées par un autre apprenant,	-	-	5	26,3	7	36,8	6	31,6	1	5,3

Par rapport à la question 35 (Tableau 17), il apparaît que plus de la moitié des participants n'aide jamais leurs apprenants à faire plus d'un brouillon du texte à rédiger ou ne le font que *quelquefois*. La majorité des répondants n'amène jamais les apprenants à faire des commentaires, des suggestions, des critiques sur la version finale du texte d'un autre apprenant, la vérification des structures de phrases à l'aide de manipulations linguistiques. En effet, pour ces activités, les pourcentages des enseignants interrogés qui ne les font *jamais* à leurs apprenants varient entre 5,3% et 26,3%. Ceux des enseignants qui les font faire *quelquefois* se situent entre 21,1% et 36,8%. Les résultats ne sont pas étonnants dans la mesure où la révision étant un aspect important dans le processus rédactionnel, n'est pas 'explicitement' intégrée et recommandée par le syllabus du lycée (CRDD, 2010). Pour encourager les enseignants d'adopter cet aspect du processus rédactionnel, il fallait leur organiser des formations continues au niveau du CREF ou de la GAFT concernant l'enseignement des processus rédactionnels tels que proposés par Hayes et Flower (1980) et Hayes (1996). Les concepts de ces auteurs doivent être considérés par les décideurs du programme du lycée surtout pour l'enseignement de la production écrite. Dans ce cas, les enseignants ne peuvent plus négliger cet aspect important de l'enseignement de la langue.

Par ailleurs, retravailler un texte déjà écrit, appliquer des règles et des principes pour reformuler, travailler en groupes restreints, vérifier la pertinence et la précision des éléments (descriptions, explications, argumentations), revoir la continuité et la précision du texte (ordre des idées et justesse des mots), réaliser des exercices de corrections d'épreuves et corriger des fautes signalées par un

autre apprenant, devraient *être souvent* et *très souvent* recommandés par l'autorité de l'éducation. Selon les résultats, les pourcentages des participants qui recommandent ces dernières activités à leurs apprenants varient entre 21,1 et 60,0%, et surtout ceux des participants qui les proposent *très souvent* sont situés entre 5,3% et 52,6%. D'une façon générale, toutes ces interventions au tableau 17 sont privilégiées par les enseignants. *Établir un plan avant la rédaction et aider les apprenants à faire plus d'un brouillon de leur texte* (Tableau 17) sont privilégiés par 36,8% des participants. Aussi, *amener les apprenants à faire des commentaires, des suggestions, des critiques, sur la version finale du texte d'un autre apprenant* sont aussi favorisés par au moins 47,4% des participants. Mais, *faire vérifier que les structures de phrases sont appropriées et les transformer au besoin à l'aide de manipulations linguistiques* (Tableau 17) sont les moins utilisées. Les items B, C, G, H et J (Tableau 17) sont souvent utilisés par la quasi-totalité des enseignants interrogés. Étant donné que la plupart des aspects liés au processus d'écriture ne soit pas traité clairement au programme officiel, les enseignants qui disent qu'ils les font avec leurs apprenants, les font probablement de leur propre initiative. Une initiative qui doit être recommandée. Nous abordons finalement l'aspect du travail qui explore les pratiques de l'évaluation de la production écrite des apprenants.

Pratiques d'évaluation

Cette fraction du travail imploré les enseignants à parler de l'évaluation des productions écrites de leurs apprenants. Rappelons que l'évaluation est un processus qui consiste à vérifier si les objectifs d'un programme d'études sont

University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
atteints (Kuupole, Yiboe & Kuupole, 2016). Il comprend également et surtout de recueillir des enseignements sur la progression des apprentissages.

Dans cette partie, les participants étaient demandés de donner la fréquence des rétroactions (feed-back) faites sur les travaux de rédaction des apprenants aux différents constituants du processus d'écriture, d'indiquer les éléments sur lesquels portent les rétroactions ainsi que le poids des critères utilisés. Ils ont été sollicités également de montrer le pourcentage des textes pris en compte pour déterminer la note finale des apprenants et la fréquence moyenne des rédactions demandées aux apprenants en classe et à domicile.

Compte tenu du nombre des rétroactions sur les actes de la démarche d'écriture, il est présenté sur le tableau 18 que c'est *rarement* ou *jamais* et *quelquefois* seulement que la plupart des participants les fournissent aux apprenants aux étapes de la planification et du brouillon. En effet, les participants qui accomplissent *rarement* ou *jamais* des corrections avec suggestions ou commentaires écrits à ces deux étapes représentent respectivement 31,6% et 26,6%, et ceux qui les font *quelquefois* sont 26,6% et 21, 1%. Pourtant, les proportions de ceux qui font *souvent* et *très souvent* des rétroactions à ces deux étapes sont non négligeables (planification, 42,1% et brouillon, 47,4%). Deux évidences semblent expliquer le fait que plus de la moitié des participants disent faire *rarement* ou *jamais* ou *quelquefois* des rétroactions à l'étape du brouillon. La première évidence porte sur les modalités de travail. Les effectifs des classes étant en général très importants, il est difficile de faire des rétroactions à toutes les étapes et à l'intention de chaque apprenant. Notre observation des cours des

University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
enseignants soutient ce fait. Par ailleurs, comme expliqué par certains enseignants, le nombre des apprenants par classe a une grande disposition de les décourager de faire fréquemment une évaluation. L'évaluation paraît comme un grand fardeau pour des enseignants en considérant les effectifs élevés de chaque classe. Comme un des interviewés a réitéré ; « *la motivation de l'enseignant est très indispensable. Si le nombre des apprenants par classe est réduit cela peut motiver l'enseignant à donner aux apprenants beaucoup d'exercices en classe* » (E2). La seconde évidence est relative à l'impression la plus répandue, dans le système scolaire, à propos de l'évaluation des apprentissages. Celle-ci est surtout sommative. Les enseignants tentent à peine de faire de l'évaluation formative, c'est toujours à l'occasion des évaluations sommatives où dans un but sommatif (notes de rattrapage, bonus, etc.). Par conséquent, des apprenants ne sont pas parfois bien préparés même pour l'examen final qui est la priorité de WAEC. Comme le remarque le chef examinateur à propos de la dictée des candidats de l'examen sommatif de WAEC et cité par Yiboe (2010) :

...ils 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 cité dans Yiboe, 2010, p.56-57).

Bref, le manque de l'évaluation formative pour donner aux apprenants au lycée l'orientation concrète avant l'évaluation sommative de WAEC a toujours des retombées plus négatives sur leurs gains dans les examens. Les résultats

University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
 concernant ce qui constitue les commentaires des enseignants sur les productions
 écrites des apprenants sont présentés dans le tableau 18. Les réponses portent sur
 les Q 36 et Q 37.

Tableau 18: Commentaires écrits sur les productions écrites des apprenants

No	Désignation	Rarement ou jamais		Quelque fois		Souvent		Très souvent		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
36	Dans quelle mesure faites-vous, des corrections avec suggestions ou commentaires écrits lors des travaux de rédaction de texte?										
A	À l'étape de la planification.	6	31,6	5	26,6	5	26,6	3	15,8	-	-
B	À l'étape du brouillon.	5	26,6	4	21,1	5	26,6	4	21,1	1	5,3
C	À l'étape de la version finale	1	5,3	1	5,3	5	26,6	11	57,9	1	5,3
37	Sur quoi portent vos commentaires écrits ?										
A	Les idées du texte ?	1	5,3	3	15,8	7	36,8	7	36,8	1	5,3
B	La façon de structurer le texte ?	2	10,5	4	21,1	6	31,6	7	36,8	-	-
C	L'orthographe et la ponctuation ?	1	5,3	1	5,3	6	31,6	9	47,4	2	10,5
D	La syntaxe des phrases.	-	-	4	21,1	7	36,8	8	42,1	-	-
E	L'emploi des temps, la conjugaison des verbes	1	5,3	1	5,3	5	26,6	12	63,2	-	-
F	Ce que l'apprenant doit faire pour améliorer le texte	2	10,5	2	10,5	7	36,8	8	42,1	-	-
I	Ce que l'apprenant a particulièrement bien réussi	3	15,8	5	26,6	5	26,6	5	26,6	1	5,3

Cette fonction d'attribution des notes à valeur sommative prend sa place dans le système scolaire ghanéen et constitue la principale source de motivation des apprenants. Bien souvent, elle est d'ailleurs considérée comme le seul type

University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
d'évaluation pertinent par l'enseignant lui-même ainsi que les autres autorités et agents de l'éducation (responsables ministériels et administrateurs scolaires, parents, etc). Nous pensons que la plus haute importance de prendre en compte les stratégies de motivation des apprenants, c'est ce qui relève de la préparation des enseignants (cf. les comportements affectifs Chapitre 1).

Nous croyons que les étapes de la planification et du brouillon sont essentielles pour la qualité de la production écrite. Malheureusement, des enseignants interrogés déclarent faire *rarement* ou *jamais* des corrections écrites au moment de la planification. Il y a lieu d'estimer que ces enseignants ne savent certainement pas que cette étape mérite une attention singulière dans la production écrite. En effet, le scripteur bien instruit apporte en temps opportun des modifications susceptibles d'améliorer la qualité du texte prévu (Flower et Hayes, 1980 et Hayes, 1996). L'enseignant pourrait, à cette première étape du processus d'écriture, amener l'apprenant qui est par exemple hors-sujet ou qui a mal cerné son destinataire à se réajuster à temps. Voilà toute l'importance de l'intervention de l'enseignant à l'étape de la planification du texte.

Par contre, à l'étape de la version finale (Q36.C), une forte majorité des participants qui dit faire souvent (26,6%) et très souvent (57,9%) des rétroactions, soit 84,2% de l'ensemble des répondants tandis que, 10,5% disent n'en faire que *rarement* ou *jamais* ou *quelquefois*. On est loin de concevoir l'écriture comme une démarche complexe, réursive, qui suppose des retours, des reprises et des corrections avant d'arriver à un produit acceptable. En plus de ce qui a déjà été dit, il paraît que c'est surtout pour obéir à la contrainte qui veut qu'au moins une note

University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
soit déposée à l'intention de « continuous assessment » (le contrôle continu) à la direction de l'établissement pour chaque apprenant, que l'enseignant profite de l'étape finale pour faire ses commentaires écrits. Regardons ensuite le poids accordé aux critères d'évaluation comme indiqués par les participants sur le tableau 19.



Tableau 19 : Poids accordé aux critères d'évaluation

No	Désignation	Aucun poids		Un poids minime		Un poids moyen		Un poids important		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
38	Pour évaluer un texte, quel qu'en soit le type, à l'aide des critères de correction suivants, quel poids accorderiez-vous à chacun d'entre eux ?										
A	Le plan d'ensemble du texte	-	-	1	5,3	9	47,4	8	68,4	1	5,3
B	La propriété des mots employés	1	5,3	3	15,8	4	21,1	11	57,9	-	-
C	L'orthographe d'usage	-	-	2	10,5	2	10,5	14	73,7	1	5,3
D	L'orthographe grammaticale	1	5,3	3	15,8	6	31,6	9	47,4	-	-
E	La correction des phrases (syntaxe et ponctuation)	-	-	-	-	8	42,1	10	52,6	1	5,3
F	L'emploi correct des formes de reprises (pronoms, etc) pour assurer la cohérence du texte	5	26,3	6	31,6	5	26,3	3	15,8	-	-
G	La pertinence des connecteurs choisis (conjonctions, adverbe etc)	3	15,8	3	15,8	8	42,1	4	21,1	1	5,3
H	Le choix des idées en fonction du destinataire	2	10,5	2	10,5	6	31,6	7	36,8	2	10,5
I	L'adaptation du niveau (registre) de langue à la situation de communication	1	5,3	-	-	7	36,8	11	57,9	-	-
J	Le respect des règles de composition du type de texte choisi	1	5,3	1	5,3	5	26,3	12	63,2	-	-
K	La présentation matérielle du texte	3	15,8	2	10,5	6	31,6	8	42,1	-	-
L	La longueur du texte	3	15,8	5	26,3	8	42,1	3	15,8	-	-
M	Le respect de la consigne	-	-	-	-	6	31,6	13	68,4	-	-
N	La qualité du style	4	21,1	4	21,1	6	31,6	5	26,3	-	-

Compte tenu du poids accordé aux critères qui apparaissent dans le tableau 19, la grande majorité des participants (minimum pour assurer la cohérence de 15,8% à 68,4%) disent accorder *un poids moyen et important* à chacun des critères. Cependant les critères «la longueur du texte», «L'emploi correct des

formes de reprises (pronoms, etc) reçoivent de la part de plus de 31,6% des participants un poids minime. Pour les autres critères, les pourcentages des participants qui ne leur accordent qu'un *poids minimum* se situent entre 10,5% et 42,2%. Ce qui signifie que la grande majorité (73,7 % au maximum) leurs accordent un *poids moyen et important*. On peut se demander pourquoi un nombre élevé de répondants n'accorde qu'un *poids minimum* ou nul à «L'emploi correct des formes de reprises (pronoms, etc) pour assurer la cohérence du texte» (57,9%), à la « qualité du style » (42,1%) et à la «longueur du texte» (42,1%). L'interprétation possible que nous pouvons donner à ce phénomène est que soient les participants ne comprennent pas bien ce que signifient ces items ou ils ne connaissent pas bien la valeur importante que ces items contribuent à la production écrite. Ce qui semble particulièrement inquiétant. Par exemple, la qualité du style choisi pour présenter ses idées dans la production écrite est très importante ainsi que la *longueur* et la *cohérence* du texte. Tous ces items rendent très importants la planification du texte, car c'est au niveau de la planification que l'on considère surtout le style à choisir pour présenter ses idées et la longueur du texte. La grande proportion d'enseignants qui accorde peu ou pas de poids à ces items ne peut pas contester le fait qu'ils sont contributeurs aux difficultés qui éprouvaient leurs apprenants à produire des phrases complètes, correctes et cohérentes comme indiqué dans le tableau 19. Ces contradictions semblent confirmer que la syntaxe et le style pourraient être les aspects de la langue sur lequel les enseignants ont le plus de difficulté à intervenir de manière pertinente, vraisemblablement à cause de leur manque de formation en linguistique (Paret et

Par ailleurs, le tableau 20 présente la fréquence des textes demandés aux apprenants en classe et/ou à domicile et qui sont ensuite corrigés. Pour cet aspect, d'abord, il apparaît que les participants donnent des écrits à rédiger aussi bien en classe qu'à domicile. Mais sur la fréquence de ces écrits, il y a une grande diversité. Pour les travaux donnés à faire en classe, une majorité relative des participants (42,1%) dit le faire une fois tous les quinze jours. Un autre pourcentage assez important (31,6%) dit le faire au moins une fois par mois. En outre, il y a 15,8% qui ne donne qu'un seul travail écrit à faire en classe tous les deux mois ou plus. À l'opposé de ces derniers, il y a un autre groupe d'enseignants, 15, 8% qui donne une rédaction par semaine.

Tableau 20 : Fréquence d'évaluation en classe et à domicile

39. A quelle fréquence moyenne demandez-vous à vos apprenants de rédiger un texte que vous avez ensuite corrigé ?	En classe		À domicile	
	F	%	F	%
<i>Environ une fois tous les deux mois ou plus</i>	2	10,5	2	10,5
<i>Environ une fois par mois</i>	6	31,6	3	15,8
<i>Environ une fois par quinze</i>	8	42,1	9	47,4
<i>Environ une fois par semaine ou plus</i>	3	15,8	4	21,1
<i>Valeurs marquantes</i>	-	-	-	-

En ce qui concerne les rédactions faites en classe, il y a donc un pourcentage de 42,1% d'enseignants qui dit corriger *une fois par quinzaine* au moins des textes rédigés par leurs apprenants. À domicile, la majorité (représentant 47,4%) dit en exiger *chaque quinze jour* ; viennent ensuite ceux qui donnent un écrit à rédiger à domicile au moins une fois par semaine (21,1%). Seul, 10,5% ne donne qu'un travail chaque deux mois. Enfin, 15,8% des participants déclare donner un texte écrit à rédiger une fois par mois. Vu que dans certains lycées dans la Métropole de Cape Coast, les effectifs par classe soient environ 65 à 70, les enseignants qui prennent en charge plus de trois classe et plus, c'est-à-dire dès la première jusqu'à troisième année trouveraient à corriger au moins 195 à 210 copies dans le mois. Indubitablement, cela est peu concevable, mais se comprend mieux quand on sait que les travaux des groupes sont souvent utilisés pour réduire le nombre d'écrits à corriger : seul un texte par groupe (de cinq apprenants et plus) est évalué. Bien souvent donc, il s'agit là pour l'enseignant, comme nous l'avons noté (page 184, Tableau 18, Q35 E.), davantage d'une stratégie de survie que de développer de manière optimum les apprentissages. Quelles conclusions pouvons-nous tirer dans ces analyses ? Les réponses à ces questions sont données dans l'aspect consacré à la synthèse des résultats.

Synthèse des résultats

Dans cette synthèse nous relevons les points proéminents suivants : 1) les effectifs des apprenants ont les effets sur le choix des pratiques d'enseignement de la production écrite des enseignants ; 2) La formation continue inadéquate des

enseignant ; 3) l'imprécision des démarches didactiques employées par les enseignants ; 4) la précarité des conditions de travail ; 5) la diversité et l'incohérence des opinions des participants.

1) Les effectifs pléthoriques des apprenants ont les effets sur le choix des pratiques d'enseignement de la production écrite des enseignants

D'abord, il a été remarqué qu'il y a le taux de surcharge des classes de FLE dans certains lycées dans la Métropole de Cape Coast. C'est remarqué qu'il y a l'insuffisance des capacités d'accueil des établissements qui n'augmentent pas proportionnellement à l'accroissement du nombre d'apprenants. Ce phénomène est plus remarqué dans beaucoup de lycées de la Métropole. Cette situation pose un problème particulier dans les lycées où l'on retrouve des salles de classe de quarante (45) à soixante (65) apprenants de FLE. La situation se traduit notamment par la révision des méthodes, des techniques et des procédés pédagogiques d'enseignement. Par exemple, 42,1% des participants dit qu'ils ne corrigent qu'une fois par quinzaine des textes rédigés par leurs apprenants (Tableau 20). Des participants ont indiqué qu'ils font ce choix à cause du nombre des feuilles qu'ils devraient corriger chaque fois qu'ils donnent des exercices aux apprenants. Aussi, cette situation ne permet pas une bonne structuration des connaissances aux apprenants. Par exemple, selon les résultats, c'est seulement 15,8% des participants qui indiquent qu'ils demandent à leurs apprenants de rédiger un texte une fois par semaine comme activités d'évaluation formative, les autres ne le font qu'une fois par trois semaines ou plus. Des remarques d'un des trois interviewés expliquent tout ; «*Surtout les effectifs des classes trop élevés*

[...]. *C'est difficile à corriger beaucoup de feuilles des apprenants dans une semaine* ». Nous pensons que les autorités de l'éducation doivent agir très vite. Selon le règlement d'Unesco en 2010, la taille d'une classe ne devrait pas dépasser 25/30 apprenants. Ce seuil est conseillé pour toutes les écoles, (Toua, 2010). Les autorités de l'éducation, c'est-à-dire, le Service Ghanéen de l'Education (GES) doit recruter plus d'enseignants de FLE pour sauver la situation.

2) *La formation continue inadéquate des enseignants*

La formation continue inadéquate des enseignants est aussi un des problèmes les plus frappants découverts par cette étude. Beaucoup de participants n'ont pas une maîtrise relative de l'enseignement de la production écrite. Ils ne savent pas guider leurs apprenants à planifier leur production écrite. Par conséquent, ils se limitent à la présentation du plan type ou « pseudo-plan»: *introduction, développement et conclusion* sans prendre en compte le type de texte à rédiger. Ensuite, ils font des rédactions modèles au tableau pour que leurs apprenants puissent copier et mémoriser. « *Ils (les apprenants) ne veulent pas réfléchir eux-mêmes. Dans chaque occasion, ils veulent reproduire ce qu'on leur donne en classe* » (E1), remarque le premier interviewé. Beaucoup de participants sont reconnus faibles surtout dans l'enseignement des démarches rédactionnelles comme celles que proposées par Hayes et Flower (1980). Yiboe (2010) atteste à ce phénomène quand il remarque que la classe de FLE au Ghana est toujours dominée par le mélange des codes et incohérences des choix des méthodes d'enseignement.

Notre observation faite en classe de FLE et l'entrevue montrent que pour maintenir un certain prestige auprès de leurs apprenants, les enseignants privilégient les domaines où ils se sentent plus à l'aise au détriment d'autres aussi importants. Par conséquent, le constat général fait est que l'enseignement/apprentissage de la production écrite est marginalisé.

Aussi, la majorité des enseignants essaie seulement de préparer leurs apprenants pour la réussite de l'examen sommatif de WAEC sans prendre en compte l'objectif primordial de l'enseignant/apprentissage du FLE au lycée qui vise la communication à l'oral comme à l'écrite. C'est pourquoi ils se contentent du slogan « ... mais la majorité (des apprenants) arrive à réussir l'examen final de WAEC et c'est ce qui est très important » (E2). Réussir l'examen et c'est tout ? On se pose cette question.

Bien que notre recherche n'ait pas pour objectif de vérifier le rapport entre les différentes formations reçues par les enseignants de français du lycée et le niveau de performance des apprenants en français, l'on peut se poser des questions sur la pertinence des formations initiales et continues qui ont été proposées aux enseignants de français. Ces formations se sont-elles appuyées sur une analyse des besoins réels de formation? Au regard des opinions mêmes des enseignants sur ce qu'ils réalisent en classe et sur le niveau de leurs apprenants en production écrite, l'on peut dire que la pertinence de celles-ci laisse à désirer. Des ateliers de production écrite s'avèrent donc indispensables comme l'affirment la majorité des participants à la question (Q 18) Ces ateliers doivent couvrir la formation en

University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
TICE pour augmenter la capacité des enseignants à profiter de l'emploi de l'internet pour animer leurs cours.

3) L'imprécision des démarches didactiques des enseignants

La précarité des conditions de travail (le manque des matériels pédagogiques) laisse entrevoir toutes les difficultés liées à l'enseignement/l'apprentissage de la production écrite dans les lycées dans la Métropole de Cape Coast. Plus de 78,9% (Tableau V) des enseignants interrogés déclarent n'avoir aucun manuel et d'autres ressources matérielles : le syllabus, les livres, le dictionnaire pour faciliter leur enseignement. Le problème du manuel et d'autres matériels pédagogiques dans le système de l'éducation du Ghana est affirmé par d'autres travaux comme Yiboe (2010), et Kuupole (2012). Or, l'enseignement efficace dépend largement surtout sur la disponibilité des ressources matérielles pédagogiques. La conséquence majeure du manque de ressources pédagogiques est l'imprécision des démarches didactiques des enseignants. L'enseignement/apprentissage se dirige n'importe comment, comme le notent Yiboe (2010) et Kuupole (2012). Le modèle de l'enseignement stratégique ne peut pas être réalisé si les appuis à l'enseignement/apprentissage ne sont pas disponibles et si les démarches pédagogiques d'enseignement ne sont pas bien structurées.

4) La diversité et l'incohérence des opinions des participants.

La diversité et parfois même l'incohérence des opinions des participants à propos de certaines de nos questions a rendu difficile l'interprétation exhaustive des résultats. Ce phénomène s'est manifesté depuis les caractéristiques des

University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>

participants jusqu'aux contenus et pratiques d'enseignement et d'évaluation, ainsi que pour le choix des activités liées aux contenus d'enseignements et aux démarches d'écriture. Dans ces conditions, il n'a pas été facile pour nous de dégager de consensus sur certains faits remarquables. On peut penser que, malgré les précautions prises, il est sans doute difficile d'empêcher que les enseignants soient craintifs à propos des conséquences de leurs réponses, ce qui a pu introduire un détour qui accentue le côté positif de l'image qu'ils veulent projeter de leurs interventions didactiques. Notre observation en général est que les enseignants du FLE des lycées dans la Métropole de Cape Coast développent des habitudes de cacher des informations pertinentes aux chercheurs. Cette observation est faite à travers certaines remarques des enseignants lors de notre enquête. Les remarques sont : « *chaque fois que vous venez ici, après vos enquêtes, nous n'entendons rien* » ; « *qu'est-ce que vous cherchez encore ? ...nous sommes fatigués* » ; « *pourquoi pas allez aux autres écoles, ici nous n'avons aucun problème* » etc. Or, il y a certains phénomènes qui sont difficiles à cacher, par exemple, les effectifs élevés de classe.

Aussi, l'étude révèle effectivement le fait que les participants ne sont pas *tous d'accord* sur le sens à donner à la signification du «savoir-écrire». En revanche, il semble se dégager des opinions convergentes sur la proportion d'apprenants qui réussissent en production écrite. Par ailleurs, il se dégage des résultats de l'enquête que les participants sont tout à fait conscients de l'importance que revêt la production écrite à l'intérieur du cours de français. Mais certains d'entre eux, à l'occasion des entrevues, révoquent l'insuffisance du temps alloué à la production

considérant le délai du programme (deux (2) ans et demi). Les déclarations des enseignants interrogés sont aussi très diversifiées en ce qui concerne leurs interventions à l'intérieur du processus d'écriture et leurs pratiques d'évaluation. L'enseignement du processus d'écriture est presque inexistant et l'évaluation quant à elle, se réduit presque à la dimension sommative (à la fin de trimestre pour les apprenants de la première et de la deuxième année et ceux de la troisième année sont préparés pour le WAEC). Il est essentiel à notre avis que les enseignants aient une nouvelle vision de ce que représente le « savoir-écrire » pour qu'ils puissent, par la même occasion, se doter d'une nouvelle organisation de l'enseignement. C'est seulement de cette façon qu'on redonnerait une peau neuve à la production écrite au lycée en particulier et à l'enseignement de la production écrite en général.

Conclusion partielle

Du fait de nos analyses, nous sommes en mesure d'apporter quelques éléments de réponse aux questions de départ. Q1. « *Quelle est la situation de l'enseignement de la production écrite dans la classe de FLE dans les lycées dans Métropole de Cape Coast, au Ghana?* », La mauvaise maîtrise de la production écrite des apprenants, constatée par les enseignants eux-mêmes (Q13, Tableau 6 et Q16, Tableau 8) est une situation fortement ressentie dans les établissements du lycée dans la Métropole de Cape Coast. Par exemple, selon les participants plus de 50% des apprenants ne réussissent pas dans le domaine du savoir-écrire. Ce qui veut dire que plus de la moitié des apprenants ne réussit pas à communiquer à

l'écrit comme le stipule le programme du FLE du lycée au Ghana. Ce qui justifie toute l'importance à accorder à l'enseignement de la production écrite. Comme nous venons de le remarquer, l'enquête menée sur les pratiques de classe a permis de recueillir un certain nombre d'indices révélateurs d'incohérences entre les activités de la classe et les objectifs de l'enseignement du français. Pour tenter d'introduire plus d'homogénéité dans l'enseignement, nous serons amené à poser un certain nombre de principes et d'orientations générales qui serviront de base à des recommandations plus spécifiques pour un programme d'étude.

Notre deuxième question (Q2). « *Quelles sont les difficultés au niveau des démarches didactiques qui empêchent l'appropriation de la production écrite chez les apprenants en FLE aux établissements du lycée dans la Métropole de Cape Coast?* ». Nos résultats (par le questionnaire, l'entrevue, les observations de classes) ont montré une préparation insuffisante des enseignants. Ces derniers sont relativement démunis face aux démarches à entreprendre pour amener l'apprenant à acquérir les connaissances requises dans le domaine de la production écrite. On a l'impression que les enseignants, assez mal préparés à leurs responsabilités dans le transfert des connaissances, sont souvent abandonnés à eux-mêmes. Le programme actuel ne leur indique pas de façon claire comment favoriser le transfert pour amener les apprenants à construire eux-mêmes leurs propres connaissances. Le syllabus ne précise pas plus clairement les contenus pertinents ni surtout les connaissances procédurales et conditionnelles à y associer. Aussi, les mauvaises conditions de travail dues surtout à l'absence de supports pédagogiques (les manuels, le syllabus, les livres- dictionnaires etc) dans

des classes à effectifs élevés ne favorisent pas l'enseignement de la production écrite. Par exemple, selon les résultats, 78,9% des enseignants ont indiqué qu'ils n'ont aucun manuel pour faciliter l'enseignement du FLE. Pour remédier à cette situation, il faudrait doter les écoles des manuels, des dictionnaires, des livres, etc. Cependant, les moyens actuels du gouvernement ne semblent pas rendre possible, à court et même à long terme, une telle action. Un autre élément de solution est une formation continue des enseignants mieux adaptée aux besoins des apprenants, ce qui semble un objectif plus réaliste. Et pour l'atteindre, c'est indispensable que l'école se dote au préalable d'un outil qui fournisse des objectifs plus précis, plus clairs et plus développés en ce qui concerne la production écrite. C'est pourquoi nous proposerons une démarche plus pratique pour l'enseignement du FLE pour répondre à notre dernière question (Q3) qui veut savoir « *quel enseignement stratégique en termes de démarches didactiques pouvons-nous proposer pour améliorer l'enseignement de la production écrite dans les établissements du lycée dans la Métropole de Cape Coast?* ». Cette partie sera présentée dans le dernier chapitre qui traite les perspectives didactiques du travail.

CHAPITRE CINQ

CONCLUSIONS GÉNÉRALES, RECOMMANDATIONS ET SYNTHÈSE

Introduction

Ce chapitre englobe les conclusions générales de l'étude, les recommandations aux divers acteurs de l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère particulièrement l'enseignement de la production écrite aux lycées de la Métropole de Cape Coast, la synthèse générale de l'étude et les perspectives du travail ultérieur.

Conclusions générales de l'étude

Pour conclure, regardons encore les principaux résultats de l'étude font ressortir un constat austère sur le développement des compétences en écriture des apprenants et une incapacité des enseignants à cerner où a situer vraiment les difficultés des apprenants ; et donc à pouvoir intervenir de manière pertinente. Ce constat est fait lorsqu'on considère : (a) le pourcentage des apprenants qui ont des difficultés au niveau des composantes de la production écrite (tableau 8) ; (b) des apprenants qui réussissent à atteindre les objectifs de l'enseignement de la production écrite au lycée (tableau 5) ; (c) les enseignants qui disent enseigner seulement la grammaire au détriment d'autres aspects de la langue (l'emploi de la méthodologie grammaire traditionnelle) (tableau 13) ; (d) évaluer systématiquement la production écrite de leurs apprenants (tableau 16). Ces résultats, superficiellement, n'apparaissent pas très mauvais mais au-delà, il y a beaucoup à découvrir et aussi tant de réflexions à faire.

Ces résultats ne seraient que la moindre partie de la réalité de la situation de l'enseignement de la production écrite dans les lycées dans la Métropole de Cape Coast. Or, il y a des incohérences ou des contradictions déjà relevées (à travers le questionnaire, l'entrevue et l'observation du fait sur le terrain), on peut y discerner un manque clair de compréhension des exigences d'un enseignement orienté vers la construction par l'apprenant de ses apprentissages, vers un enseignement stratégique. À l'aide des méthodes statistiques du programme Statistical Package for Service Solution (SPSS) version 20, il a été possible de procéder au traitement des données brutes.

Deux facteurs clés expliquent les difficultés de l'enseignement de la production écrite ; un des facteurs peut être attribué aux enseignants eux-mêmes et l'autre vient directement des conditions inhibées dans le système de l'éducation ghanéen. Pour le côté des enseignants, il s'agit des conditions liées à leur orientation vers l'enseignement du contenu et de la démarche de la production écrite. Certains enseignants négligent carrément les processus rédactionnels qui peuvent les aider à faire conduire l'apprenant à découvrir lui-même et sa potentialité de pouvoir affronter les activités de la production écrite. Ce phénomène arrive à cause des postures et du manque de formation continue des enseignants. Par conséquent, ils approchent les processus d'écriture au plaisir seulement de WAEC qui organise l'évaluation sommative au niveau du lycée. Comme l'estime Yiboe (2010 :368) « les enseignants adoptent la stratégie conflictuelle qui consiste à amener les élèves à inférer les réponses aux questions ». À travers l'entrevue, en particulier, (voir annexe), il devient très

évident que la plupart des enseignants n'ont pas la capacité pédagogique bien raffinée pour enseigner plus particulièrement les processus d'écriture et d'évaluation des productions écrites. En ce qui concerne le facteur liée au système éducatif ghanéen, on découvre qu'il y a le manque de motivation de l'enseignant de FLE ; le manque/l'insuffisance de supports pédagogiques et les effectifs très élevés des classes dans certains lycées. En effet, des enseignants de FLE dans cette Métropole se sentent négligés par les autorités (le gouvernement) surtout au niveau de leur motivation pour enseigner le FLE. Comme le signale un des interviewés : « *Chaque fois que nous nous plaignons auprès des autorités, elles nous disent simplement que le gouvernement n'a pas les moyens* » (E2). Cependant, considérant la politique récente du gouvernement de construire un lycée dans chaque communauté au Ghana, nous pensons qu'au fur et à mesure, le problème du surcharge des enseignants par rapports aux effectifs très élevés des classes de FLE peut être réduit.

Le chapitre quatre souligne que certains soutiens technique et didactique doivent être accordés à l'enseignement/apprentissage du FLE surtout à la production écrite pour améliorer son enseignement. C'est-à-dire, il y a la nécessité de réorienter et refocaliser les pratiques professionnelles des enseignants vers les principes courants de l'enseignement de la production écrite basés sur les apports cognitivistes/constructivistes qui considèrent la production écrite comme processus, non plus comme un produit fini comme c'était dans le passé.

En principe, cette orientation est essentielle pour deux facteurs :

1) pour guider le choix des contenus d'apprentissage et des démarches méthodologiques de la classe, et par conséquent,

2) pour guider la formation des enseignants appelés à intervenir. C'est pourquoi nos propositions sont destinées aux enseignants et aux autorités de l'éducation aux lycées de la Métropole de Cape Coast au Ghana.

Cette étude pourrait être un instrument de référence pour les Métropoles/Municipaux de la région et aussi pour les enseignants d'autres niveaux d'apprentissage du FLE.

Recommandations

Notons que l'objectif global de l'enseignement/apprentissage du FLE du lycée ghanéen est d'amener les apprenants à communiquer à l'oral comme à l'écrit. Les résultats du travail montrent que les enseignants emploient des stratégies d'enseignement qui ne cherchent qu'à préparer les apprenants pour les examens de WAEC. Nous admettons que la réussite des apprenants à l'examen de WAEC est très importante, car cela constitue un des objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE au lycée. Elle donne de juger la performance globale des apprenants à la fin de leur étude au lycée. Elle permet aussi aux apprenants l'accès à l'université et aux autres institutions de haut niveau d'apprentissage. Cependant, nous pensons que les stratégies qui visent seulement à préparer les apprenants pour l'évaluation sommative ne pourraient pas uniquement les doter avec des outils linguistiques nécessaires et les démarches plus pratiques pour pouvoir communiquer dans la langue surtout à l'écrit en

University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
situation de communication réelle. Nous pensons que la nouvelle vision de l'enseignement du FLE doit être de faire communiquer les apprenants à l'oral comme à l'écrit dans une situation réelle de communication.

Recommandations aux enseignants

Notre recommandation est que les cours de la production écrite doivent être authentiques et vraisemblables à la réalité de la vie des apprenants non pas seulement pour faire réussir à l'examen.

Aussi, par rapport aux résultats, pour que l'enseignement stratégique réussisse l'enseignant devrait jouer un rôle important de façon à permettre aux apprenants de construire les stratégies communicatives à l'écrit en classe de français. Le professeur devrait mettre l'accent sur l'enseignement de la production écrite particulièrement sur les processus rédactionnels 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. Pour Yiboe (2010), l'évaluation négative du professeur pourrait avoir des effets néfastes sur l'apprentissage de l'apprenant. 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 pour enseigner la production écrite. Essentiellement, l'enseignant doit commencer par les activités

avant l'écriture, pendant l'écriture et révision ou les activités de post-écriture avec les apprenants. Ce sont des mécanismes qui permettent de maximiser la contribution des apprenants afin de créer des conditions favorables à l'enseignement et l'apprentissage du FLE surtout la production écrite. Les enseignants devraient aussi évaluer régulièrement (l'évaluation formative) les compétences de leurs apprenants à l'écrit pour opérer les réajustements nécessaires le plus rapidement possible. Finalement pour établir une véritable compétence communicative à l'écrit en classe de FLE dans les lycées dans la Métropole de Cape Coast, les enseignants devraient tolérer les modèles de communication à l'écrit antérieurement acquis par les apprenants. Cette stratégie pourrait permettre les apprenants de tirer des avantages de ce qu'ils ont préalablement appris pour résoudre les nouvelles tâches proposées par leur professeur.

Recommandations aux décideurs de l'éducation dans la Métropole de Cape Coast

Nous proposons aux décideurs de l'éducation du lycée d'accorder une importance à l'enseignement/apprentissage du français et surtout l'enseignement de la production écrite. Ils devraient collaborer avec les enseignants du FLE afin de redynamiser la langue et l'usage des supports pédagogiques pour animer leur cours. Le Ghana est caractérisé par le multilinguisme, l'apprentissage des langues vivantes étrangères est un atout permettant une ouverture au monde extérieur (Yiboe, 2010). Pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage du français écrit les décideurs de l'éducation dans la Métropole devraient mettre en place un système d'enseignement encourageant l'essor de l'apprentissage de la langue.

C'est ce qui permet de retenir l'intérêt des apprenants afin qu'ils puissent s'exprimer en écriture de la langue étrangère. L'un des problèmes soulevé par l'enseignement/apprentissage du français au Ghana est le soutien financier. Comme le note Yiboe (2010), 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. Comme le révèle notre étude, beaucoup de lycées dans la Métropole de Cape Coast manquent les matériels pédagogiques surtout les départements de français. Par exemple, 78,9% de la population enquêtée n'a aucun manuel pour l'enseignement de la production écrite. Également, 31,6% n'a aucun guide didactique ; et aussi 47,4% des enquêtés ont indiqué qu'ils n'ont aucun dictionnaire ou livre à consulter pour améliorer l'enseignement de la production écrite (Tableau 5). Nous suggérons aux décideurs de l'éducation 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 du français de procurer les livres et les manuels qui pourraient améliorer l'enseignement de la production écrite car un enseignant stratégique c'est celui qui prend des décisions concrètes au bénéfice de ses apprenants (Tardif (1992).

Par ailleurs la majorité de la population enquêtée manque la compétence à utiliser les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). Beaucoup d'enquêtés manquent cette compétence de

University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
télécharger des informations utiles de l'internet pour bien animer leur cours. La cause principale de ce dernier défaut est le manque de formation continue périodique pour de temps en temps mettre à jour les compétences de l'enseignement. Nous pensons que la majorité des enseignants du FLE n'est pas bien adapté à la vie moderne de la technologie. Ce constat est basé sur le fait que beaucoup d'enseignants se plaignent qu'ils n'ont pas les supports pédagogiques (les livres, les manuels, etc) comme l'indique les résultats du questionnaire (tableau 5) alors qu'il y a des matériels (le syllabus du programme du FLE du lycée, par exemple) sur l'internet qu'ils peuvent en profiter pour animer leurs cours. La conséquence du manque de matériel pédagogique est que l'enseignement est fait de manière désorganisée. Comme le remarque Yiboë (2010), les pratiques d'enseignement du français n'ont aucune orientation spécifique. La formation continue des enseignants soutient financièrement par les décideurs de l'éducation de cette Métropole est alors très exigeante pour faire les enseignants adapter aux nouvelles techniques et méthodologies de l'enseignement pour qu'ils acquissent des orientations sur l'usage de l'internet.

Il faut aussi que les décideurs de l'éducation dans cette Métropole fournissent aux lycées les matériels/supports pédagogiques (les livres, les magazines et surtout les projecteurs, les cassettes-vidéos, les télévisions, etc) pour faciliter l'enseignement de la production écrite notamment avec les classes des effectifs élevées.

La GAFT devrait considérer l'adoption d'un manuel spécifique pour l'enseignement du français au niveau du lycée. Cette tâche doit être exercée en collaboration avec les autorités de l'éducation, surtout le Ministre de l'Education et l'Institut de Curriculum and Research Development Division du Ministère de l'Education du Ghana. La construction d'un manuel unique pour l'enseignement du FLE va également systématiser l'enseignement/apprentissage de la production écrite pour éviter la tendance d'enseigner de la manière désordonnée.

En rapport avec cette proposition, les universités devraient aussi suffisamment préparer les futurs enseignants pour les besoins linguistiques et pédagogiques pour pouvoir enseigner effectivement le français en général et surtout la production écrite. Le constat fait lors de l'entrevue avec les trois enseignants est qu'ils n'ont pas assez d'informations sur les processus d'enseignement de la production écrite tels que proposés par Hayes et Flower (1980) et d'autres nouvelles théories sur l'enseignement de la production écrite. Les enseignants se limitent toujours au plan type ou « pseudo-plan » - l'introduction, le contenu et la conclusion comme décrit à la page 197. Au-delà de ce plan type, il paraît que certains enseignants ne savent pas les processus rédactionnels qui peuvent donner aux apprenants des compétences à l'écrit. Nous pensons que les autorités des universités devraient reformuler leurs programmes pour qu'ils s'adaptent bien aux besoins de l'enseignement du FLE au terrain (au lycée). Surtout à l'enseignement de la production écrite, la nouvelle orientation

University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
des étudiants (les futurs enseignants du FLE) doit être canalisée vers les nouveaux concepts de l'enseignement qui mettent l'accent sur l'autonomie de l'apprenant.

Recommandations aux apprenants

Une des limitations à notre enquête est qu'elle ne touche pas directement les apprenants mais comme le note Brousseau (1987), les apprenants ont un rôle important à jouer dans le domaine didactique surtout à l'appropriation de la langue étrangère. À l'instar de Tagliante (1994), nous proposons aux apprenants de saisir toutes les occasions de pratiquer l'écrit en classe de FLE avec leurs enseignants et leurs collègues. En dehors de la classe, ils pourraient communiquer en écriture en français avec des personnes qui parlent le français ou les autres apprenants en forme des correspondances simples. Comme le suggère Yiboe (2010), il serait bien de saisir 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. Ce qui veut dire que les apprenants ne doivent être oisifs dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite.

Egalement, il faut que les apprenants prennent des risques de faire des erreurs en cherchant à exprimer leur intention à l'écrit, et de faire fonctionner leur interlangue. Les apprenants ne doivent pas hésiter si un besoin d'approfondissement se fait sentir (Yiboe, 2010). L'apprenant ghanéen doit apprendre à estimer les acquis et demander à être évalué afin de modifier leur interlangue. Comme le stipule Geiger-Jaillet (2005), s'il est possible, les élèves

University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
peuvent vivre la langue en immersion en passant une partie des vacances dans un pays francophone pour savoir bien comment s'exprimer à l'oral comme à l'écrit. Ces pays francophones pourraient être en Afrique ou plus mieux en France où les natifs parlent la langue dans toutes les affaires quotidiennes. Comme le note Legendre (1993, p. 67) apprendre, est un « *processus d'acquisition ou de changement, dynamique et interne à la personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son réel [...]* ». Les chercheurs cognitivistes s'entendent aussi pour affirmer que l'on apprend en fonction de ce que l'on sait déjà. En ce sens, les connaissances dont dispose l'apprenant (généralement appelées connaissances antérieures) jouent un rôle majeur dans la construction de nouveaux apprentissages.

Recommandations de l'enseignement stratégique de la production écrite

Afin de mettre en pratique l'enseignement stratégique, l'enseignant doit favoriser l'élaboration et l'application de stratégies d'apprentissage par l'apprenant en vue de rendre celui-ci autonome dans la résolution de ses problèmes d'écriture. L'autonomie de l'apprenant est très indispensable dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue. Little (1994) et Riley (1996) estiment que l'apprentissage en auto-direction soit en fait la seule forme d'apprentissage possible, et que les conditions qui définissent ce qu'on appelle l'"autonomie de l'apprentissage" sont en fait des éléments fondamentaux de l'acte d'apprendre, parce qu'elles appartiennent aux contraintes psychosociales qui agissent sur la cognition humaine. Cela implique que l'apprenant ne doit pas jouer le rôle passif

University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
quand il s'agit de l'enseignement/apprentissage de la langue, il doit être positionné au centre.

Pour accéder le but de *l'enseignement stratégique*, en planifiant son enseignement, il fallait suivre les trois étapes:

- i. *la préparation de l'apprentissage,*
- ii. *la préparation du contenu,*
- iii. *l'application et l'intégration du contenu* (cf. Modèle de Wisconsin Department of Public Instruction ; Goupil et Lusignan, 1993).

La limitation de ce modèle est qu'il était désigné pour FLM /FLS mais pourrait être utilisée dans le cas de FLE à cause de sa praticabilité. Il faut aussi, se préoccuper des conditions affectives (attitudes et motivations) dans lesquelles l'apprenant aborde la tâche et qui collaborent directement dans les composantes de la motivation scolaire. Il faut également considérer le mode d'évaluation et en quoi porte cette évaluation. En général, les méthodes d'évaluation les plus répandues sont celles dont nous avons parlées dans la revue de la littérature : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Nous regardons de près comment ces deux types d'évaluation fonctionnent au profit de l'enseignement stratégique.

Évaluation formative et évaluation sommative

L'évaluation permet à tout système éducatif d'éviter toute incertitude au niveau des enseignants, des apprenants et des parents ou partenaires et amis de l'école. Elle joue un rôle essentiel dans la mise en place des apprentissages (Sow-

Barry, 1999). Par ailleurs, évaluer dépasse uniquement noter: l'évaluation comprend également des informations pour déterminer la nature de l'aide à apporter à chacun des apprenants (Garcia-Debanc, 1990).

L'observation de l'enseignement dans les lycées dans la Métropole de Cape Coast et les résultats de notre enquête nous informent que l'évaluation sommative, la priorité de WAEC est primordiale dans les écoles au détriment de l'évaluation formative. Voilà ce qu'indique un des interviewés « *En classe, il paraît que les apprenants n'ont pas beaucoup d'intérêt, en français, et le taux de leur travail est moyen. Mais les résultats de l'examen de WAEC depuis 2010 est plus ou moins encourageant* » (E3). D'après Sow-Barry (1999), dans le processus d'enseignement/apprentissage, l'évaluation formative doit permettre à l'enseignant de fonder ses démarches et méthodes pédagogiques sur l'organisation et la construction du savoir de l'apprenant en fonction de son savoir antérieur. L'évaluation formative nécessite aussi un changement d'attitude de la part de l'enseignant (Altet, 2001). Par ailleurs, il faut que les autorités de l'éducation ghanéennes soient conscientes des problèmes qui pourraient engendrer l'adoption d'un unique type d'évaluation qui donne aux apprenants l'entrée à l'université. La pratique excessive de l'évaluation sommative engendre de nombreux inconvénients bien que les corps institutionnels conçoivent le progrès par ce type d'évaluation (voir l'annexe). On comprend que modifier une situation devenue tradition ne saurait pas être facile. Il est essentiel de redresser les défauts constatés dans les pratiques d'évaluation de l'enseignement traditionnel et d'accorder à l'évaluation formative une place supérieure.

Recommandations au niveau de l'évaluation

Pour cristalliser sa pratique d'enseignant stratégique c'est recommandé à l'enseignant (du lycée) (Sow-Barry, 1999) d'examiner périodiquement l'évaluation formative des nouvelles connaissances, de discuter avec l'apprenant de la valeur de ses connaissances, des objets qui doivent être améliorés et des éléments qui ont déjà atteint un niveau acceptable de maîtrise. L'évaluation peut également être en forme d'une rédaction courte pour tester la connaissance préalablement acquise par les apprenants. C'est ainsi que l'enseignant participe à la construction de la connaissance de l'apprenant (Sow-Barry, 1999).

Également, notre recommandation en ce qui concerne l'évaluation formative consiste à l'intégrer constamment dans l'enseignement car celle-ci constitue un soutien à toutes les connaissances de l'apprenant. Ce repositionnement forme une rupture par rapport aux pratiques classiques de l'évaluation qui n'intervenait qu'à la fin des séquences d'enseignement/apprentissage (Mhouti, 2012). Du point de vue personne, l'intégration constamment d'une évaluation formative et les pratiques pivotées sur le processus d'écriture sont indispensables pour une didactique de l'écriture susceptible d'amener l'apprenant à être un bon scripteur qui aura plus de courage à braver l'évaluation sommative de WAEC sans avoir peur de l'échec.

Recommandations au niveau des démarches d'enseignement

Pour ce qui est des démarches d'enseignement, le programme actuel précise que le contenu ne devrait pas être enseigné au moyen de cours théoriques mais grâce à de nombreux exercices pratiques (CRDD, 2010) :

...the teacher has to situate every lesson in real life in order to motivate the students to see French as a language for communication and not a mere subject. Teachers are expected to guide students to express their own ideas on issues introduced using French, first orally and then in written form (CRDD, 2010, p. viii).

Mais en réalité, au-delà de cette proposition, en parcourant le syllabus on ne trouve pas de démarches spécifiques pouvant faciliter le transfert des connaissances surtout en ce qui concerne l'enseignement de la production écrite. Bref, le programme actuel est peu étoffé. Étant donné que le niveau lycée est un niveau transitoire, c'est aussi conçu comme une révision et un renforcement des acquis du niveau collège (JHS). En fait, les contenus et les démarches méthodologiques doivent être soigneusement choisis pour que le but le plus désiré puisse être atteint au niveau de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous recommandons aux décideurs du programme du lycée de développer les contenus de l'étude, des textes dont les types correspondent mieux aux formes que les apprenants rencontrent dans la vie quotidienne. Donc, les textes de types explicatif et argumentatif, le narratif et le descriptif, doivent être conçus autour des événements vraisemblables à la réalité de la vie de l'apprenant. Ils doivent être des textes courants. Les textes courants désignent l'ensemble des textes qui ont une visée généralement utilitaire. Ils sont produits pour informer, faire

réfléchir, convaincre, etc. Les textes courants s'opposent entre autres aux textes littéraires qui ont pour but d'émouvoir et de divertir.

Nous voulons aussi revoir le processus d'écriture pour le capter dans notre système de l'éducation surtout au niveau du lycée. Nous nous inspirons du processus de l'enseignement de la production préconisé par Hayes et Flower (1980) pour faire cette recommandation. Notre choix est basé sur le fait que ce processus place l'apprenant au cœur de l'enseignement/apprentissage de la production écrite.

Recommandations de l'Enseignement/apprentissage du processus d'écriture

La pratique actuelle de l'enseignement de l'écriture dans les lycées dans la Métropole de Cape Coast est traditionnelle comme le révèlent nos résultats (l'enseignement des règles grammaticales, reproduction des productions écrites modèles des enseignants mot à mot par les apprenants, etc) ; et Yiboe, 2010 & Kuupole, 2012) ont bien confirmé ce phénomène. Comme l'estime Reuter (1996, p. 14): « *La rédaction se présente de fait comme une synthèse « magique » des autres enseignements, essentiellement les « sous-systèmes » de la langue: orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison [...]. C'est aux élèves à apprendre, par eux-mêmes, comment les intégrer ».*

La démarche de l'enseignement de la rédaction adoptée par des enseignants dans les lycées au Ghana ne tient pas en compte le processus d'écriture d'Hayes et Flower (1980) pour donner aux apprenants l'autonomie. L'écriture ne fait pas l'objet d'un véritable enseignement au lycée, car les exercices

Synthèse générale de l'étude

Ce travail a essayé de revisiter les pratiques de l'enseignement de la production écrite dans les lycées dans la Métropole de Cape Coast. Sous le titre « *Vers l'enseignement stratégique de la production écrite* », la thèse a tenté d'explorer les objectifs suivants : faire l'état de lieu de l'enseignement de la production écrite dans les lycées de la Métropole de Cape Coast et proposer des démarches *d'enseignement stratégique* susceptibles d'aider les enseignants de ce niveau d'améliorer la compétence des apprenants en écriture. Pour aborder cette question à fond, nous nous sommes appuyé sur une méthodologie que nous jugeons très appropriés pour l'entamer. Le cadre théorique choisi est celui de l'approche cognitiviste/constructiviste adaptée à l'enseignement de la production écrite. Développée depuis 1980 pour l'enseignement/apprentissage de la production écrite, c'est une théorie basée sur le processus d'écriture soit en L1, soit L2 ou en langue étrangère. Il s'agit du modèle de Hayes et Flower (1980) basé sur les opérations mentales développées pendant la production écrite et d'illustrer le cheminement du scripteur en situation d'écriture. En tant que mesure pour atteindre le but désiré, l'environnement du scripteur est segmenté en trois composantes inter-liées: le contexte de production, la mémoire à long terme du scripteur et la démarche d'écriture proprement dite. Prenant en compte la métacognition du scripteur, ce modèle repris par Garcia-Debanc, Fayol, le groupe DIEPE, et soutenu par Tardif (1992) sert du cadre d'analyse du processus d'écriture pendant des années pour beaucoup de didacticiens. Le modèle aide aussi dans la formulation des propositions d'amélioration de la pratique

proposés, à propos de la rédaction n'imposent pas de réflexion sur la tâche à mener. Réfléchissons à ce que dit l'un des interviewés ; « nous enseignons la production écrite selon ce que demande WAEC (E1). Comme le note aussi Yiboe (2010, p.56) : « 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. [...] la réalité pédagogique au Ghana qui nous amène à relever les formes que prennent l'examen ».

Pour les apprenants du lycée, une meilleure connaissance de ce que suppose vraiment la production écrite semble indispensable. Nous recommandons donc les démarches suivantes comme le moyen qui pourrait être adoptée par les enseignants pour pouvoir améliorer l'enseignement de la production écrite.

Propositions de l'organisation des processus de l'enseignement de la production écrite

Comme principes pour la didactique de la rédaction d'un texte, l'enseignant devrait organiser son enseignement de façon à placer les apprenants dans des conditions d'écriture qui favorisent la réalisation des processus (Tardif, 1992). Ce qui veut dire que les processus qui s'adossent sur les opérations supposées dans tout travail d'écriture: *planification, mise en texte et révision*. C'est essentiel pour l'enseignant de montrer aux apprenants le rôle de la récursivité des différentes composantes du processus et de les amener à comprendre et à s'accoutumer avec le va-et-vient que cela demande. Ce sont les éléments nécessaires sur lesquels s'accordent de nombreux chercheurs, en

soulignant aussi la difficulté d'une telle démarche qui met en œuvre des connaissances procédurales spécifiques mais difficilement formalisables de façon déclarative (Reuter, 1996). Une telle démarche présuppose en revanche que l'enseignant puisse exposer lui-même comment faire, servir de modèle (Tardif, 1992), cela renforce à nouveau l'exigence d'enseignants bien formés et capables d'enseigner le processus d'écrire. Les processus de la production écrite sont présentés pratiquement ci-joints :

1. La Planification

Le niveau de la planification est le fait initial à réaliser dans la production d'un texte. Selon Flower et Hayes (1981, p.372), il s'agit d'« *une représentation interne des connaissances qui devront être utilisées pour écrire un texte* ». Sow-Barry (1999) ajoute qu'afin de conduire à bien une planification, il nécessite une situation de communication et la présence effective de sous-processus : préciser des buts d'écriture, produire des idées et les organiser. Au lieu de se focaliser sur la présentation du plan type ou « pseudo-plan » : *introduction, développement et conclusion*, l'enseignant devrait créer des plans plus précisément adaptés aux types de textes à produire (explication, argumentation, description...etc) avec ses apprenants. D'après Flower et Hayes (1981), l'enseignant doit conduire l'apprenant, avec un guidage et un encadrement appropriés, à se préparer à l'écriture par une phase de planification, mentale d'abord, en recherchant des idées en fonction de sa situation comme émetteur, du sujet, du but et du destinataire du texte, en tenant compte des facteurs susceptibles d'influer sur la production de son texte. Subséquemment, l'apprenant procède à une élaboration plus formelle quant

à la façon d'organiser le contenu en fonction du type du texte à écrire. D'après Flower et Hayes (1981), l'enseignant doit s'assurer que l'apprenant est capable d'organiser ses idées en fonction de sa connaissance du sujet, des attentes du lecteur et de la structure du texte à produire. L'enseignant doit amener l'apprenant à saisir la planification d'une tâche d'écriture comme un exercice de résolution de problèmes, qui peut être segmenté en sous-problèmes et traités un avant l'autre.

Il s'avère nécessaire de bien renforcer que les étapes du processus d'écriture s'unissent les unes dans les autres, de manière qu'il peut y avoir des modifications apportées à la planification alors que le scripteur est en situation de mise en texte et de révision (Hayes et Flower, 1980). L'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à diverses étapes ou sous-étapes du processus de la production écrite (Hayes et Flower, 1980). Par ailleurs, la didactique de l'écrit s'intéresse à une démarche de résolution de problèmes (le contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et les processus d'écriture).

2. La mise en texte

C'est l'étape où l'apprenant commence à écrire son premier brouillon, c'est-à-dire, qu'il donne une forme linguistique à ce qui a été conçu (cf. Cadre théorique). À ce niveau de l'écriture, nous proposons à l'enseignant d'amener l'apprenant à rédiger son texte en tenant compte de sa planification, des aspects linguistiques du type et du genre du texte, et de la cohérence ou du lien entre les idées. Il doit également encourager l'apprenant à se relire et à transformer son

texte au cours de la rédaction afin de le rendre cohérent et agréable au fonctionnement de la langue.

3. La révision

Le défaut majeur remarqué dans la pratique d'enseignement de la production écrite dans les lycées dans la Métropole de Cape Coast est l'absence manifeste de la troisième composante du processus d'écriture, la révision. Les résultats ont révélé que dans les classes de FLE, les pratiques des enseignants se limitent essentiellement à la correction de la rédaction finale de l'enseignant (tableau 17). C'est-à-dire, les enseignants corrigent à peine les brouillons des apprenants probablement à cause des effectifs élevés de leurs classes ou le temps qui leur fait défaut. La majorité n'oblige même pas les apprenants à faire un brouillon ou à réviser leur texte avant qu'ils ne remettent la version finale. Par conséquent, les apprenants ne reçoivent pas de rétroactions sur leur façon de procéder. En dépit des constatations du tableau 17 (cf. Chapitre 4, Q36) où les participants reconnaissent faire *souvent* et *très souvent* 16 (94,1%) des commentaires écrits à l'étape de la version finale, le fait de négliger la révision du processus d'écriture transforme une déficience fondamentale au point de vue du modèle d'écriture cognitiviste. Du point de vue cognitiviste/constructiviste l'enseignant devrait être aperçu par l'apprenant comme un partenaire à part entière, capable de l'orienter dans la révision de son texte (Hayes et Flower, 1980). L'enseignant est obligé de soutenir l'apprenant à comprendre que réviser son texte c'est plus que se relire, mais c'est faire mieux à chacune des étapes soit:

- 1) préciser les buts de la relecture : par exemple revoir la cohérence,

l'enrichissement des idées, le sens du texte et faire une vérification de surface du texte (orthographe grammaticale et lexicale) ; 2) relire le texte pour l'évaluer (en fonction du résultat visé et à l'aide de différents savoirs) ; 3) se stopper sur un problème potentiel; 4) identifier le problème ; 5) résoudre le problème (grâce à différents savoirs, à l'aide d'outils et à l'aide de personnes-ressources); 6) modifier le texte (par ajouts, suppressions, remplacements) ; puis 7) finir la relecture (Bisaillon, 1994).

Nous proposons à l'enseignant de conduire l'apprenant vers la pratique de la révision en évitant de lui donner une vision linéaire (Sow-Barry, 1999). Nous proposons également que l'enseignant oblige l'apprenant à relire son texte et d'en estimer l'intérêt en tenant compte de la situation de communication, d'évaluer la pertinence, la précision et l'organisation des éléments.

Nous recommandons aussi que l'enseignant de FLE assiste leurs apprenants à corriger leur texte en recourant à des méthodes d'autocorrection et à consulter au besoin les ressources didactiques disponibles pour enfin présenter un texte correct. Le travail d'écriture s'achève par une évaluation de la démarche prise par les apprenants afin de dégager leurs habiletés et leurs difficultés à écrire. À l'égard d'une telle démarche, il faut que l'enseignant guide l'apprenant pour que celui-ci trouve lui-même les causes de ses obstacles à écrire et les solutions les plus appropriées.

Grosso modo, nous pensons que la vulgarisation de l'enseignement/apprentissage du processus d'écriture devrait conduire les

apprenants du lycée à l'acquisition d'habiletés scripturales plus assurées et définitives.

Finalement, nous recommandons aux enseignants de FLE dans la Métropole de prendre en compte le fait qu'écrire et enseigner à écrire supposent une bonne compréhension du processus d'écriture et que la conscience de contrôler davantage ce qui constitue l'écriture est un puissant facteur de motivation pour des apprenants.

Conclusion partielle

Ce dernier chapitre du travail a été consacré aux recommandations et à la conclusion générale de l'étude. L'analyse des données portant sur l'enseignement de FLE, particulièrement, l'enseignement de la production écrite dans les lycées de la Métropole de Cape Coast a établi beaucoup d'insuffisances liées aux démarches d'enseignement mises en pratique dans les lycées de la Métropole. Les plus graves insuffisances ont été révélées à l'enseignement de la production écrite; le type d'enseignement ; les genres d'évaluation des apprentissages ; l'enseignement des techniques d'expression et langue et le processus d'écriture. La découverte et l'analyse de ces défauts nous ont propulsée à préciser des recommandations plus praticables en vue de stimuler les enseignants vers l'enseignement stratégique de la production écrite. L'enseignement stratégique vise à déterminer les principaux paramètres qui font en sorte que l'enseignant soutient l'apprenant d'une façon expressive dans le processus de la construction graduelle de la connaissance.

Les recommandations faites sont autour de l'enseignement de la production écrite basés sur les processus rédactionnels divisés en trois parties : *la planification, la mise en texte et la révision*. Nous souhaitons que ces recommandations soient prises en compte par les intervenants du système éducatif ghanéen et les enseignants auprès duquel cette recherche est menée pour redoubler leurs efforts collectifs pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français. Surtout pour les décideurs de l'éducation au niveau lycée de la Métropole de Cape Coast, nous pensons qu'ils devraient apporter leur soutien à la formation continue des enseignants dans le domaine de l'organisation régulière des ateliers d'écriture et la dotation régulière des lycées à l'aspect financier et matériel sans lequel tout programme serait inutile.

Pour mieux concrétiser le résultat nous avons élaboré dans ce chapitre des démarches susceptibles de rendre les contenus plus pratiques aux apprenants.

Il revient en outre aux concepteurs de programme de formation des enseignants du lycée, un enseignement du processus d'écriture, un enseignement stratégique des différents types de connaissances, le tout complété par une solide formation en évaluation des apprentissages. Les enseignants doivent être conscients de l'importance et de la place que doit accorder désormais l'enseignement de la production écrite et se faire par la même occasion, une nouvelle représentation de la définition du « savoir-écrire ».

La mise en animation d'une formation aux nouvelles démarches méthodologiques est urgente pour les enseignants. Les enseignants, qui occupent

une position primordiale dans le système éducatif, ont droit à plus d'attention, d'écoute et de soutien. Il est grand temps pour les enseignants «praticiens» de penser à une pédagogie fonctionnelle qui aspire à l'épanouissement de l'apprenant. Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, l'époque des pourvoyeurs de connaissances est révolue. Désormais, par l'enseignement stratégique, le rôle de l'enseignant est de faire apprendre en faisant enchaîner les connaissances que les apprenants ont déjà, de leur proposer des moyens de chercher et de trouver d'autres connaissances, tout en les aidant à les organiser. L'apprenant doit être considéré comme un partenaire, un collaborateur, un pôle indispensable, un acteur de l'appui didactique qu'il faut motiver et encourager à l'intérieur de la classe (Sow-Barry, 1999).

L'obligation qui incombe aux enseignants est de faire leurs apprenants considérer la production écrite comme un élément clé dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Par ailleurs, la motivation des enseignants praticiens afin de les encourager à agir sur toutes les activités d'acquisition qui engagent les apprenants dans le processus d'enseignement/apprentissage de la production écrite devient très urgente. Pourtant, chez l'apprenant sera excitée une motivation qui le pousse à procéder par expérimentation et à rechercher progressivement des solutions à ses problèmes d'écriture. La dernière partie du travail est consacrée à la synthèse globale de l'étude.

d'enseignement de la production écrite depuis des années 1980. Nous l'avons sélectionné pour notre travail à cause de ces bénéfices impressionnants.

Certaines parties du lexique, de la grammaire, de l'orthographe et de la structure du texte sur lesquels se fondent l'enseignement de la production écrite représentent les éléments de nos analyses des données de l'étude. La recherche a abordé l'organisation textuelle telle que conçue dans les écrits théoriques pertinents pour pouvoir comprendre la complexité de la matière et des règles en tant que matériaux d'une production écrite de qualité. Admettons qu'il ne suffit pas de connaître théoriquement les types de textes ou les règles de grammaire pour devenir un scripteur compétent, mais il faut aussi pouvoir mettre en œuvre des connaissances procédurales et conditionnelles pour élaborer ses stratégies et développer une réflexion métacognitive. L'étude a essayé d'aborder l'organisation textuelle telle que conçue dans les écrits théoriques pertinents pour pouvoir comprendre la complexité de la matière et des règles en tant que matérielles centrales d'une production écrite. C'est inestimable d'admettre aussi que le processus d'écriture dépend également de l'évaluation périodique des apprenants. L'évaluation formative est un des maillons de cette chaîne. L'enseignant est appelé à évaluer ses apprenants pour qu'en dernier ressort ceux-ci arrivent à développer la capacité de s'autoévaluer et devenir autonomes. Négliger l'évaluation formative dans le processus de l'éducation ne peut pas conduire à la prise de décision et à l'action visant l'amélioration de l'œuvre à produire (Garcia-Debanco, 1990). Ce qui veut dire que l'évaluation formative est très importante et

University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
doit être accordée la même priorité que celle donnée à l'évaluation sommative dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le système éducatif ghanéen.

En ce qui concerne l'objectif de l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana, l'apprenant, à la fin de sa formation au lycée, est obligé de pouvoir communiquer en français non seulement à l'oral mais aussi à l'écrit. Cet objectif fait appel à une didactique de l'écriture appropriée et soigneusement élaborée.

Tenant compte de cette demande du programme de la part de l'apprenant, l'approche méthodologique que nous avons faite le socle de notre modèle pour l'enseignement stratégique tente de déterminer la compétence à écrire en trois principales composantes : *processus, produit et scripteur*. Cette précision des différents éléments impliqués dans la compétence à écrire nous a permis et l'aide de nos objectifs d'élaborer des instruments de collecte de données empiriques fiables et bien ciblées (questionnaire, entrevue et observation). Ces instruments sont fondés sur des considérations théoriques portant essentiellement sur la production écrite. Ceci a rendu possible la collecte des informations nécessaires à la description des conditions et des pratiques de l'enseignement du français écrit sur le terrain choisi- la Métropole de Cape Coast.

Notre proposition, vers *l'enseignement stratégique* : le projet qui met en évidence la nécessité de construire et d'activer chez l'apprenant trois types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles), contrairement à l'enseignement du type traditionnel observé dans le programme devient très exigeant surtout pour favoriser uniquement l'acquisition des connaissances

déclaratives chez l'apprenant. Par le projet vers l'enseignement stratégique, la formation des enseignants de FLE devrait être adaptée aux besoins communicatifs des apprenants surtout au niveau de l'écriture. Les méthodes d'enseignement devraient être adaptées aux besoins des apprenants pour les assurer l'autonomie dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Perspectives pour des travaux ultérieurs

Nous ne prétendons pas avoir fait un travail absolu. 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 de l'apprenant. C'est-à-dire, la recherche devrait étudier comment les apprenants gèrent leur propre apprentissage. Les recherches à l'avenir devraient aussi diriger leurs investigations vers comment l'adoption des TICEs par les enseignants pourraient enrichir l'enseignement/apprentissage du FLE. Dès le début de cette étude, nous avons constaté que le manque des connaissances en TICE joue un rôle dans le choix des stratégies d'enseignement des enseignants. Par exemple, certains supports/ matériels pédagogiques que les enseignants disent non existants dans leurs écoles pourraient être trouvés sur l'internet. Le cas particulier est le syllabus ; le syllabus que nous avons utilisé dans cette enquête se trouve sur internet. Or, la majorité des enseignants n'a pas cette connaissance. Ils ne savent pas se servir internet en tant que soutien dans l'enseignement/apprentissage. L'enseignement stratégique ne serait qu'un rêve si les enseignants ne sont pas dotés de connaissance en TICE.

RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (1994). «Les types et ses composantes: pour une théorie d'ensemble des plans d'organisation»: In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond, *Évaluer le savoir-lire*, 163-197. Montréal: Les Éditions Logiques. Inc.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Adam J.-M. (1991). *Cadre théorique d'une typologie séquentielle*. Revue *ELA*, 83, Juillet-septembre.
- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga.
- Adam, J.-M. (1985). «Quels types de textes?». *Le Français dans le monde*, 192, 39-4.
- Allal, L. (1979). Vers une pratique de l'évaluation formative. *Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles: Éditions De Boeck-Wesmael S.A.
- Allaire, A. (1988). Questionnaire: mesure verbale du comportement . In M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, 229- 275. Québec: Edisem, 3^e Édition.
- Altet, M. (2001). Pratiques d'évaluation et communication en classe, dans G. Figari & M. Accouche. *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université, 18.
- Amuzu, D. S. Y. (2001). L'impact de l'ewé et l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana. In Kuupole, D.D. (ed). *New trends in languages in contact in west Africa*, 1-9. Takoradi: St Francis Press.
- Amuzu, D. S. Y. (2000). Problèmes de bilinguisme au Ghana. In: Kuupole, D.D. (ed.) *Coexistence of Languages in West Africa. A Socio-linguistic Perspective*, 72-87. Takoradi: St Francis Press.
- Anderson, J. R. (1985). «Cognitive psychology and its implications». *Revue Française de Pédagogie*, 113,93-133.
- Anderson I. W., & Burns R. B. (1989). *Research in classrooms, the study of teachers, teaching, and instruction*. Oxford : Pergamon Press.
- André, T. (1986). *Problem Solving and Education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec: CEC inc.
- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris: INRP/Hachette Éducation.

- Applebee, A. (1986). *The Reading Report Card: Progress Towards Excellence in Schools*. Princeton, NJ: National Assessment of Educational Progress, Educational Testing Service.
- Armand, F. (1995). *Effet de l'interaction entre les schémas du lecteur et la structure du texte sur la compréhension de textes informatifs par des élèves de 6^e année*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Armengaud, F. (1985). *La pragmatique*. Que sais-je? No. 2230. Paris: Presses universitaires de France.
- Asselain, Y-C. (2001). « Découvrir ses propres stratégies d'acquisition ». *Le FDM* 317:43, Paris: Hachette.
- Astolfi, J. P., & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*, coll. Que sais-je? Paris: Presses universitaires de France.
- Bailly, D. (1985). « Quelques aspects des stratégies d'apprentissage de langue seconde ». In *Cahiers du DLSS*, 1.
- Barré De Miniac, C. (1995a). *Genèse du rapport à l'écriture*. Lyon: Voies Livres.
- Barré De Miniac, C. (1995b). « Note synthèse sur la didactique de l'écriture ». *Revue Française de Pédagogie*, 113, 93- 133.
- Beaugrande (de), R. (1982). Psychology and composition: pas, present and future. In M. Nystrand (dir.), *What writers know: The language Process and structure of written discourse*, 211-267. New York: Academic Press.
- Beaupré, C. (1991). *Cohésion et cohérence dans l'écriture d'un récit interactif à l'ordinateur*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berrouard, M. (2000). *Un cadre d'enseignement-apprentissage de stratégies de révision de texte auprès d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage intégrés dans un cheminement particulier temporaire au secondaire*. Rapport de Recherche de la maîtrise en Education (M.Éd.) Université du Québec.
- Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M.-C., & Thérien, M. (1987). *L'enseignement du français: perceptions et attentes*. Coll. Documentation du Conseil de la langue, Québec: Éditeur officiel.
- Bisaillon, J. (1994). L'apprentissage de l'écrit en langue seconde par un enseignement de la révision combiné à l'utilisation de traitement de texte). In S. Abou et K. Haddad (du.), *Une francophonie différentielle*, 83-106. Paris: L'Harmattan.

- Blain, R. (1995). Apprendre à orthographier par la révision de ses textes. In S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 311-328. Montréal: Éditions Logiques.
- Blais, A. (1992). Le sondage. In M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en pédagogie*, 361-398. Québec, Canada: Edisem.
- Blais, J.-G. (1993). Mesurer la compétence à écrire: mise à l'essai prototypes d'items à réponse choisie portant sur la cohésion sémantique. *Mesure et évaluation en éducation*, 18 (1), 59-94.
- Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans la classe des langues étrangères*. Paris : Hatier, CREDIF, coll LAL.
- Boudreau, G. (1995). Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, 221-253. Montréal: Éditions Logiques.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy: Presses de l'université du Québec.
- Bransford, J., Sherwood, R., Vye, N., & Rieser, J. (1986): «Teaching thinking and problem solving. Research Foundations». *American Psychologist*, 41, 1078-1089.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Brousseau, G. (1987). *Études en didactique des mathématiques*, Université de Bordeaux–IREM de Bordeaux.
- Canvat, K. (1996). Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. *Enjeux*, 37/38, 5-29.
- Cappeau, P. et Savelli, M. (1996). Quelle grammaire pour le texte?. *Repères*. 14, 201-212.
- Carr D. (1999). Is teaching a skill?. In. *Philosophy of Education Yearbook*. Champaign : Philosophy of Education Society.
- Carter T. S. (2000). *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : L'Harmattan.
- Cazden, C. B. (1985). Social context of learning to read. Singer, H. & Raddell, R.B, (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*, 595-610. 3rd Edition. Newark, NJ: International Reading Association.
- Celce-Murcia, M. (1992). Formal grammar instruction: An educator comments. *TESOL Quarterly*, 26(2), 404-409.

- Charmeux, E. (1983). *L'écriture à l'école*. Paris: Éditions CEDIC.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette-Éducation.
- Charolles, M. (1978). Enseignement du récit et cohérence du texte. *Langue Française*, 38. Paris, Larousse, 7-41.
- Charolles, M. (1993). Les plans d'organisation du discours et leurs interactions. In S. Moirand et al. eds., *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne, Peter Lang, 301-315.
- Chartrand, S. G. (1997). Les composantes d'une grammaire du texte. *Québec français*, 104, 42-45.
- Chartrand, S. G. (1996). Pour un nouvel enseignement de la grammaire (version corrigée). Montréal: Éditions Logiques.
- Chartrand, S.G. (1995). Les manuels favorisent-ils un apprentissage rigoureux de la syntaxe? *Québec français*, 75, 47-49.
- Chartrand, S. G. (1995a). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Montréal, Université de Montréal: Publications de la Faculté des sciences de l'éducation.
- Chartrand, S. G. (1995b). Apprendre la grammaire par une démarche active de découverte. In S.G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 195-274. Montréal: Éditions Logiques.
- Chartrand, S.G. (1995c). Développer des convergences entre la didactique du français langue première (L1) et la didactique langue seconde (L2). *Bulletin de l'Association Québécoise des Enseignants et Enseignantes de Français Langue Seconde*, 16(3), 28-43.
- Chartrand, S. G. (1995d). Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentative. *Québec français*, 97, 35-37.
- Chartrand, S. G. (1994). Propositions didactiques pour l'enseignement du français «langue maternelle» dans les «classes pluriethniques. *Revue de l'ACLA*, 16 (1), 11-23.
- Chartrand, S. G., & Paret, M.-C. (1995). Langues maternelle, étrangère, seconde, une didactique unifiée? In J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français, État d'une discipline*, 197-208. Paris: Nathan.
- Chartrand, S. G. & Paret, M.-C. (1989). Enseignement de la grammaire: quels objectifs, quelles démarches?. *Bulletin de l'ACLA*, 11, 31-38.
- Chartrand, S. G., & Simard, C. (1996). Contribution à un débat sur la didactique du français .et sur la didactique. *Revue de l'ACLA*, 18(1), 19-34.
- Chaumont, M. (1980). Orthographe: avec ou sans dictée? Paris: Nathan (coll. INRP).

- Chervel, A. (1995). *L'enseignement du français à l'école primaire*. Textes officiels, tome 2, 1880- 1939. Paris : INRP/Economica.
- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire. Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Chervel, A., & Manesse, D. (1989). *La dictée: Les Français et l'orthographe: 1873-1987*. Paris: Calmann-Lévy.
- Chevallard, Y. (1985). *In transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Édition La Pensée sauvage.
- Chiss, J.-L., & Filliollet, J. (1987). La typologie des discours. *Langue française*, 74, 3-9.
- Chomsky, N. (1955). *The logical structure of linguistic theory*. New York: Harvard University.
- Cissé, A. (1990). *La prise en compte des éléments discursifs dans l'enseignement du français au Togo: cohésion et cohérence dans une perspective de compréhension*. Thèse de doctorat, Université Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département de didactique.
- Clarke, S. C. T. (1970). General teaching theory. *Journal of Teacher Education*, 21(3), 403-416.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies and tasks meet? In *International Review of Applied Linguistics*, 41(4).
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second Language*. Essex: Pearson Education Limited.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology*. Cambridge : Harvard University Press.
- Combettes, B. (1995). Tendances actuelles dans l'enseignement du français L1. *La linguistique appliquée aujourd'hui: problèmes et méthodes*. Amsterdam: De Werelt.
- Combettes, B. (1990). Grammaire de phrase et contraintes textuelles: le cas des constructions détachées. *Verbum*, 149-163.
- Combettes, B. (1978). Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte. *Pratiques*, 13, 91-101.
- Cooper, C. R., & Matsuhashi, A. (1983). NA theory of writing processw In M. Martlew (d.) *The Psychology of Written Language. Development and Educational Perspectives*. Toronto: John Wiley and sons.
- Corblin, F. (1988). Savoir la grammaire et faire de la grammaire. In H. Huot, *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire*. Université Paris-VII, 9-20.

- Connaire, C. M., & Raymond, P. M. (1994). *Le point sur... La production écrite en didactique des langues*. Montréal: Centre Éducatif et Culturel inc.
- Connaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris: Clé International.
- Coste, D., (1984) (dir.). *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*. Paris : Hatier.
- Cunanan, A. (1988). *A Survey of Academic Writing Tasks Required of Students in Anglophone High Schools and Colleges in Colleges in Quebec*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Curriculum Research and Development Division – CRDD. (2010). *Teaching syllabus for French, Senior High Secondary School*, Ministry of Education, Ghana.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : CLE Intrenational
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Daumais, J –P. (1984). L'entretien non directif. In B. Gauthier (dir), *Recherche sociale*, 250-274. Québec: PUQ.
- David, J., & Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : PUF, L'éducateur.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Paris: De-Boeck Université.
- De Koninck, Z., & Boucher, E. (1993). Écrire en L1 ou en L2: processus distincts ou comparables. *Bulletin de l'Association Québécoise des Enseignantes et Enseignants du Français Langue Seconde*, 14(2-3), 27-50.
- de Saussure, F. (1995). *Cours de linguistique générale*. Paris : Editions Payot & Rivages.
- de Saussure, F. (1986). *Course in general linguistics*. In C. Bally, A. Sechehaye, & A. Riedlinger (Eds.) & R. Harris (Trans.). La Salle, IL: Open Court.
- De-Souza, A. Y. M. (2013). *Stratégies de compréhension écrite sur l'internet. Quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana ?* Thèse de doctorat. University of Cape Coast.
- Deschênes, A. J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Monographies de psychologie. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Dessus, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement?: Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, pp.139-158.

- Diller, A. M., & Récanati, F. (1979). La pragmatique. *Langue française*, 42, 3-20.
- Dumortier J. L. (1997). Pour une grammaire du 3^e type. *Enjeux* 41/42, 77-102.
- Dupont, D. (1984). L'enseignement du français en Belgique, dix ans après la révolution: quelques propositions pour un changement de démarches et de contenus. *Les sciences de l'éducation*, 1(3), 32-51.
- Duquette, L., & Renie, D. (1998). Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. In Chanier, T. et Pothier, M. (Dir.), *Hypermédia et apprentissage des langues, Etudes de linguistique appliquée*, 110.
- Ericson D. P., & Ellett F. S. (1987). Teacher accountability and the causal theory of teaching. *Educational Theory*, 37 (3), 277-293.
- Fabre, C. (1991). La linguistique génétique: une autre entrée dans la production d'écrits. *Repères*, 4, 49-59, INRP.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: Psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite*. Paris : PUF Le psychologue.
- Fayol, M. (1996) (dir.). L'étude en temps réel de la production du langage écrit, pourquoi et comment. Comment étudier l'écriture et son acquisition?. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 101, 8-13.
- Fayol, M. (1994). Les Stratégies d'Apprentissage/Apprentissage des Stratégies. *Revue Française de Pédagogie*, 106:91. Paris: Institut National de Recherche Pédagogie.
- Fenstermacher G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 37-49 (3e éd.). New York : MacMillan.
- Fiadzawoo, J. K. (2012). *Influence de la syntaxe anglaise sur l'écrit des apprenants de FLE. Le cas de quelques écoles dans la métropole de Cape Coast au Ghana*. Sarrebruck: Éditions Universitaires Européennes.
- Flavell, J. M. (1979). Métacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fleming K. G. (1980). Criteria of learning and teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 14 (1), 39-51.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Fortier, G., & Préfontaine, C. I. (1994). Pauses relecture et processus d'écriture. *Revue des sciences de l'éducation*, m(2) 203-220.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education* (4th ed). San Francisco: McGraw-Hill Companies.

- Gagné E. D. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston: Little, Brown & Company.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., & Ropé, F. et al. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français maternelle*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Garcia-Debanc, C. (1995). Incidences de la nature des tâches d'écriture sur les processus rédactionnels. In L. Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, 194-220. Montréal: Éditions Logiques.
- Garcia-Debanc, C. (1993). Enseignement de la langue et production d'écrits. *Pratiques*, 77,3-24.
- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz: Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- Garcia-Debanc, C., & Mas, M. (1989). Critères d'évaluation des écrits d'élèves. In H. Romian et al. (dir.), *Didactique du français et recherche-action*, 128- 169. INRP, coll. Rapport de Recherche
- Gardner, R.C. (1983). Learning another language: A true psychological experiment. *Journal of language and Social Psychology*, 22, 19-240.
- Gauthier, B. (1992). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Geiger-Jaillet, A. (2005), *Le bilinguisme pour grandir, Naître bilingue ou le devenir par l'école*, Paris, L'Harmattan.
- Germain, C., & Seguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris: Clé International.
- Genevay, É. (1995). S'il vous plaît ... invente-moi une grammaire!. In S.G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 51-82. Montréal: Éditions Logiques.
- Germain, C. (1995a). Faut-il enseigner la grammaire dans un cours de langue seconde?. In S.G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 397-417. Montréal: Éditions Logiques.
- Germain, C. (1995b). La didactique des langues et l'enseignement réflexif. *Revue 2 'ACLA*, 18(2), 43-57.
- Germain, C. (1990). La structure hiérarchique d'une leçon en classe de langue seconde. *Bulletin de 2 ACLA*, J2(2), 75-87.
- Gervais, F., & Noël-Gaudreault, M. (1992). Élaboration et application d'une grille d'analyse de la cohérence/cohésion sur des textes d'élèves. In CL. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et L'écriture Enseignement et apprentissage* (p. 137-158). Montréal: Éditions Logiques.

- Ghana Statistical Service. (2010). *Population and housing census (PHC)*. Accra: GSS.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistics perspective*. New York: Longman.
- Grevisse, M. (2005). *Le petit Grevisse. Grammaire française*. Bruxelles : De Boeck.
- Grey, J. K. O. (2014). *Étude de l'emploi des connecteurs comme outils d'argumentation dans les mémoires de licence des étudiants de l'université de Cape Coast*. Mémoire de Master of Philosophy Cape Coast, University of Cape Coast.
- Groupe DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire: Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Pédagogique en développement. Bruxelles : De Boeck. Université.
- Goupil, G., & Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Guellec, F. (2015). *Apprentissage et dynamique de mobilisation de l'apprenant-proposition d'un cadre synthétique et analytique dans le but de qualifier les systèmes didactiques et leurs médias numériques*. Marseille: Académie d'Aix-Marseille.
- Haas, G., & Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, 14, 161–181.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman.
- Halté, J.-F. (1995). Interaction: une problématique à la frontière In J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter, *Didactique du français état d'une discipline*, 63-78. Paris: Édition Nathan.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, 11 (3) 29–35.
- Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. Traduit par Fortier, G., (1995). In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, P. Raymond, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, 49-72. Montréal : Éditions. Logiques.
- Hayes, J. R. (1994). Modèle révisé du processus d'écriture. Traduit par Fortier, G., (1995). H. J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, P. Raymond, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, 51-57. Montréal : Éditions. Logiques.
- Hayes, J. R. (1990). Individuals and environments in writing instruction. In B.F. Jones et L. Idol (dir.), *Dimensions of thinking and Cognitive Instruction*, 241- 263. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K., Stratman, J., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Applied*

Psycholinguistics Vol. 2. *Reading, Writing and Language Processing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Hayes, J. R., & Flower, L. (1983). Uncovering cognitive processes in writing: an introduction to protocol analysis. In P. Mosenthal, L. Tamor et S.A. Walmsley (dir), *Research on Writing* (p. 206-220). New York: Longman.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communications*, 32 (4), 365-387.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In W. Gregg et R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing*, (3-30), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Heller, M. (1986). How do you know what you know? Metacognitive modeling in the content area. *Journal of Reading*, 29(5), 415-422.
- Heurley, L. (1994). *Traitement de textes procéduraux- étude de psycholinguistique cognitive des processus de production et de compréhension chez des adultes non experts*. Thèse de doctorat en psychologie. Université de Bourgogne, Dijon.
- Holyoak, K. J. (1990). Problem solving. In D.N. Osherson & E.E. Smith (dir), *Thinking. An Invitation to Cognitive Science*, 117-146. Cambridge: MIT Press.
- Huot, H. (1985). *Et voilà pourquoi ils savent lire*. Propos réalisé sur l'état de l'enseignement du français en France. Paris: Minerve.
- Huot, H. (1981). *Enseignement du français et linguistique*. Paris: Colin.
- Hymes, D. (1984). Ethnographic monitoring. In Trueba, H. et Guthrie, G. (Eds.), *Culture and bilingual classroom; Studies in classroom ethnography*, 56 -58. Rowley, MA, Newbury House.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier-Credif [édition originale: 1973].
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*, Paris: Éditions de Minuit, coll. Points.
- Jones, S., & Tetroe, G. (1987). Composing in a second language. In A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in Read Time: Modeling Processes* 34-57. University of Illinois at Chicago.
- Kintsch, E., & Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. D. (1985). *Language Acquisition and Language Education*. San Francisco : Alemany Press.
- Krashen, S. D. (1984). *Writing.-Research, Theory, Application*. Cambridge: Pergamon.
- Kropp, D. (1988). *Languages of Ghana*. London: Kegan Paul. Inc.
- Kruidenier, B. G., & Clement, R. (1986). *The effect of Context on the Composition and Role of Orientations in Second Language Acquisition*. Québec: international Center for Research on Bilingualism.
- Kuupole, D. D. (2012). *From the savannah to the coast lands in search of knowledge through the French language; a herd boys' tale*. An inaugural lecture: University of Cape Coast.
- Kuupole, D. D. (2001). Quelques problèmes rédactionnels chez les apprenants ghanéens: une étude de cas. In *Cahiers du CERLECHS*. Ouagadougou: Université de Ouagadougou.
- Kuupole, D. D., Yiboe, K. T., & Kuupole, A. (2016). *Principles and methods of teaching French as foreign language. Cape Coast*. CoDEUCC.
- Kwawu, A. (2001). *L'enchaînement des phrases dans la gestion des textes courts des étudiants de français de « level 100 » de l'université de Cape Coast*. Mémoire de Master of Philosophy Cape Coast, University of Cape Coast.
- Lafortune, L., & St-Pierre, L., (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal: Éditions Logiques.
- Lalande, J.-P. et Gagné, G. (1988). L'apprentissage de l'orthographe lexicale: proposition d'un modèle général. *Études de linguistique appliquée*, 71.
- Lave, J. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Méthode GPS et concept de soi. Sillery, Qc: Presses de l'université du Québec.
- Lecavalier, C., Préfontaine, C., & Brassart, A. (1991). *Les stratégies de lecture/écriture au collégial*. Paris : Rapport de recherche. Valleyfield.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Paris : Montréal: Éditions Guérin-Eska.

- Lemke, J. L. (2005). *Textual politics, discourse and social dynamics*. Taylor & Francis: London.
- Lévesque, R. (1997). *Les effets d'un cours universitaire non marginal sur les perceptions et les attitudes des étudiants en didactique du français*. Tome I-Thèse de doctorat. Université de Montréal. Département de didactique.
- Little, D. (1994). Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. Paper presented at the International Conference on Autonomy and Self-Access in Language Learning, Hong Kong University of Science and Technology.
- Long, M. (1983). «Inside the Black Box: Methodological issues in classroom research on language learning». In H.W. Seliger et M.H. Long (éd.), *Classroom Oriental Research in Second Language Acquisition*, 3-36. Rowley, Mass: Newbury House.
- Lundquist, L. (1983). *La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique*. Copenhagen, Nyt. Nordisk Forlag.
- Mace, G. (1988). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Laval, Canada: Les Presses de l'université.
- Macmillan C. J. B., & Garrison J. W. (1988). *A logical theory of teaching. Erotetics and intentionality*. Dordrecht : Kluwer.
- Manesse, D., & Peretti, I. (1995). Le français au collège et au lycée. In M. Develay (dir.) *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie aujourd'hui* (p. 79-93). Paris: ESF.
- Manorohanta, C. M. A. (1993). *Les pratiques d'enseignement du français langue seconde à Madagascar*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Département de linguistique.
- Mallet, J. C., Daaku, F., & Asempa, S. (1993). *L'Arc-en-ciel*. Hong Kong, Macmillan Press Ltd.
- Mas, M. (1991). Savoir écrire: c'est tout un système. Essai d'analyse didactique du « savoir écrire » pour l'école élémentaire. *Repères*, 4, 23-34. INRP.
- Matsuhashi, A. (1987). Revising the plan and altering the text. In A. Matsuhashi (du.), *Writing in Real Time: Modeling Production Process*, 197-233. Norwood, NJ: Ablex.
- Matsuhashi, A. (1981). Pausing and planning: The tempo of written discourse production. *Research in the Teaching of English*, 15(2), 113-134.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment?*. Paris: ESF.

- Mhouti, A. E. (2012). *L'évaluation des étudiants et des formations dans l'enseignement supérieur : modèles en usage et principaux défis*. Au Colloque international, à Oujda, Maroc, les 24-25 avril 2012. <http://esto.ump.ma/coleval>.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Programmes d'Études: Le français enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1988a). *Éléments de docimologie. L'évaluation formative*. Fascicules 3 et 4. Québec: Direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1988b). *Définition du domaine, Français langue seconde 5^e. année du secondaire*, doc. 16-3422-06. Québec : Direction générale du développement pédagogique.
- Ministry of Education (2009). 'Daily Graphic', April 4, p. 4, 6 et 12).
- Ministry of Education (2007). *Teaching Syllabus For French (Senior High Schools) draft*. Accra: CRDD.
- Moffet, J. D. (1993). Le transfert : Le transfert : Le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage. *Québec français*, 88, 34-36.
- Moffet, J. D. (1992). Développer la conscience d'écrire. Vers un modèle d'enseignement intégré et d'aide à la rédaction au collégial. In C. I. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture* (p. 83-103). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit*. Paris: Clé international.
- Moss, P. A. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher*, 25(1), 20-28, 43.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaires des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociale*. Paris: Armand Colin.
- Nadeau, M. (1996). Identification des catégories et accord des mots. *Repères* 14, 141-159.
- Nadeau, M. (1995). La réussite des accords grammaticaux, comment relever le défi?. In S.G Chartrand (coll.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 275- 310. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Neuman, W. L. (2004). *Basics of social research, qualitative and quantitative approach* (3rd Ed). New York: Pearson.
- Ngoulo, N. (1996). *Conception et mise à l'essai d'un programme d'enseignement de la cohésion et de la cohérence textuelles à l'Université de Bangui*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

- Noël-Gaudreault, M. (1991). Savoirs, savoir-faire et savoir-être dans la formation des maîtres de français. *Didactiques et Cultures*, 40, 58-61.
- Nwana, C. (1992). *Introduction to educational research*. Ibadan: Heinemann Educational Books Nigeria PLC.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design Interviewing and Attitude Measurement*. New York: Printer Publisher Limited.
- Osuala, E. C. (1991). *Introduction to research methodology*. Onitsha, Nigeria: Africa Fep Publishers Ltd.
- Ouellet, L. (1985). Qu'en est-il de l'habileté à écrire des élèves du 2^e secondaire?. *Vie pédagogique*, 35, 21-43.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper Collins.
- Oxford, R. L. (1992). Research on Second Language Learning Strategies. In *Annual Review of Applied Linguistics*, 13.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities: *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Pâquier, E., & Balsler, J. (2001). Stratégies d'apprentissage. *Le FDM* 317:45. Paris: Hachette.
- Paret, M.-C., Laporte, M., & Chartrand, S-G. (1996). La cohérence textuelle dans les textes de jeunes québécois: coordonnées d'une recherche. *Revue ACLA*, 18(1), 67-83.
- Paret, M.-C. (2000). *Enseigner « stratégiquement » la grammaire*. Montréal : Université de Montréal.
- Paret, M.-C. (1995). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. In S. G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 107-134. Montréal: Éditions Logiques.
- Paret, M.-C. (1993). L'hétérogénéité de la maîtrise de la syntaxe dans les classes pluriethniques du secondaire. In M. Lebrun et M. Paret (dir.), *L'hétérogénéité des apprenants: Un défi pour la classe de français*. Actes du Ve colloque international de didactique du français langue maternelle, 137-143. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

- Paret, M.-C. (1992a). La grammaire en classe laquelle? et pourquoi faire?. *Québec français*, 84,32-34.
- Paret, M.-C. (1992b). Constructions et difficultés syntaxiques d'élèves de classes hétérogènes. *Études de Linguistiques Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 87, 77-89.
- Paret, M.-C., & Chartrand, S. G. (1990). Objectifs de société et modèles d'enseignement de la grammaire. *Les modèles en éducation*,84-93. Actes du Colloque de l'AUPELF 89. Montréal: Éditions Noir sur Blanc.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones et L. Idol (dir.), *Dimensions of Thinking and Cognitive instruction*, 15-51. Hillsdale, NJ: LEA.
- Pascal, N. (2001). *La progression en didactique du texte argumentatif écrit*. Université de Montréal : RCLA CJAL.
- Patry, R. (1993). L'analyse de niveau discursif en linguistique: cohérence et cohésion. In J. L. Nespoulous. *Tendances actuelles en linguistique générale* (p. 109- 143). Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Pépin, L. (1998). *La cohérence textuelle. L'évaluer et l'enseigner. Pour en savoir plus en grammaire du texte*. Laval (Québec) : Groupe Beauchemin.
- Perradeau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Pekarek Doehler, S. (2005). De la nature située des compétences. In J-P. Bronckat, E. Bulea & M. Pouliot (Eds). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, pp.41-68. Septentrion.
- Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. Classifier les textes. *Pratiques*, 62, 86- 125.
- Pienemann, M. (1989). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-124.
- Pienemann, M. (1984). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52-79.
- Pinto, R., Grawitz, M. (1967). *Méthodes de sciences sociales*. Paris: Dalloz, 2' édition.
- Piolat, A. (1990). *Vers l'amélioration des textes écrits. Dossier d'habilitation à diriger des recherches*. Université de Provence, Aix-en Provence.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège: Pierre Mardaga.

- Préfontaine, C. I. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Préfontaine, C. I., Fortier, G. (1992). Besoin d'aide linguistique du scripteur et soutien aux enseignants. In C. I. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage*. Montréal: Les Éditions Logiques, 105-136.
- Premack, D., & Premack A. J. (1996). Why animals lack pedagogy and some cultures have more of it than others. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development*, 303-323. Oxford: Blackwell.
- Raimes, A. (1991). Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, 25,3.
- Raimes, A. (1987). *Exploring through Writing*. New York: St. Marlin's Press.
- Reboul, S. (1995). Une démarche en grammaire: de l'analyse de documents originaux à la rédaction. In S. G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 255-274. Montréal: Éditions Logiques.
- Reboul O. (1981). *La philosophie de l'éducation* (3^e éd.). Paris : P.U.F.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF Éditeur.
- Reuter, Y. (1995). Les relations lectures-écriture dans le champ de la didactique. *Pratiques*, 86, 5-26.
- Richards, J., & Platt, J. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- Richterich, R. (1989). De la transversalité et des spécificités: pour une didactique à imaginer. *Langue française*. 82, 82-84.
- Riley, P. (1996). The Guru and the Conjuror: aspects of counselling for self-access. In BENSON P., VOLER P. (forthcoming), *Learner Independence for Language Learning*, HKU, Hong Kong.
- Robert, P. (2002). *Le nouveau petit robert*. Paris : Dictionnaire Robert.
- Robert, A. (1988) (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. Québec, Canada: Edisem.
- Robson, C. (2011). *Real World Research* (3rd Ed). West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Ropé, H. (1990). *Enseigner le français: didactique de la langue maternelle*. Paris: Éditions Universitaires.
- Ryle G. (1978). *La notion d'esprit* (Trad. S. Stern-Gillet). Paris : Payot.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Tome 1 et 2, Québec: Presses l'Université Laval.

- Sandon, J.M. (1994). La révision orthographique au CE. Apprentissage d'un savoir-faire et maîtrise du système écrit. *Repères*, 10, 131-143.
- Scarcella, R., Oxford, R.L. (1992). *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston MA: Heinle and Heinle.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Goelman H. (1982). The Role of Production Factors in writing ability. In M. Nystrand (dir.), *What writers know: The language Process, and structure of written discourse*. New York : Academic Press.
- Scheffler, I. (2003). *Le langage de l'éducation* (Trad. M. Le Du). Paris : Klincksieck.
- Schnedecker, C. (1992). *Référence et Discours: chaînes de référence et redénomination. Essai sur l'emploi du nom propre en seconde mention*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- Schneuwly, B. (1991). Diversification et progression en DFLM l'apport des typologies. *Études de linguistique appliquée*, 83, 131-14.
- Schneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. *Journal européen de Psychologie de l'Éducation*, 1, 5-7.
- Schneuwly, B. (1986). Quelle typologie de textes pour l'enseignement? Une typologie des typologies. In J.-L. Chiss et al., *Apprendre-Enseigner à produire des textes écrits*, 53-63. Paris: De Boeck-Université.
- Schneuwly, Y, B., Rosat, M-C., & Dolz, J. (1996). Les organisateurs textuels dans quatre types d'écrits. Étude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans. *Langue française* 81, 40-58.
- Shuell, T. J. (1988). *Teaching and learning as problem solving*. (Research Paper) Communication présentée au Colloque Metaphors of Classroom Research de l'American Educational Research Association, New Orleans, avril 1988.
- Sirnard, C. (1995). Examen d'une tradition scolaire: la dictée. In S.G. Chartrand (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 327-367. Montréal: Éditions Logiques.
- Sirnard, C. (1994). Pour un enseignement plus systématique du lexique. *Québec français*, 92, 28-34.
- Sirnard, C. (1993). Prolégomènes à la didactique. *Revue de l'ACLA*, 15(1), 59-73.
- Sow-Barry, A. (1999). *Enseignement de la production écrite en 11^e année du secondaire à Conakry et propositions d'aménagement de programme*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Stem, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Strauss S. (2005). Teaching as a natural cognitive ability: Implications for classroom practice and teacher education. In D. Pillemer & S. White (Eds.), *Developmental psychology and social change*, 368-388. New York : Cambridge University Press.
- Tagliante, C., (1994). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Tardif, J. (1993). Pour un enseignement de plus en plus stratégique. *Québec français*, 89, 35-39.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Toresse, B. (1974). *La nouvelle pédagogie du français. Les activités spécifiques*. Paris : OCDL.
- Toua. L. (2010). *Développement de la production orale dans des classes de grande taille. Cas du cours d'anglais en contexte francophone au Cameroun*. *Linguistique*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas>.
- Treville, M-C., & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Nathan.
- Vandendorpe, C. (1997). Maximes et marqueurs textuels. *Enjeux 41 /42*, 103- 107.
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, et Bruxelles : De Boeck Université.
- Van Grunderbeeck, N. (1995). Pour enseigner stratégiquement, dans la réalité quotidienne d'une classe, comment s'y prendre? *Enseignement stratégique*. Québec français, 96, 23.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Ville St-Laurent: Éditions De Renouveau.
- Vial, J. (1970). *Pédagogie de l'orthographe française*, Paris: PUF, éducateur.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE International.
- Vygotsky, L. S. (1997). Prehistory of the development of written language. In L.S. Vygotsky, *Collected works*, 4, 131-144. (J. Grick & R. Rieber, Eds., M. J. Hall, Trans.). New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langue*. Paris: Éditions sociales.
- Weinstein, C., & Mayer, R. E. (1986). «The teaching of learning strategies». In M. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching* (2nd edition).

- Weissberg, B. (2000). Developmental relationship in the acquisition of English syntax: writing vs. speech. In *Learning and instruction* 10, 37-53.
- Werlich, E. (1975). *Typologie du texte*. Heidelberg: Quelle et Meyer.
- West African Examination Council, (2006), Chief Examiner's Report, Accra, Ghana.
- West African Examination Council (2017). (www.ghanawaec.org/ABOUT/WAEC/History.aspx). Consulté le 14-02-2017.
- Wolff, D. (2000). Second language writing: a few remarks on psycholinguistic and instructional issues, *Learning and Instruction*, 107-112.
- Woods, D. (1990). *The Contexts Underlying Second Language Teaching*. Communication présentée lors du XXI^e Colloque de l'ACLA. Collège universitaire de Saint-Boniface.
- Yiboe, K. (2010). *Enseignement/apprentissage du français au Ghana : écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*. Thèse de doctorat. Strasbourg.
- Yiboe, K. (2007). *Analyse des principes méthodologiques dans l'Arc-en-ciel, Méthode de FLE au Ghana*. Mémoire de Master 2 Recherches-Didactique Français Langue Étrangère, Strasbourg, Université Marc Bloch.
- 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*. Mémoire de Master of Philosophy Cape Coast, University of Cape Coast.
- Yilmaz, Z. (2004). Enseignement stratégique dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 14, Sayı 1*, 107-114

ANNEXES

ANNEXE 1- QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AU PROFESSEUR

SECTION I : Caractéristiques socio-démographiques et professionnelles

S'il vous plait, veuillez répondre en inscrivant l'information requise aux questions suivantes.

1. Âge (marquez la rubrique qui correspond à votre cas)

25-30 ans 31-40 ans 41-50 ans 51-60 ans

2. Sexe: Masculin Féminin

3. Quelle est votre pratique d'enseignement du français au lycée?

1 à 3ans 4 à 6ans 7 à 9 ans 10 ans et plus

4. Diriez-vous que votre compréhension de l'enseignement du français écrit est (marquez une seule case):

Parfaite

Presque parfaite

Moyenne

Faible

Formations professionnelles

5. En votre qualité d'enseignant du lycée quel niveau de formation le plus élevé reçue? (Marquez et complétez uniquement les parties qui vous concernent)

a) Baccalauréat

b) Ecole Normale

c) Licence

d) Mastère

Autres, précisez.....

6. Êtes-vous formé(e) à enseigner le français en tant que langue étrangère?

Oui Non

7. Si oui, vous êtes formé à quel niveau? Universitaire École normale
Stages

Autres, précisez

8. En tant qu'enseignant du français langue étrangère, avez-vous bénéficié de la formation continue cette année ?

Oui Non

9. Consigne: pour chacune des questions ci-dessous, vous avez quatre possibilités de réponse (Veuillez marquer la case qui correspond à votre choix):

Jamais	1				
Occasionnellement	2				
Souvent	3				
De manière intensive	4				
		1	2	3	4

Quel est le contenu de la formation, on vous a appris spécifiquement :

- (a) À enseigner les opérations de la démarche d'écriture (préparation, planification, rédaction, révision, correction)
- (b) À enseigner l'orthographe lexicale?
- (c). À enseigner le vocabulaire?
- (d) À enseigner la syntaxe, c'est-à-dire les structures de phrases?
- (e) À enseigner la ponctuation?
- (d). À enseigner la production écrite?
- (g) À évaluer des productions écrites?

10. Dans le cadre de votre enseignement de l'écrit, l'école met-elle les ressources matérielles suivantes à votre disposition? (Répondez à la question en marquant la case appropriée).

Aucune	1
En nombre suffisant	2
En nombre juste suffisant	3

En assez grande quantité 4

	1	2	3	4
Manuels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Guides didactiques ou pédagogiques (le syllabus)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dictionnaire/livres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Comment évaluez-vous le programme officiel de français au lycée ? (vous pouvez donner votre réponse en anglais ou en français).....

12. Expliquer ce qui à votre avis pourrait être le plus important pour améliorer l'enseignement de la production écrite ? (vous pouvez donner votre réponse en anglais ou en français).....

SECTION II : Avis des professeurs sur l'enseignement de la production écrite

Cette section voudrait recueillir votre avis sur quelques points concernant l'enseignement de la production écrite. Veuillez répondre en inscrivant l'information requise aux endroits appropriés ou en marquant la case correspondant à votre réponse.

13. À votre avis, environ quelle proportion de vos apprenants réussissent à atteindre les objectifs du lycée dans le domaine du savoir écrire? (marquez le % qui correspond à votre choix)

25% [] 50% [] 75% [] 100 []

14. Dans quelle mesure êtes-vous plus ou moins d'accord avec chacune des idées suivantes sur la compétence à écrire? (marquez la case qui correspond à votre choix).

Pas du tout d'accord	1
Plutôt pas d'accord	2
Plutôt d'accord	3
Tout à fait d'accord	4

Savoir écrire, c'est: (choisissez au moins un)

	1	2	3	4
a. Savoir orthographier son texte, écrire sans faute (ou presque)				
b. Savoir bien structurer ses phrases	[]	[]	[]	[]
c. Savoir bien structurer son texte	[]	[]	[]	[]
d. Savoir exprimer sa pensée par écrit dans diverses circonstances	[]	[]	[]	[]
e. Savoir présenter un texte bien calligraphié, propre et bien disposé	[]	[]	[]	[]
f. Savoir respecter les caractéristiques propres au type du texte qu'on écrit (argumentation, description, explication, etc.)	[]	[]	[]	[]
g. Savoir répondre par écrit à un besoin de communication personnelle et sociale	[]	[]	[]	[]
h. Savoir produire un texte possédant des qualités littéraires	[]	[]	[]	[]

15. Que pensez-vous de la collaboration avec des enseignants d'autres matières (surtout anglais) dans le cadre de l'enseignement de l'écrit en français? (vous pouvez donner votre réponse en anglais ou en français).....

.....

16. Parmi les points suivants, quels sont ceux pour lesquels vos apprenants éprouvent des difficultés.

25% ou moins	1
26% à 50%	2
51% à 75%	3
plus de 75 %	4

a. Utiliser les mots à bon escient (propriétés des termes; choix des synonymes, etc.)	[]	[]	[]	[]
b. Employer correctement les pronoms, (en relation avec leur antécédent dans le texte)	[]	[]	[]	[]
c. Orthographier correctement d'un point de vue lexical	[]	[]	[]	[]
d. Orthographier correctement d'un point de vue grammatical	[]	[]	[]	[]
e. Rechercher des idées	[]	[]	[]	[]
f. Organiser ses idées	[]	[]	[]	[]
g. Produire des phrases complètes et				

- correctes
- h. Utiliser à bon escient la ponctuation
 - i. Manifester de l'originalité par le choix et la présentation des idées
 - j. Bien agencer les idées dans le texte
 - k. Lier les éléments du texte (propositions, phrases, paragraphes) en utilisant les connecteurs appropriés (conjonctions, adverbes, prépositions, etc.).
 - l. Choisir le type de texte adapté à la situation de communication (ex. expliquer, raconter, argumenter ...)
 - m. Relire et corriger le texte
 - n. Produire un texte d'une présentation matérielle acceptable
- Autre, précisez.....

17. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les causes des difficultés en expression écrite.

- Pas du tout d'accord 1
- Plutôt pas d'accord 2
- Plutôt d'accord 3
- Tout à fait d'accord 4

Marquez une case par cause

Si certains apprenants ont de la difficulté à écrire, c'est généralement parce que:

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. ils évoluent dans un milieu social et familial qui ne valorise pas l'écrit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. ils sont peu motivés pour l'écrit; on est dans une société qui privilégie l'oral. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Ils manquent de confiance en eux et n'imaginent pas qu'ils peuvent réussir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. il y a un écart trop grand entre les objectifs et les programmes d'enseignement de l'écrit et les capacités des apprenants. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Dans la société, l'écrit n'est pas considéré comme un objet d'enseignement en soi, il est donc difficile à enseigner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. Les enseignants ne leur donnent pas assez | | | | |

- d'exercices à l'écrit
- g. Ils ont accumulé trop de lacunes au cours de leur scolarité
antérieure au niveau de FLE
- h. L'effectif d'apprenants par classe est trop pour permettre un enseignement
efficace et un suivi valable
- D'autres raisons ? (vous pouvez donner votre réponse en anglais ou en
français).....
.....
18. Dans quelle mesure des ateliers d'écriture peuvent-ils contribuer au
développement de votre compétence professionnelle? (vous pouvez donner votre
réponse en anglais ou en
français).....
19. À votre avis, quels sont les aspects à considérer pour l'amélioration de
l'enseignement de la production écrite surtout au lycée? (vous pouvez donner
votre réponse en anglais ou en
français).....
.....
.....

SECTION III: Pratiques d'enseignement de la production écrite

Cette partie porte précisément sur les pratiques d'enseignement de la production écrite. Nous voudrions connaître les caractéristiques et les priorités du temps que vous consacrez distinctement à l'enseignement de la production écrite.

20. Pouvez-vous dire que vous consacrez assez de votre temps de cours spécifiquement à l'enseignement de la production écrite (enseignement, activités d'écriture, exercices, etc.)? (marquez la case qui correspond à votre choix)

- (a) Tout le temps
- (b) De temps en temps
- (c) Pas du tout

21. Dans votre enseignement de la production écrite, quelle part attribuez-vous aux types d'activités suivants? (Vous avez quatre possibilités de réponses. Marquez selon votre choix)

- Aucune part 1
- Une petite part 2
- Une part moyenne 3

Une grande part

4

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Analyse de textes simples pour y faire observer les phénomènes de cohérence et de syntaxe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Étude de notions et de phénomènes grammaticaux et syntaxiques. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Exercices formels et dictées (préparées ou de contrôle). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Rédaction de textes simples ou de parties de textes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

22. Dans quelle mesure enseignez-vous à vos apprenants des techniques ou des procédés pour adapter leur écriture au type de texte demandé (narration, description, argumentation, explication)?

Pas du tout Un peu Moyennement Beaucoup

23. Dans quelle mesure enseignez-vous à vos apprenants des techniques, des procédés ou des manières de faire, pour adapter leur écriture au destinataire (âge, éducation, situation, etc.)?

Pas du tout Un peu Moyennement Beaucoup

24. Dans quelle mesure enseignez-vous, les éléments suivants en ce qui concerne le texte simple et la situation de communication comme prescrits par le syllabus?

	1	2	3	4
Pas du tout				
Un peu				
Moyenne				
Beaucoup				

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Les structures des différents types de texte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Les règles de cohérence et de progression thématique du texte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Les organisateurs textuels (connecteurs logiques, conjonctions, adverbes de lieu et de temps, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Les substituts (reprise par pronom, par périphrase, par | | | | |

- synonyme, etc .)
- e. Les aspects et les temps verbaux. [] [] [] []
- f. Le discours rapporté (discours indirect, citation) [] [] [] []

25. En vocabulaire, dans quelle mesure enseignez-vous.....:

- Pas du tout 1
 Un peu 2
 Moyennement 3
 Beaucoup 4

- | | 1 | 2 | 2 | 4 |
|--|-----|-----|-----|-----|
| a. La synonymie (<i>mots qui ont le même sens ou un sens proche</i>) | [] | [] | [] | [] |
| b. L'antonymie (<i>un mot dont le sens est opposé à celui d'un autre</i>) | [] | [] | [] | [] |
| c. Le champ lexical (<i>l'ensemble des mots qui, dans un texte, se rapportent à une même notion. un objet</i>) | [] | [] | [] | [] |
| d. Le niveau (ou registre) de langue? | [] | [] | [] | [] |

26. Du point de vue de la syntaxe et de la morphologie, dans quelle mesure enseignez-vous, les éléments suivants?

- Pas du tout 1
 Un peu 2
 Moyennement 3
 Beaucoup 4

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|-----|-----|-----|-----|
| a. La nature des mots et des groupes syntaxiques: groupes du nom, du verbe, etc. (classes grammaticales) | [] | [] | [] | [] |
| b. Les fonctions des groupes de mots (sujet. complément, etc.) | [] | [] | [] | [] |
| c. Les structures de phrase (<i>simples, complexes, subordonnées, etc.</i>) | [] | [] | [] | [] |

d. La ponctuation

e. Les règles d'accord

27. Dans le cadre de l'enseignement d'aspects liés au phénomène de la rédaction d'un texte simple, faites-vous les interventions suivantes?

Jamais

1

Quelque fois

2

Souvent

3

Très souvent

4

	1	2	3	4
a. Faire relever dans un texte ce qui n'est pas adapté au destinataire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b. Faire modifier le vocabulaire ou le niveau de langue d'un texte pour l'adapter au(x) destinataire(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

c. Faire imaginer ou découvrir le destinataire d'un texte donné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

d. Faire adopter l'information sur le sujet traité aux circonstances de la communication (intention de l'auteur, point de vue, effet escompte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

28. Faites-vous produire par vos apprenants des textes ayant des destinataires autres que vous?

Jamais	1
Quelquefois	2
Souvent	3
Très souvent	4

29. Dans quelle proportion les productions écrites demandées ont-elles été rédigées en classe ?

a) La plupart des textes ont été rédigés entièrement en classe

b) La plupart des textes ont été rédigés en majeure partie en classe

c) La plupart des textes ont été rédigés en majeure partie à l'extérieur

de la classe

[]

d) La plupart des textes ont été rédigés entièrement à l'extérieur

de la classe

[]

30. Voyez-vous des éléments d'explication que vous voudriez ajouter (vous pouvez donner votre réponse soit en anglais soit en français)

.....

31. Enseignez-vous à vos apprenants comment ils doivent reconnaître dans une phrase.....

	1	2	3	4
a) un verbe	[]	[]	[]	[]
b) un nom	[]	[]	[]	[]
c) un déterminant	[]	[]	[]	[]
d) un groupe nominal	[]	[]	[]	[]
e) un groupe verbal (le verbe et ses compléments obligatoires)	[]	[]	[]	[]

32. Enseignez-vous à vos apprenants quelles démarches utiliser pour reconnaître dans une phrase:

	1	2	3	4
a) un attribut ?	[]	[]	[]	[]
b) une proposition subordonnée?	[]	[]	[]	[]
c) un adjectif faisant partie du groupe du nom?	[]	[]	[]	[]
d) un adjectif faisant partie du groupe du verbe?	[]	[]	[]	[]

- Pas du tout 1
- Rarement 2
- Quelquefois 3

Toujours 4

33. Dans le travail sur la syntaxe et l'orthographe grammaticale, demandez-vous aux apprenants:

Pas du tout 1
Rarement 2
Quelquefois 3
Toujours 4

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) d'apprendre les règles avant de faire les exercices | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) de commencer par observer un ensemble de phrases pour découvrir une règle (de construction de phrase ou d'accord)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) de formuler eux- mêmes une règle qu'ils découvrent? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) de comparer la règle qu'ils découvrent à celles des autres et à celle du professeur? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| a) de discuter en équipes des observations qu'ils font sur les phrases? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) de vérifier dans leur propre texte et/ou dans celui d'un autre apprenant l'application d'une règle qu'on a apprise? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

SECTION IV : Activités liées à l'apprentissage de démarche d'écriture

34. Dans le cadre de l'enseignement d'aspects liés à la préparation et à la planification de la rédaction d'un texte, faites-vous les interventions suivantes?

Jamais 1
Quelquefois 2
Souvent 3
Très souvent 4

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|-----|-----|-----|-----|
| a) Présenter vous-même un plan type du texte à rédiger. [] | [] | [] | [] | [] |
| b) Demander de vous remettre un plan du texte avant de commencer à rédiger. [] | [] | [] | [] | [] |
| c) Faire préparer le texte à rédiger par recherche d'idées, échanges, discussions. [] | [] | [] | [] | [] |
| d) Faire préparer le texte à rédiger par étude et analyse de textes d'auteurs. [] | [] | [] | [] | [] |
| e) Donner des principes et des règles pour la préparation d'un texte. [] | [] | [] | [] | [] |
| f) Aider les apprenants à préparer, à planifier leur texte. [] | [] | [] | [] | [] |

35. Dans le cadre de l'enseignement d'aspects liés à l'amélioration d'un texte et à la relecture finale, faites-vous les interventions suivantes?

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|-----|-----|-----|-----|
| Jamais | 1 | | | |
| Quelquefois | 2 | | | |
| Souvent | 3 | | | |
| Très souvent | 4 | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| a) Aider les apprenants à faire plus d'un brouillon de leur texte [] | [] | [] | [] | [] |
| b) Demander aux apprenants de retravailler, en vue d'améliorer, un texte qu'ils ont déjà produit [] | [] | [] | [] | [] |
| c) Donner des principes et des règles pour réécrire ou reformuler [] | [] | [] | [] | [] |
| d) Amener les apprenants à faire des commentaires, des suggestions, des critiques, sur la version non finale du texte d'un autre [] | [] | [] | [] | [] |
| e) Faire travailler les apprenants en paires ou en groupes restreints [] | [] | [] | [] | [] |
| f) Faire vérifier que les structures de phrases sont appropriées et les transformer au besoin à l'aide de manipulations linguistiques (déplacements, substitutions, soustractions, additions) [] | [] | [] | [] | [] |
| g). Faire vérifier la pertinence et la précision des éléments | | | | |

- qui constituent la description, l'explication, ou l'argumentation, selon le cas.
- h. Faire revoir la continuité et la progression du texte: ordre des idées, justesse des mots ou expressions de reprises.
- i. Faire réaliser aux apprenants des exercices de correction d'épreuve
- j. Demander aux apprenants de corriger les fautes signalées par un autre apprenant

SECTION V : Pratiques d'évaluation

Les questions suivantes implorant les enseignants à parler de l'évaluation des productions écrites de leurs apprenants

36. Dans quelle mesure faites-vous des corrections avec suggestions ou commentaires écrits lors des travaux de rédaction de textes?

- | | | | | | |
|------------------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Rarement ou jamais | 1 | | | | |
| Quelquefois | 2 | | | | |
| Souvent | 3 | | | | |
| Très souvent | 4 | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| a) À l'étape de la planification | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) À l'étape du (des) brouillon(s) | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) À l'étape de la version finale | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

37. Sur quoi portent vos commentaires écrits?

- | | | | | | |
|---|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Rarement ou jamais | 1 | | | | |
| Quelquefois | 2 | | | | |
| Souvent | 3 | | | | |
| Très souvent | 4 | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| a) Les idées du texte? | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) La façon de structurer le texte? | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) L'orthographe et la ponctuation? | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) La syntaxe des phrases | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) L'emploi des temps, la conjugaison des verbes | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Ce que l'apprenant doit faire pour améliorer le texte? | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

g) Ce que l'apprenant a particulièrement bien réussi?

38. Pour évaluer un texte, quel qu'en soit le type, à l'aide des critères de correction suivants, quel poids accorderiez-vous à chacun d'entre eux?

- Aucun poids 1
- Un poids minime 2
- Un poids moyen 3
- Un poids important 4

	1	2	3	4
a) Le plan d'ensemble du texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La propriété des mots employés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) L'orthographe d'usage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) L'orthographe grammaticale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) La correction des phrases (syntaxe et ponctuation)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) L'emploi correct des formes de reprises (pronoms, etc.) pour assurer la cohérence du texte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) La pertinence des connecteurs choisis (conjonction, adverbe, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Le choix des idées en fonction du destinataire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) L'adaptation du niveau (registre) de langue à la situation de communication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Le respect des règles de composition du type de texte choisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) La présentation matérielle du texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) La longueur du texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Le respect de la consigne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) La qualité du style	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. À quelle fréquence moyenne demandez-vous à vos apprenants de rédiger un texte que vous avez ensuite corrigé (sanctionné ou non par une note)?

En classe

Cochez une seule case

- a) Approximativement une fois tous les deux mois ou plus
- b) Approximativement une fois par mois
- c) Approximativement une fois par quinzaine
- d) Approximativement une fois par semaine

À domicile

Cochez une seule case

- a) Approximativement une fois tous les deux mois ou moins
- b) Approximativement une fois par mois
- c) Approximativement une fois par quinzaine
- d) Approximativement une fois par semaine ou plus



ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTREVUE

1. For how many years have you been teaching French?
2. How do you incorporate written expression in your teaching?
3. How do you rate your students' performance in Written Expression?
4. Do you teach your students processes for writing a composition?
5. Are you conversant with the laid down procedure for teaching written Expression as recommended by the syllabus?
6. What are the challenges faced by your students in terms of Written Expression?
7. What do you think are the causes of these challenges?
8. In your opinion, what should be done to solve these problems?
9. What challenges do you face in terms of teaching your students Written Expression?
10. How do you want to be helped to overcome your challenges?
11. In your opinion, what should be the main focus of teaching Written Expression in French?
12. What is your view about the time allocated for teaching of French?
13. What new measures do you suggest should be put in place to improve the teaching and learning of French in Ghana?

ANNEXE 3 : GRILLE D'OBSERVATION

Evaluation de compétence pédagogique par observation

Échelle

Points faibles	Points Forts		1	2	3	4
		1. Formuler par écrit les objectifs de la leçon (préalable à l'observation du cours)				
		2. Formuler par écrit le plan de la leçon (préalable à l'observation du cours)				
		3. Présenter l'introduction	Donner les intérêts au cours			
			Stimuler la motivation			
			Relier à un contexte pertinent			
		4. Fournir des explications claires	Formuler sur les objectifs			
			Expliquer le contenu avec exemples précis			
			Informé sur les tâches concrètes			
		5. Susciter la participation	Echanger, solliciter des interventions			
			Etre souple, renforcer			
			Inciter par des gestes, mimiques, humour			
		6. Communiquer aisément avec ressources	Varié les stimuli			
			Coordonner les mouvements			
			Contrôler les actes et le temps			
0		7. Clôture de la leçon	Insister sur les points importants			
			Faire un résumé, synthèse /la conclusion			

(Adapté de Sow-Barry, 1999)

ANNEXE 4 : CORPUS ORAUX

L'ENTREVUE

QN= Question

E= Interviewé

I. Extraits de l'entrevue

1. QN : Il y a combien d'années que vous enseignez le français au lycée ?

E1 : *Disons qu'il y a 16 ans, en septembre, j'aurai 17 ans dans cet établissement.*

2. QN : Dans quelle manière intégrez-vous l'expression écrite/la production écrite dans votre enseignement du français ?

E1 : *Du point de vue personnel, chaque semaine qu'on introduit une leçon, c'est important de donner aux apprenants une composition de faire à la maison même si vous n'allez pas ramasser les feuilles pour la correction. C'est ce que j'ai l'habitude de faire.*

3. QN : Comment appréciez-vous la performance de vos apprenants en production écrite ?

E1 : *Ce n'est pas du tout bon. Vous discutez le sujet en classe avec les apprenants, à la fin, ils copient seulement ce que vous avez discuté avec eux. Surtout si vous leur demandez de faire la rédaction à la maison. Parfois, ils copient seulement la rédaction modèle qu'ils trouvent quelque part surtout dans des livres.*

4. QN : Est-ce que vous les enseignez le processus d'écriture ?

E1 : *Qu'est-ce que cela veut dire ? Moi, comme d'habitude, je traite d'abord le sujet en classe..... J'explique et écris au tableau les points essentiels pour les apprenants, c'est tout. Le temps nous fait défaut, mais parfois si on a assez de temps, j'écris tout sur le sujet (une rédaction modèle) et ils le copient pour réviser à la maison.*

5. QN : Quel est les démarches précisées par le syllabus pour enseigner la production écrite ?

E1 : Hmm, c'est difficile à préciser. Mais, nous enseignons pour que les apprenants réussissent à l'examen de WAEC. Autrement dit, nous enseignons la production écrite selon ce que demande WAEC. Le syllabus ne fait aucune précision sur la manière/le processus à suivre pour enseigner la production écrite.

6. QN : Quelles sont les difficultés auxquelles les apprenants font face en termes de la rédaction de la production écrite ?

E1 : Les difficultés sont beaucoup. Le manque de vocabulaire, leurs phrases sont souvent mal construites, le manque d'originalité etc. Les apprenants ne veulent pas réfléchir eux-mêmes. Dans chaque occasion, ils veulent reproduire ce qu'on leur donne en classe.

7. QN : Quelles sont selon vous les causes de ces difficultés ?

E1 : La majorité des apprenants avant qu'ils ne viennent ici n'ont aucun niveau en français. Ils ne veulent pas lire et l'heure de rencontre en classe n'est pas suffisante. Les effectifs des classes sont trop décourageants. C'est-à-dire, dans certaines classes, les apprenants sont trop nombreux.

8. QN : À votre avis, qu'est-ce qui doit être fait pour résoudre ces problèmes ?

E1 : D'abord, les enseignants doivent être motivés. L'enseignement du français doit être pris sérieusement au niveau JHS ou même au niveau primaire. L'effectif des apprenants par classe doit être réduit, c'est-à-dire, le nombre d'enseignants de français doit être augmenté.

9. QN : Quelles nouvelles mesures suggérez-vous qu'on mette sur place pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français au Ghana ?

E1 : Les enseignants doivent être motivés pour qu'ils redoublent leurs efforts. Par exemple, un stage en France ou au pays francophone serait très stimulant aux enseignants. Le gouvernement doit accorder le français une place important comme les autres matières, par exemple, les sciences. L'enseignant du français ne doit pas être trop surchargé (il doit enseigner le français et d'autres matières) etc. On doit y avoir beaucoup de formation continue pour les enseignants. À mon avis, il faut que, chaque année, les autorités établissent la formation continue des enseignants une affaire obligatoire» (E1).

II. Extraits de l'entrevue

Entrevue 2

1.QN : Vous enseignez le français au lycée il y a combien d'années?

E2 : J'ai commencé à enseigner le français il y a sept ans. Mais avant au lycée, j'enseignais à JHS pour trois ans.

2.QN : Dans quelle manière intégrez-vous l'expression écrite/la production écrite dans votre enseignement du français ?

E2 : Dans cet établissement, la période pour le français est déjà divisée en trois : L'expression orale/ Vocabulaire et l'expression écrite. Donc, la production écrite n'est enseigné que le jeudi. Ce n'est pas tous les jours.

QN ; Comment appréciez-vous la performance de vos étudiants en expression écrite ?

E2 : Vraiment, je ne peux pas dire qu'elles sont très bonnes mais la majorité arrive à réussir l'examen final de WAEC et c'est ce qui est très important.

3.QN : Quelles sont les difficultés auxquelles les apprenants font face en termes d'expression écrite ?

E2 : Elles manquent le vocabulaire pour pouvoir s'exprimer. Certaines aiment reproduire mot à mot ce qui est enseigné en classe. La construction des phrases leur pose de problème. Certaines écrivent hors sujet quand elles sont données le devoir en production écrite. Elles ont aussi l'habitude de copier dans les livres surtout quand il s'agit de devoir à faire à la maison. Elles disent toujours qu'il n'y a personne pour les aider en dehors de la classe lorsqu'elles sont internes.

4.QN : Quelles sont selon vous les causes de ces difficultés ?

E2 : La majorité des apprenants a une connaissance faible en français du niveau JHS. Au lycée, elles ne prennent pas sérieusement les français. Surtout, il n'y a pas une motivation pour l'apprentissage du français. Il n'y a pas de manuels pour la lecture et les exercices d'écriture. L'heure de l'enseignement de la production écrite est très courte. L'emploi de temps n'est pas favorable. De plus, nous avons la période pour la production écrite une fois par semaine et c'est seulement quarante minutes.

5.QN : Est-ce que vous les enseignez les processus à suivre pour écriture ?

E2 : *Oui, je discute chaque sujet à rédiger par les apprenants étape par étape. Par exemple : l'introduction, l'organisation et la conclusion. Le temps nous fait défaut, c'est tout ce que le temps me permet de faire.*

6.QN : Quelles sont les démarches précisées par le syllabus pour enseigner la production écrite ?

E2 : *Comme je viens de vous dire ; nous avons l'introduction, puis le contenu et finalement la conclusion. Chaque texte à rédiger suit cette démarche. Même le barème de WAEC demande aux candidats de suivre le même format. Mais franchement, le syllabus n'est pas explicite sur la démarche à suivre pour enseigner la production écrite, tout dépend de l'enseignant. Ce qui veut dire que la démarche employée se diffère d'un enseignant à l'autre. L'essentiel, ce que l'apprenant doit réussir à l'examen final.*

7.QN : À votre avis, qu'est-ce qui doit être fait pour résoudre les problèmes de la production écrite chez les apprenants ?

E2. *La motivation de l'enseignant est très indispensable. Si le nombre des apprenants par classe est réduit cela peut motiver l'enseigner à donner aux apprenants beaucoup d'exercices en classe. On doit y avoir les supports pédagogiques très suffisants. Par exemple, à cet établissement, il y avait un projecteur, mais c'était gâté, c'est tout. Le manque de manuel nous pose également beaucoup de problème. Les autorités (GES) doivent décider un manuel précis pour le niveau SHS.*

8.QN Quelles nouvelles mesures suggérez-vous qu'on mette sur place pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français au Ghana ?

E2 : *Je pense que les autorités doivent faire une réflexion très importante à propos du programme du français au lycée. À mon avis, 3 ans (2 ans et demi) de français est trop court pour avoir un résultat très concret. Le manque de formation continue périodique pour les enseignants n'est pas bon. Chaque fois que nous nous plaignons auprès des autorités, elles nous disent simplement que le gouvernement n'a pas le moyen. Tout dépend de l'enseignant qui est déjà affaibli*

par le tas de travail à faire. Malheureusement, les apprenants ne sont pas aussi très sérieux.

III. Extraits de l'entrevue

Entrevue 3

1. QN : Il y a combien d'années que vous enseignez le français au lycée ?

E3 : *J'enseigne le français depuis 2004, c'est-à-dire, il y a presque 13 ans.*

2. QN : Dans quelle manière intégrez-vous l'expression écrite/la production écrite dans votre enseignement du français ?

E3 : *Normalement, je discute le sujet à rédiger avec les apprenants et ensemble nous essayons de fournir des réponses au sujet. Mais, le constat est que les apprenants essaient seulement à mémoriser ce que nous faisons ou discutons ensemble en classe. Vraiment, leur niveau est très bas.*

3. QN : Comment appréciez-vous la performance de vos étudiants en production écrite ?

E3 : *En classe, il paraît que les apprenants n'ont pas beaucoup d'intérêt en français, et le taux de leur travail est moyen. Mais, leurs résultats de l'examen de WAEC depuis 2010 est plus ou moins encourageant.*

4. QN : Quelles sont les difficultés auxquelles les étudiants font face en termes d'expression écrite ?

E3 : *Pour les difficultés des apprenants en production écrite, il y en a beaucoup. Les apprenants construisent mal des phrases. Ils manquent le vocabulaire adéquat pour construire les phrases compréhensibles. Ils ne veulent que mémoriser les phrases modèles de l'enseignant. Je pense que les problèmes des apprenants ont des racines du niveau JHS (lycée inférieur).*

5. QN : À votre avis, quelles sont les causes des difficultés de vos apprenants en production écrite ?

E3: Les causes sont nombreuses : Le manque de formation de base ; le manque de manuels et d'autres matérielles pédagogiques ; le manque d'intérêt des apprenants pour l'apprentissage du français ; le manque de motivation des enseignants pour qu'ils redoublent leurs efforts et puis, le programme du français est très cours pour réaliser le résultat le plus désirable. Surtout les effectifs des classes trop élevés pour enseigner la production écrite. C'est difficile à corriger beaucoup de feuilles des apprenants dans une semaine.

6. QN : À votre avis, qu'est-ce qui doit être fait pour résoudre ces problèmes ?

E3: Il fallait avoir des manuels, il faut faire la formation continue des enseignants du FLE obligatoire ; il faut que les effectifs des classes soient réduits au maximum de 25 apprenants par classe. Il faut améliorer l'enseignement du français au niveau JHS ; le français doit être obligatoire même dès niveau primaire etc.

7. QN : Est-ce que vous les enseignez le processus d'écriture ou les démarches à suivre pour rédiger une rédaction, par exemple?

E3 : Oui, de temps en temps, c'est plutôt fatigant, parce que je dois répéter la même chose plusieurs fois. Je leur dis souvent que lorsqu'ils écrivent, ils doivent commencer par l'introduction, le contenu et la conclusion. Mais, je me demande s'ils prennent sérieusement cette démarche. Ils écrivent n'importe comment, mais ce n'est pas seulement le cas du français. D'autres matières aussi, surtout l'anglais. En général, les apprenants ne savent pas planifier leur travail. Ils se précipitent trop lors des activités d'écriture.

8. QN. Quelles nouvelles mesures suggérez-vous qu'on mette sur place pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français au Ghana ?

E3. D'abord, je pense que la motivation est très importante. Au Ghana, les enseignants du français ne sont pas motivés, même les apprenants aussi. Ici (cet établissement), nous n'avons ni manuels ni les livres pour les apprenants. Comment les apprenants peuvent apprendre à lire. Aussi, le programme du français au lycée est trop ambitieux. Deux ans et demi pour le français, n'est pas suffisant. Si les autorités veulent que les apprenants réussissent, le

programme doit être au moins trois ans. On doit y avoir des livres, des magasins, le dictionnaire etc et surtout le manuel est très important. Un séjour au pays francophone pour deux ou trois mois pour les apprenants et leurs enseignants est aussi important. Finalement, je pense que nous les enseignants du français sommes trop surchargés. C'est moi seul, qui enseigne le français dans cette école. Les effectifs des apprenants rangent de 38 à 47 par classe. Vous pouvez imaginer le tas de travail que je fais chaque semaine. C'est vraiment fatiguant.



ANNEXE 5 : CORRESPONDANCE

LETTRE DE RÉCOMMENDATION POUR LA COLLECTE DES
DONNÉES

UNIVERSITY OF CAPE COAST
COLLEGE OF HUMANITIES AND LEGAL STUDIES
FACULTY OF ARTS
DEPARTMENT OF FRENCH

Tel (233) 03321 30941
E-mail: french@ucc.edu.gh

University of Cape Coast
Cape Coast, Ghana.

Our Ref: FD 60 Vol.4 231

17th August, 2016.

Your Ref:

TO WHOM IT MAY CONCERN

Dear Sir/Madam,

Mr. Jonas Kwabla FIADZAWOO, a student at the Ph. D level at the Department French, University of Cape Coast is conducting a research entitled:

« Vers l'enseignement stratégique de la production écrite dans les écoles secondaires dans la métropole de Cape Coast »

I should be grateful if your outfit gives him the necessary assistance to enable him conduct his research.

Thank you for your cooperation.

Yours faithfully,


Edem Kwasi Brakoh, Ph. D
HEAD OF DEPARTMENT

ANNEXE 6 : IMAGES DES CLASSES OBSERVÉES



ANNEXE 6 : IMAGES DES CLASSES OBSERVÉES





NOBIS

