

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

**ANALYSE DES BESOINS DE COMMUNICATION DU
PERSONNEL DE LA SANTE EN VUE DE L'ELABORATION
D'UN PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE
DU FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES**



2018

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

**ANALYSE DES BESOINS DE COMMUNICATION DU PERSONNEL DE LA
SANTÉ EN VUE DE L'ÉLABORATION D'UN PROGRAMME
D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS SUR OBJECTIFS
SPECIFIQUES**



**A THESIS IN THE DEPARTMENT OF FRENCH EDUCATION, FACULTY
OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATION AND COMMUNICATION
SUBMITTED TO THE SCHOOL OF GRADUATE STUDIES, UNIVERSITY
OF EDUCATION, WINNEBA, IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE
REQUIREMENTS FOR THE AWARD OF MASTER OF PHILOSOPHY
DEGREE IN FRENCH.**

2018

DECLARATION

STUDENT'S DECLARATION

I, FRANCIS KOMLAVI PERE, hereby declare that, this thesis is the result of my original research work and that no part of it has been presented for another degree in this University and elsewhere.

Signature:

Date:

SUPERVISOR'S DECLARATION



I hereby declare that, the preparation and presentation of this thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Education, Winneba.

Name of Supervisor: Professor D.S.Y. AMUZU

Signature:

Date:

REMERCIEMENTS

Un travail d'investigation nécessite toujours le secours et le soutien de certaines personnes de ressources aussi bien que certaines institutions spécialisées dans ce domaine de cette recherche.

C'est pour cette raison que nous le trouvons un devoir d'adresser nos sincères remerciements:

Au Professeur D.S.Y.AMUZU, notre directeur de mémoire qui, malgré ses multiples occupations, a dirigé ce travail avec compétence, patience, joie et amour;

À M. E. K. Afari, qui a pris la peine de nous guider malgré l'insuffisance de temps pour ses propres occupations, pour la réalisation et le succès de ce travail;

Au Docteur M. Adzrankou-Glokpo, ancien Directeur Général du Centre International de Recherches et d'Etudes des Langues (CIREL) au Village du Benin(Lomé), notre enseignant de Master qui par son guide et ses conseils a contribué énormément à l'élaboration de ce travail.

Au Docteur M. Amevor, professeur à l'Université de Lomé qui a lu ce travail dès le commencement.

Au Docteur D. Ayi-Adzimah, Chef du Département de français et professeur à University of Education, Winneba pour son amour fraternel et sa patience au cours du changement de directeur de projet lors de nos difficultés avec notre premier directeur de mémoire.

À madame E.C. Akakpo, pour son soutien moral et ses conseils encourageants lors de nos enquêtes.

À tous le corps enseignant du Département de français à Université of Education, Winneba.

Nous reconnaissons sincèrement la contribution de notre femme, Irene Pere pour son soutien moral et son encouragement au cours de ce travail.

Finalement, nous sommes très reconnaissant à toute personne qui d'une manière ou autre, a contribué énormément à la réalisation de ce mémoire.



DEDICACE

Ce travail de recherche est dédié à:

Toute la famille PERE

Tous les professeurs du Département de français à l'Université d'Education,
Winneba

Tous les hommes de bonne volonté et

Tous nos amis qui nous ont encouragés au cours de notre étude.



TABLE DES MATIERES

| | |
|---|----------|
| DECLARATION | ii |
| REMERCIEMENTS | iii |
| DEDICACE | v |
| TABLE DES MATIERES | vi |
| LISTE DE TABLEAUX | x |
| LISTE DES ABBREVIATIONS | xi |
| ABSTRACT | xii |
| | |
| CHAPITRE UN | 1 |
| INTRODUCTION GENERALE | 1 |
| 1.0. Introduction | 1 |
| 1.1. Contexte de l'étude | 1 |
| 1.1.1. Importance du français au Ghana | 3 |
| 1.1.2. Concept du Français Sur Objectifs Spécifiques (FOS) | 9 |
| 1.2. Politique linguistique du Ghana | 11 |
| 1.2.1. Système éducatif au Ghana | 14 |
| 1.2.2. Statut des langues dans le système éducatif du Ghana aujourd'hui | 18 |
| 1.3. Problématique | 20 |
| 1.4. Justification du choix du sujet | 21 |
| 1.5. Objectifs de l'étude | 23 |
| 1.6. Questions de recherche | 24 |
| 1.7. Hypothèses de l'étude | 24 |
| 1.8. Organisation du travail | 25 |
| 1.9. Conclusion partielle | 26 |

| | |
|---|-----------|
| CHAPITRE DEUX | 27 |
| CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS | 27 |
| 2.0. Introduction | 27 |
| 2.1. Cadre théorique | 27 |
| 2.1.1. Théories de l'enseignement des langues vivantes : Théorie de Krashen sur l'acquisition et apprentissage | 27 |
| 2.1.2. Théorie behavioriste | 33 |
| 2.1.3. Source et évolution du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) | 35 |
| 2.1.4. Français militaire | 36 |
| 2.1.5.1. Français de spécialité (FSP)/Langue de spécialité (LSP) | 37 |
| 2.1.5.2. Émergence du Français Instrumental (FI) | 39 |
| 2.1.5.5. Français Fonctionnel (FF) | 49 |
| 2.1.5.6. Modèles du français fonctionnel | 53 |
| 2.1.5.7. Déclin du français fonctionnel | 54 |
| 2.1.5.8 Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) | 58 |
| 2.1.5.9 Origines du Français sur Objectifs Spécifiques | 59 |
| 2.1.5.10. Contraintes de l'enseignement du FOS | 61 |
| 2.1.5.11. Diversité des publics | 61 |
| 2.1.5.12. Besoins spécifiques des publics | 62 |
| 2.1.6. Temps limité consacré à l'apprentissage | 63 |
| 2.1.6.1. Rentabilité de l'apprentissage du FOS | 63 |
| 2.1.6.2. Motivation des publics | 63 |
| 2.1.6.3. Spécificités des publics de FOS | 64 |
| 2.1.6.4. Français Langue Professionnelle (FLP) | 65 |
| 2.1.6.5. Vers une définition du FLP | 66 |

| | |
|---|-----------|
| 2.1.6.6. Besoins spécifiques des publics de FOS | 67 |
| 2.2. Travaux antérieurs | 70 |
| 2.2.1. Conclusion partielle | 74 |
| CHAPITRE TROIS | 75 |
| DEMARCHES METHODOLOGIQUES | 75 |
| 3.0. Introduction | 75 |
| 3.1. Approche méthodologique de la recherche | 75 |
| 3.2. Population de référence | 75 |
| 3.2. Échantillonnage | 77 |
| 3.3. Instruments de collecte des données | 79 |
| 3.3.1. Questionnaire | 80 |
| 3.4. Procédure de la collecte des données | 81 |
| 3.5. Méthode d'analyse des données | 82 |
| 3.6. Conclusion partielle | 82 |
| CHAPITRE QUATRE | 83 |
| ANALYSE DES DONNEES ET DISCUSSION DES RESULTATS | 83 |
| 4.0. Introduction | 83 |
| 4.1. Questionnaires pour les infirmières/infirmiers des centres de recherches | 83 |
| 4.1.1 Questionnaire pour les administrateurs des centres de santé | 92 |
| 4.1.2. Questionnaire pour les agents de sécurité des centres de santé | 99 |
| 4.2. Vérification et validation des hypothèses | 104 |
| 4.3. Conclusion partielle | 108 |



| | |
|--|-----|
| CHAPITRE CINQ | 109 |
| CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS | 109 |
| 5.0. Introduction | 109 |
| 5.1. Conclusion générale | 109 |
| 5.2. Perspectives didactiques | 110 |
| 5.3. Propositions didactiques | 111 |
| 5.4. Suggestions des activités pédagogiques pour l'enseignement/apprentissage de FOS | 114 |
| 5.5. Référentiel pour l'enseignement de FOS (Référentiel de FOS) | 115 |
| 5.6. Recommandations | 137 |
| REFERENCES | 139 |
| SITOGRAPHIE | 144 |
| ANNEXE A | 145 |
| ANNEXE B | 148 |
| ANNEXE C | 152 |



LISTE DE TABLEAUX

Tableaux

| | |
|---|-----|
| 1. Distribution des agents de la santé de l'hôpital d'Aflao (frontière Ghana-Togo) | 76 |
| 2. Distribution des agents de la santé de Elubo (Frontière Ghana-Côte d'Ivoire) | 76 |
| 3. Répartition du personnel dans chaque catégorie | 78 |
| 4. Nombre d'infirmières/infirmiers par rapport à l'administration du questionnaire. | 83 |
| 5. Données personnelles sur les infirmières/infirmiers | 84 |
| 6. Profile linguistique des infirmières/infirmiers. | 85 |
| 7. Données sur la méthode de communication et l'usage de la langue française | 87 |
| 8. Données sur les besoins des infirmières/infirmiers du domaine de la santé | 90 |
| 9. Données personnelles sur les administrateurs des centres de santé | 92 |
| 10. Profile linguistique des administrateurs des centres de santé | 93 |
| 11. Données sur le besoin du français dans le secteur de la santé | 94 |
| 12. La place du français dans le processus de recrutement du personnel de santé | 96 |
| 13. Les défis posés par la langue française dans le secteur de la santé | 97 |
| 14. Données personnelles sur les agents de sécurité des centres de santé | 99 |
| 15. Profile linguistique des agents de sécurité d'Aflao et d'Elubo | 100 |
| 16. Moyen de communication entre les agents de sécurité et les malades francophones qui viennent recevoir les soins médicaux (Aflao et Elubo) au Ghana. | 102 |

LISTE DES ABBREVIATIONS

CIREL – Centre International de Recherche des Etudes des Langues

FSP- French for Specific Purpose

ONU- Organisation des Nations Unies

FOS- Français sur Objectifs Spécifiques

JHS- Junior High School

SHS- Senior High School

DNL- Discipline Non Linguistique

FLE- Français Langue Etrangère

JSS- Junior Secondary School

FCUBE- Free Compulsory Universal Basic Education

BECE- Basic Education Certificate Examination

SSSCE- Senior Secondary School Certificate Examination

FSP- Français de Spécialité

LSP- Langue de Spécialité

FI- Français Instrumental

SEDEFRALE- Sesiones Para Docentse Investigadores de Frances LanguaExtranjera

FF- Français Fonctionnel

DGRCST- Direction Générale des Relations Culturelles Scientifiques et Techniques

MAE- Ministère des Affaires Etrangères

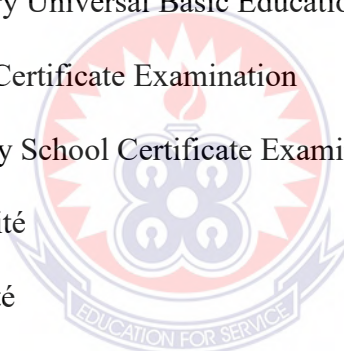
CEDST- Centre des Etudes et de Documentation Scientifique et Technique

ESP- English for Specific Purpose

FLP- Français Langue Professionnel

UCC- University of Cape Coast

ODP- Out Patients Department



ABSTRACT

The research tried to analyse the need for using French in communication by the personnel of the health sector that come into contact with their francophone clients in the course of discharging their duties in some health centres in Ghana. The study of French is limited to the health personnel who are in charge of various duties in the selected hospitals. Analysis of the data collected through observation and questionnaires related to the need of French in the health sector clearly indicated that most of the health personnel cannot communicate with their francophone clients. Therefore the need for French in communication is essential to interact with these clients. It was also noted that this group of people need a designed programme based on French for specific purposes (FSP) at the health sector to equip the personnel with practical skills in the use of appropriate French Language. Again, the pedagogy of French for Specific Purposes was identified as an appropriate method of teaching and learning of functional French in their area of work. In other words, a more practical approach of teaching and learning of French for Specific Purposes should be adopted in order to enable health personnel use French for communication that they need to facilitate their work. The work recommends that FPS should be introduced and adopted as the best approach for equipping personnel in this sector with French for communication in Ghana.



CHAPITRE UN

INTRODUCTION GENERALE

1.0. Introduction

Dans ce chapitre, nous allons d'abord parler du contexte de l'étude qui recouvre la politique linguistique du Ghana par rapport à l'étude de la langue française, le concept de Français sur Objectifs Spécifiques, le statut des langues dans le système éducatif du Ghana. Ensuite, nous allons exposer le problème et justifier le choix de notre sujet. Pour ajouter, nous donnerons les objectifs de notre étude. Partant de là, nous élaborerons des hypothèses qui sont des suppositions indiciaires de la source du problème identifié. Les questions de recherche susciteront une réflexion analytique du problème. Enfin, nous parlerons de la structuration du travail et aboutir à la conclusion partielle.

1.1. Contexte de l'étude

Notre étude est consacrée à l'analyse des besoins de communication en français par le personnel du domaine de la santé au Ghana. Nous nous intéressons au phénomène du village planétaire occasionné par la technologie moderne. Ceci exige des moyens plus efficaces en communication dans quelques langues internationales à savoir l'anglais et le français. La notion de français en communication par les professionnels de la santé qui rentrent en contact avec ceux qui parlent le français est très incontestable du fait que les employés du domaine de la santé ont le devoir de communiquer avec leurs clients (malades) et voisins venant des pays francophones vu la situation de communication vis-à-vis à ces voisins francophones.

Etre capable de communiquer au moins en deux langues internationales surtout en français et en anglais parmi les autres serait un avantage surtout dans le domaine de

l'industrie, de l'hôtellerie, du commerce, du tourisme, des affaires et plus important dans le domaine de la santé, car dans ce contexte d'étude, il s'agit de la vie de l'homme. Il est donc nécessaire de noter que l'anglais et le français soient les deux langues officielles les plus utilisées au cours des sommets de l'Organisation des Nations Unies (ONU) Opara, (2004). Par ailleurs, la mondialisation contemporaine nécessite la coopération internationale, la coexistence des nations et le transfert de la technologie. Cette exigence demande que l'on soit capable de communiquer en anglais et en français.

Figure: Carte du Ghana et ses pays limitrophes



Source: http://commons.wikimedia.org/wiki/Atlas_of_Ghana

La carte ci-dessus illustre la position géographique du Ghana. Le pays est pris en étau par des pays francophones et est limité au nord par le Burkina Faso, à l'est par le Togo et à l'ouest par la Côte d'Ivoire. Alors vu la position géographique du Ghana, la langue française doit être apprise et prise en considération pour promouvoir de meilleures relations entre le Ghana et ses pays voisins. Voyant la position du Ghana par rapport aux pays limitrophes, quelle serait l'importance du français aux citoyens ghanéens?

1.1.1. Importance du français au Ghana

Pour qu'une nation évolue, il faut qu'elle soit bilingue. Alors vu le cadre géographique du Ghana, ce dernier doit nécessairement étudier le français comme langue étrangère. D'où le besoin de l'apprentissage du français au Ghana, car une langue est mieux apprise dans son environnement.

Ainsi, remarque le «Suggested French syllabus for Junior secondary schools», fourni par le Ministry of education, Ghana (1994 : ii), qui souligne cette nécessité :

As a country surrounded on three sides by French Speaking a country, Ghana's geographical position makes it desirable that French be studied as a medium of communication with her neighbours, a useful tool for promoting cultural, economic and scientific cooperation between Ghana and her Francophone world.

Ceci indique que Ceci indique que l'apprentissage et la maîtrise du français rendraient facile l'interaction communicationnelle entre les citoyens du Ghana et ceux des pays francophones voisins sur tous les plans et dans tous les domaines de la vie humaine. C'est dans cette perspective que souligne un homme d'affaire ghanéen au cours de

son voyage au Burkina Faso dans un article de "Daily Graphic" du 25 octobre 2010 pp. 12, intitulé "Accra to Ouagadougou by road"

..that handicap prompted me to search for a friend who could speak french and english. I found a Togolese young man. He spoke good English, and the reason he gave was that in Togo, English is a compulsory subject in schools. Why is it then that although Ghanais surrounded by French Speaking neighbours. French is not made a compulsory subject?

L'expérience de ce passage à la frontière Ghana-Burkina Faso indique que le français est sans doute un atout pour les citoyens ghanéens. Le Ghana étant le seul pays anglophone situé entre les pays francophones, il doit accorder une grande importance à l'étude du français. Ainsi, les citoyens ghanéens ont donc besoin du français pour communiquer avec leurs voisins francophones. Pour cette raison, le français doit être obligatoirement introduit dans le système éducatif du pays à partir de JHS.

C'est ce qui nous conduit dans le domaine du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Cela fait aussi appel à l'emploi du français dans une situation réelle, où le français devient un besoin personnel aux personnels du milieu de la santé au Ghana. C'est pour cette raison que son apprentissage efficace demeure utile au niveau individuel, national voire international dans le cadre de la globalisation. Au fait, c'est ce que souligne Asaah (2000:8):

There is an over-growing awareness now in Ghana of critical importance of French as a tool for personal development, communication, national development, conflict resolution, regional integration and international trade.

Cette remarque par Asaah, indique clairement que l'apprentissage du français au Ghana est très urgent car personne n'ignore l'intérêt que suscite l'usage de cette langue dans tous les aspects de la vie humaine sur le plan de la communication et interaction entre les individus de différentes cultures. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle certaines personnalités envoient leurs enfants dans des écoles privées où le français est enseigné dès le bas âge pour les préparer vers leurs études avancées (universitaires).

Ainsi, Asaah (2000:8) note:

On the educational front, the national policy in Ghana of teaching French from basic school to the university constitutes a viable manifestation of the value that Ghanaians attach to French.

La création du centre pédagogique en 1972 à Accra pour l'enseignement du français est la base de l'établissement des centres d'étude du français. C'est depuis cette date que la multiplication des centres a commencé et c'est ce qui a encouragé l'enseignement/apprentissage du français au Ghana.

Un autre facteur très important dans l'enseignement du français au Ghana est la découverte récente des produits pétroliers dans la région ouest du pays. Cette découverte met le Ghana parmi les pays pétroliers du monde, le projetant comme un pays riche. Ceci, allié à la bonne démarche de la démocratie au Ghana, invite les investisseurs de tous les angles du monde y inclus les investisseurs français et francophones à savoir les banques et autres activités économiques. Ces investisseurs francophones auront également besoin des services du personnel de la santé pour des raisons médicales. Ainsi, le personnel de la santé à savoir, les infirmières et

infirmiers, les sages-femmes et les pharmaciens ont besoin de la maîtrise de la langue française.

Notre vision pour l'enseignement du français aux personnels de la santé repose sur le marché du travail qui rend compte de future exigence de la langue dans la vie professionnelle des étudiants. En d'autres termes, l'intégration d'une langue étrangère comme le français dans la formation des professionnels des disciplines non linguistiques (DNL) repose sur le principe d'innovation qui correspond à une stratégie consciente significative facilitant la communication dans l'organisation ou le fonctionnement usuel des établissements (Bakah, 2007).

Aujourd'hui au Ghana, l'enseignement du français vit un vent de changement où les universités voient le besoin d'élargir l'orientation de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) vers les publics spécifiques qui sont adultes professionnels ou les universitaires en formation professionnelle dans les disciplines non-linguistiques. Ceci fait que l'ambassade de France au Ghana, par l'intermédiaire de sa section culturelle, organise depuis 2005 des formations continues portant sur le FOS pour les enseignants des universités. En outre, dans le même but, le gouvernement français octroie des bourses aux enseignants des universités pour les études de master et de Doctorat en FOS.

Il conviendrait de signaler que toutes ces entreprises de la part de L'ambassade ont pour but de permettre aux universités de monter des programmes pour des publics spécifiques. A cet égard, les universités telles que, Kwame Nkrumah University of Science and Technology et University of Ghana ont déjà avancé dans le domaine de la langue française pour aider le personnel à assister les malades francophones lorsqu'

ils visiteront les centres médicaux pour résoudre leurs problèmes de santé (Bakah, 2007).

Nous voulons à travers cette étude motiver le personnel de la santé à considérer la langue française comme un élément important de leur vie professionnelle car, le Ghana tend à bénéficier de ses voisins francophones. En plus, nous voulons aider nos apprenants à s'exprimer couramment en français et à utiliser cette langue pour des fins de communication. C'est ce qui affirme le Conseil de l'Europe (2000 :15): « Les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement dans son domaine déterminé ...en vue de réaliser une tâche ».

Cette assertion est vraie car, il ne suffit pas seulement pour l'apprenant de français sur objectifs spécifiques (FOS) d'être exposé au contenu de la langue seulement mais, il faut qu'il participe activement à l'apprentissage pour lui permettre de s'opérer. En effet, la maîtrise des actes de parole en situation à travers des activités de production pratique telles que les exercices communicatifs, les jeux de rôle qui sont suivis de l'usage des matériels didactiques à savoir le CD-Rom, des vidéos, des ordinateurs, des appareils audio-visuels, des documents authentiques et la réutilisation de ces actes de parole dans des domaines spécifiques sont nécessaires en FOS. Cela pourrait exposer l'apprenant à la culture de la langue qu'il apprend.

Opara (2004) confirme ce besoin inévitable et note: *French which is the second widest spoken International language is the official language of instruction and media in France and francophone countries all over the world*".

Par cette affirmation, nous notons que la langue française à un statut bien reconnu dans le monde et en particulier en Afrique de l'ouest où le français est une langue officielle des pays voisins du Ghana. Ceci met l'emphase sur le besoin de

l'enseignement /apprentissage du français pour assurer une bonne entente, entre le Ghana et ses voisins francophones. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le régime de Kuffuor a inscrit le Ghana comme un pays observateur de la francophonie depuis 2006.

Opara (2004 :51) dans ces recherches note également :

The Addis-Ababa Conference in Education and the Yaoundé Conference of 1961 brought about the recommendations that French and English be made mandatory subjects in schools systems of Anglophone and Francophone African Countries respectively.

A partir de ce qui précède, nous avons observé que le besoin de français et de l'anglais pour les pays francophones et anglophones en Afrique a été senti depuis une cinquantaine d'années. Mais, les pays anglophones, surtout le Ghana n'a pas pris cette recommandation au sérieux car, jusqu'à l'heure actuelle, bien des écoles de JHS et de SHS n'ont pas eu accès à l'enseignement/apprentissage du français. Par ailleurs, les pays francophones comme le Togo, la Côte d'Ivoire et le Benin adhèrent sincèrement à la recommandation faite à la conférence d'Addis Ababa. Ceci se voit par l'effort que font les apprenants des collèges et des lycées de ces pays francophones lorsque les enseignants ghanéens viennent en contact avec eux.

Mais depuis que le Ghana est devenu pays observateur de la Francophonie en 2006, le gouvernement de Kuffuor à encouragé la création des Départements de Français pour former les enseignants de français dans les écoles Normales à savoir, celle de Wesley College à Kumasi, de Bagabaga au nord du Ghana, d'Amedzofe dans la région Volta et de Gbewa à Upper East. Actuellement, un autre Département de Français opère

à Enchi College of Education' et forme les professeurs de français en vue de l'enseignement/apprentissage du français dans les JHS au Ghana.

En plus, les universités privées à l'heure actuelle ont vu la nécessité de la langue française, comme un besoin. Presque toutes les universités privées émergentes ont créé les départements de français pour satisfaire à ce besoin aux citoyens ghanéens. Les universités publiques chargées de formation des enseignants de français ont augmenté le taux de recrutement de professeurs de français pour satisfaire ce besoin urgent.

Dans la même lignée, nos rencontres avec les collègues des autres services expriment cette urgence de l'apprentissage de la langue française. Ils expriment leurs besoins de communiquer dans leur domaine de travail. Certains parmi eux regrettent d'avoir raté le français au cours de leurs études. Cela devait les aider à assumer des positions admirables dans leur vie professionnelle. Ils disent:

—We envy people who speak French. They have an advantage in this modern world over us.”

Ce qui veut dire que le fait de communiquer en français suffit déjà. Alors, avoir le français et l'anglais suffit pour communiquer un peu partout dans le monde d'aujourd'hui. Selon eux, certains gens n'ont pas l'opportunité d'être embauché parce qu'ils ne pouvaient pas communiquer en français.

1.1.2. Concept du Français Sur Objectifs Spécifiques (FOS)

Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) est un domaine ouvert, varié, complexe, qui se caractérise par la grande diversité de ses contextes, situations d'enseignement, méthodes, objectifs, pratiques et dispositifs.

Lehmann (1997) remarque que le FOS, c'est la communication spécialisée propre à un domaine bien déterminé, tels que les affaires, la médecine, le droit, l'hôtellerie, le tourisme, la police et la santé, conçue en fonction des objectifs spécifiques de communication des apprenants. Alors, le FOS vise avant tout les objectifs selon la demande. Son enseignement est centré sur les besoins des apprenants.

En FOS, l'usage de la langue varie très largement selon les besoins et les exigences dans le domaine où elle est utilisée. A ce moment, elle n'est pas une expression neutre comme dans le cas des mathématiques ou de la géographie. Selon le Conseil de l'Europe (2000 :41), le besoin et le désir de communiquer naissent d'une situation donnée et la forme ainsi que le contenu de la communication répondent à cette situation. C'est pour cette raison que l'enseignement du français dans certains secteurs est centré aujourd'hui sur des approches qui tiennent beaucoup compte des objectifs spécifiques. L'enseignement sur objectifs spécifiques doit s'adresser à un public d'apprenants souvent homogène, qui ont tous un projet commun du même domaine professionnel, à savoir les domaines de la santé, du droit, etc.

Afari (2007 : 9) note que: « L'objectif primordial de l'enseignement du FOS est de développer les compétences de l'apprenant en langue et de maîtriser des savoirs-faire professionnels en français ».

Ce qui implique que ce type d'enseignement qui importe en FOS doit être différent de celui de l'enseignement de FLE sur le plan fonctionnel. Nous considérons l'enseignement/apprentissage de FOS comme un programme conçu des référentiels et des modules qui mettent en jeu un enseignement pratique et fonctionnel de la langue qui s'appuie sur des activités langagières. Ce qui va aider le personnel de la santé par exemple à s'exprimer librement en français pour satisfaire leurs besoins dans le

domaine de leur profession. Il ne suffit pas seulement d'introduire aux apprenants de FOS le contenu langagier, mais, il faut que les apprenants participent activement dans l'apprentissage spécifique souhaité. Ainsi, confirme le Conseil de l'Europe (2000 :15)

Les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé en vue de réaliser une tâche.

Pour réussir à communiquer, l'apprenant de FOS doit contribuer au cours de l'apprentissage spécifique. En effet, la maîtrise des actes de parole en situation de communication à partir des jeux de rôles, des exercices communicatifs accompagnés de l'usage des matériels didactiques à savoir, le CD-Rom, des vidéos, des ordinateurs, des appareils audio-visuels, des documents authentiques et le réemploi des actes de parole dans le domaine professionnel deviennent très importants dans l'enseignement du français sur objectif spécifique. Ceux-ci contribuent massivement à promouvoir les compétences de communication au niveau de l'apprenant de FOS.

1.2. Politique linguistique du Ghana

Markee (1986) essaye de définir la politique linguistique comme un processus de prise de décisions dans le domaine de l'enseignement et de l'utilisation des langues, et la formulation judicieuse de ces décisions par les autorités compétentes, pour l'orientation des autres domaines comme: des sciences, des affaires, etc. qui sont intéressés.

Elle couvre toutes les décisions et mesures d'orientation prises par les autorités compétentes concernant l'importance ou le statut d'une langue par rapport à d'autres langues (politique de promotion), l'attribution de fonctions ou rôles donnés aux langues (langue d'instruction, langue officielle, langue régionale, langue nationale,

langue de grande communication, etc.), avec un accent particulier sur les attitudes et pratiques dans le domaine de l'éducation et du développement linguistique et global durable.

De telles décisions sont prises depuis que les sociétés sont en mesure de se gouverner, de légiférer, de s'administrer, de rendre la justice, de transmettre le savoir, autant de fonctions sociales qui impliquent l'usage des langues, de choix parmi les langues à utiliser et parmi leurs formes (Truchot, 1995:129). Pendant la colonisation britannique, les langues locales étaient encouragées dans les écoles primaires alors que l'anglais constituait la langue d'instruction. Selon Verlet, (1986) sur le plan linguistique après l'indépendance, un débat houleux a mis en cause le Parlement, le gouvernement et les élites.

Bakah (2007) note que le conflit portait sur le problème de la langue nationale et opposait deux groupes distincts: ceux, d'une part, qui voulaient que le Ghana se dote d'une véritable langue nationale et, d'autre part, les opposants qui tenaient à l'anglais.

Certains voulaient favoriser le développement d'une langue nationale en s'appuyant sur les réalités linguistiques du Ghana car, la majorité de la population parlait Akan. D'autres ajoutaient que l'adoption de cette langue favoriserait le « tribalisme » et son « cortège de maux ». Plusieurs prétendaient que le Ghana devait posséder sa langue nationale propre et que l'acquisition de cette langue constituerait un attribut de la souveraineté nationale. Enfin, quelques-uns invoquaient le rôle de l'akan comme symbole de l'unité nationale.

Comme on pouvait s'y attendre, les opposants faisaient valoir qu'il était inacceptable qu'une langue nationale domine les autres. Ceux qui ne parlaient pas l'akan ressentaient cette proposition comme une « agression » pure et simple. Selon eux, le

pays courrait le risque de dissensions et de déchirements. Enfin, d'autres soutenaient que l'akan ne pouvait pas servir de langue nationale parce qu'il n'était linguistiquement ni harmonisé, ni codifié ni normalisé.

Pour clore le débat, le gouvernement a adopté une attitude pour la moins prudente, embarrassée et temporisatrice. Il a décidé, en 1961, d'encourager le développement de toutes les langues nationales importantes. Verlet, (1986 : 81) note :

Le gouvernement a l'intention d'encourager le développement de toutes les langues nationales les plus importantes de manière à ce que chacune d'entre elles ait des possibilités égales d'atteindre un niveau qui accroisse ses chances d'être choisie comme langue.

Le projet gouvernemental est resté sur les tablettes et le débat a pris fin. Jamais le Parlement n'est revenu sur le sujet. Les fonctionnaires ont fait ce qui leur semblait bon. L'anglais est resté la seule langue officielle du Ghana, medium exclusif dans les écoles. Cependant, en 1962, le gouvernement de Nkrumah va choisir neuf langues ghanéennes qui seront désormais enseignées parallèlement à l'anglais et au français: akan, dagaare/wale, dagbane, dangme, éwé, ga, gonja, kasem et nzema. Néanmoins, le régime de Nkrumah restera très favorable à l'officialisation de l'anglais.

Le gouvernement va ensuite décider d'utiliser l'anglais comme langue d'enseignement dès la deuxième année du primaire, les langues locales étant reléguées au second plan en tant que matières d'enseignement. De plus, on va juger préférable d'enseigner, parallèlement à l'anglais et la langue étrangère comme le français. Depuis ce temps, les régimes successifs ont essayé de reléguer les problèmes linguistiques à l'arrière-plan des préoccupations politiques mais la Constitution obligeait les membres du Parlement à parler, à lire et à comprendre voire à maîtriser l'anglais (Ibid.).

La dernière Constitution (1992) du Ghana ne contient aucune disposition linguistique, ni sur la langue officielle ni sur une quelconque langue nationale. Les dispositions constitutionnelles n'obligent plus les membres du Parlement à parler, à lire et à comprendre l'anglais; il n'en est plus fait mention. Mais l'anglais reste l'unique langue de la législation. Pourtant, aucune loi n'a été adoptée en ce sens. L'anglais demeure la règle, restant tacitement la langue du pouvoir, de l'administration de l'État, des grands centres économiques et des médias officiels. Les cours de justice et de nombreuses administrations locales fonctionnent quant à elles dans les langues véhiculaires à l'oral parce qu'on ne peut faire autrement. Il est tout de même intéressant de noter que de façon générale, le discours politique perpétue le respect des valeurs britanniques ; Bakah (2007 :15) note que la situation linguistique, telle que nous venons de la voir, est liée au système éducatif du pays. Ainsi, il importe de voir comment s'opère le système éducatif du Ghana.

1.2.1. Système éducatif au Ghana

Dans le monde entier, il est admis que l'éducation est le processus par lequel des personnes acquièrent des connaissances, des compétences et des attitudes qui leur permettent de développer pleinement leurs facultés. Il est universellement reconnu qu'un des bienfaits d'une bonne éducation est qu'elle permette aux individus de contribuer au développement et à l'amélioration de la qualité de leur vie, de celle de leur communauté et de celle de la nation dans son ensemble. Convaincus des bienfaits à escompter d'une bonne éducation, les gouvernements successifs du Ghana se sont appliqués à faire de l'éducation, l'accélérateur de la mise en œuvre de leurs politiques et leurs programmes de développement.

Toutefois, on s'est rendu compte, avant même l'accession du Ghana à son indépendance politique, que le type et la qualité du système éducatif hérité de l'époque coloniale ne répondaient pas aux besoins du pays confronté à de graves problèmes de développement et de justice sociale. Plusieurs comités d'examen du système éducatif ont mis le doigt sur cette situation et proposé des remèdes. Ainsi, le Ghana a connu un certain nombre de réformes en vue de l'amélioration du système éducationnel, notamment : « The Educational Act » de 1961, « The Dzobo Report » de 1973, qui avait donné une réflexion nouvelle sur le système éducatif du Ghana en préconisant le système de Junior Secondary School (JSS).

En 1987, une nouvelle structure et un nouveau contenu de l'enseignement ont été mis en place au Ghana, avec pour premier objectif la mise en œuvre du programme de la Junior Secondary School (JSS). Sur le plan politique, la création de cette structure reposait sur un précédent livre blanc du gouvernement intitulé *The New Structure and Content of Education* (Ministry of Education, 1974). Dans le cadre de la nouvelle structure, le système 6-3-3-4 fut adopté. Le pays avait désormais un système éducatif composé de six ans d'enseignement primaire, trois années d'un premier cycle d'enseignement secondaire (Junior Secondary School), trois années d'un second cycle d'enseignement secondaire et un minimum de quatre ans d'enseignement supérieur ou tertiaire. Les six années d'école primaire et les trois du premier cycle d'enseignement secondaire constituent le niveau d'éducation de base qui est censé être obligatoire et gratuit pour tout enfant ghanéen en âge d'aller à l'école. Il faut cependant, ajouter qu'il existe aussi un enseignement préscolaire de deux ans qui n'est pas d'ailleurs obligatoire pour l'accès à l'école primaire (Bakah, 2007).

La réforme de 1987 a été rendue nécessaire par un effondrement virtuel du système, conséquence de plusieurs facteurs, dont l'insuffisance qualitative et quantitative des

enseignants dû à l'exode massif des enseignants. Parmi les autres causes, citons l'insuffisance des moyens de financement du secteur de l'éducation, qui a provoqué une pénurie de manuels scolaires et autres matériels didactiques de première nécessité, le manque de mobilier et de matériel scolaires, et la détérioration des bâtiments scolaires. Avec pour conséquences, une mauvaise qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et un médiocre taux de fréquentation du système scolaire par les enfants en âge d'aller à l'école, (Ministry of Education, 1994).

La réforme fut donc lancée. Elle reposait sur le principe selon lequel l'alphabétisation est un droit fondamental de tout Ghanéen et que tout Ghanéen a besoin de posséder le sentiment de son identité culturelle et de sa dignité, de connaître son environnement et de savoir le protéger, et se doit de participer à l'effort de développement de la nation en mettant en œuvre les compétences et les outils scientifiques et technologiques les plus modernes.

En 1990, l'objet principal de la réforme était devenu le second cycle de l'enseignement secondaire, (Senior Secondary School Programme). Il a fallu cependant attendre les premiers diplômés en 1993 pour voir apparaître les faiblesses de la réforme mise en œuvre.

Celle-ci n'avait pas permis d'atteindre les objectifs de qualité et, de ce fait, le secteur de l'éducation était devenu la cible des critiques de l'opinion publique.

En réaction à cette critique du programme de réformes, les pouvoirs publics créèrent, en 1993/1994, Education Reform Review Committee (Comité d'examen de la réforme de l'éducation). Les travaux de ce comité ont abouti au National Education Forum (Forum national de l'éducation) de 1994. Le forum, auquel participaient 150

représentants de divers groupes d'intervenants, fournit l'occasion de commentaires critiques et d'un débat sur les problèmes du secteur, à savoir :

1. Mauvaise qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles, d'où leur inefficacité et celle des pratiques de gestion.
2. Insuffisance du financement du secteur, avec pour conséquence un apport d'intrants insuffisant.
3. Incapacité des parents d'intervenir convenablement dans l'instruction de leurs enfants.
4. Mauvaise politique linguistique qui fait de l'anglais la langue d'instruction après la troisième année de l'enseignement primaire.
5. Manque de motivation des enseignants, d'où un faible engagement personnel au service de l'enseignement.
6. Absence de coordination et de collaboration adéquates entre les divisions d'exécution du GES (Ghana Education Service).
7. Faible croissance des effectifs scolarisés.
8. Manque de considération et attitude négative du public ghanéen à l'égard de l'enseignement technique et professionnel (Ministry of Education, 1994).

Le débat public sur ces problèmes, ainsi que des dispositions constitutionnelles de 1992 débouchèrent sur l'élaboration d'une nouvelle politique de l'éducation de base, qui est actuellement mise en œuvre sous le nom de Free Compulsory Basic Universal Education (FCUBE) (Éducation de Base, Gratuite, Obligatoire et Universelle). La Constitution de 1992 stipule que, dans un délai de deux ans après une première réunion du Parlement, le gouvernement doit réaliser un programme de mise en œuvre d'une éducation de base gratuite, obligatoire et universelle.

Le programme FCUBE est axé sur l'enseignement primaire et s'applique à améliorer la réforme de 1987 en remédiant aux insuffisances du processus de mise en œuvre pour assurer la qualité. Le programme vise aussi à accroître la participation des enfants d'âge scolaire primaire avec pour objectif d'atteindre cent pour cent de la population. En outre, le FCUBE cherche à augmenter le taux de scolarisation des filles, au niveau de l'éducation de base.

En somme, disons que le système éducatif du Ghana est reparti globalement en trois parties à savoir : l'éducation de base, l'éducation secondaire et l'éducation tertiaire. L'éducation de base comprend six ans de scolarisation primaire et trois ans de collège (Junior Secondary School). Les apprenants font un examen de fin de cycle (Basic Education Certificate Examination (BECE)) avant d'être admis au niveau secondaire qui dure trois ans. Pour se procurer une place dans l'éducation tertiaire, les apprenants doivent réussir aux examens de Senior Secondary School Certificate Examination (SSSCE). Les écoles normales, les écoles polytechniques et les universités, sont entre autres, les institutions regroupées dans la catégorie tertiaire.

Alors que la formation initiale dans les écoles normales est de trois ans, celle des écoles polytechniques et des universités est de deux ans à trois ans et de deux ans à quatre ans respectivement en fonction du programme d'étude poursuivi. Quel est donc le statut des langues surtout du français dans le système éducatif ghanéen? Les paragraphes suivants constituent un essai pouvant servir de réponse à cette interrogation.

1.2.2. Statut des langues dans le système éducatif du Ghana aujourd'hui

Il importe de considérer le statut accordé aux langues qui sont enseignées dans le système éducatif du Ghana. Dans ce système, d'aujourd'hui, l'anglais est à la fois

langue seconde et la langue d'enseignement à partir de la quatrième année de l'école primaire. Pourtant, il a un statut de matière scolaire durant les trois premières années de l'école primaire, la langue ghanéenne de l'environnement de l'apprenant constitue à la fois une langue d'enseignement et une matière.

Autrement dit, la langue ghanéenne n'est qu'une matière scolaire pour tout le monde à partir de la quatrième année du primaire jusqu'au collège. Mais, il faut noter qu'il est facultatif au niveau secondaire. Signalons que seules quelques langues ghanéennes jouissent de ce privilège. Ces langues sont l'akan, le dagaare/wale, le dagbane, le dangme, l'éwé, le ga, gonja, le kasem et le nzema.

Quant à la langue française, elle est la seule langue étrangère enseignée dans les écoles publiques des deux premiers cycles. Cet enseignement/apprentissage du français débute au collège. À ce niveau, le français jouit d'un statut plus ou moins obligatoire dans la mesure où il fait partie des matières obligatoires étudiées. Mais, il faut signaler qu'il n'est enseigné que lorsqu'il y a un enseignant pour s'en occuper. Par ailleurs, arrivé au niveau secondaire, l'élève peut ne pas le faire. Le français change de figure et il devient une matière facultative. Il convient de souligner que dans certaines écoles privées, le FLE est enseigné dès le début du primaire jusqu'au collège.

Au niveau tertiaire à l'heure actuelle, sur les 38 écoles normales existantes dans le pays, seules 6 forment les enseignants du FLE à l'intention des collèges. Les écoles secondaires vont dépendre largement de l'Université de Winneba et l'Université de Cape Coast pour ce qui est des enseignants professionnels du FLE. Mais, il existe aussi d'autres universités publiques comme University of Ghana, Kwame Nkrumah University of Science and Technology et University of Development Studies et des universités privées qui accordent elles aussi, une place très intéressante à

l'enseignement/apprentissage du FLE dans leur cursus. Les écoles polytechniques aussi incluent le FLE dans leurs programmes même si cette place n'est qu'une position plus ou moins marginale. Nous avons, par exemple, Accra Polytechnic et le Takoradi Polytechnic qui donnent un cours de français du secrétariat et Cape Coast Polytechnic etc. qui ont mis en place un programme en FLE. Récemment, l'Université de Cape Coast a mis en place un programme en FLE pour les étudiants au Département de tourisme pour répondre aux difficultés de communication en français des agents touristiques au Ghana. Ce programme aura pour but de répondre au problème de communication en français du personnel de la santé.

1.3. Problématique

Depuis 1947 jusqu'à nos jours, l'enseignement du français a passé par des méthodes traditionnelles à l'approche actionnelle mais, n'a pas pu répondre aux besoins des domaines spécialisés pour le fonctionnement des langues étrangères. Ainsi, Kuupole, (2005 : 83), en accord avec cette idée, dit : « Les techniques d'enseignement utilisées dans nos écoles depuis l'introduction du français dans les années 40/50 révèlent des méthodes que l'enseignant maîtrise mal ».

Selon lui, ces méthodes accordent la priorité à l'acquisition des structures grammaticales et syntaxiques de manière mécanique, voire abstraite. L'enseignement était centré sur l'écrit au détriment de l'oral. Ce phénomène est contraire à ce qui est normal dans la vie. Milfred et al (1968 :22) soulignent à ce sujet : « Des sources sûres suggèrent que quatre-vingt-quinze pourcent de nos besoins langagiers du monde actuel sont à l'oral. »

Selon les infirmières et infirmiers que nous avons contactés sur le terrain, ils reçoivent souvent des malades venant des pays francophones mais, ils n'arrivent pas à

communiquer en français avec leurs clients. Ils ont nécessairement besoin du français dans le domaine de leur service pour les mettre à l'aise. Pour que ce problème soit résolu, il est nécessaire d'introduire le français aussitôt que possible pour le personnel de la santé. Mais, quel français enseigné à ce groupe de personnes, le FLE ou le FOS? Ceci constitue en fait l'objet de notre étude.

1.4. Justification du choix du sujet

Aujourd'hui l'usage du français en communication au Ghana devient une nécessité plus que jamais, car cette langue joue un rôle important dans les transactions économiques dans le monde entier. Le Ghana entretient des relations politique, économique, culturelle et diplomatique avec la France, les pays francophones de la sous-région. Ces liens de coopération et les diverses performances en démocratie, en sport, et la découverte récente des produits pétroliers, font du pays une destination préférée par plusieurs personnes. Ces personnes (francophones) ont besoin des soins médicaux lorsque ces personnes tombent malades. Cette situation exige l'apprentissage du français en adoptant l'approche du FOS. De plus, nous avons choisi de travailler sur le FOS parce que c'est un domaine croissant en vue de la globalisation et son intérêt aux individus.

Ensuite, nous nous intéressons beaucoup à cette étude parce que nous avons observé que toute fois que les francophones visitent les hôpitaux ghanéens pour des raisons médicales, il y a ce problème d'interprétation. Ce qui veut dire qu'il faut du français dans ce domaine et ce français doit être le français sur objectif spécifique car, c'est le FOS qui est la méthode la plus appropriée pour ce groupe de professionnel. C'est pour cela que Geraldo (2003 : 21–24) déclare que:

« Most of the learners found it difficult to communicate in real life situation though some passed very well at the various examinations. It is very likely that the approaches adopted by teachers did not facilitate communicative interactions ».

Cette déclaration par Geraldo fait preuve que des méthodes et approches adoptées par les enseignants dans les écoles de base et collèges pour la maîtrise de la langue en question n'auraient pas pu faciliter cette maîtrise de compétences communicatives situationnelles. Alors, l'avènement du FOS suggère des mesures sûres pour résoudre ce problème de communication spécialisée. C'est pour cela que nous avons choisi le FOS comme une approche spécifique qui peut nous mener vers la solution des problèmes auxquels sont confrontés par les ghanéens.

C'est face à cette contrainte que l'ancien président du Ghana, son excellence Agyekum Kuffuor dans son adresse à la nation en 2003 déclare:

Mr. Speaker, mastering of French Language is of such practical necessity; it should be put on the priority list. I can testify to this myself, Mr. Speaker, from the constant embarrassment I come face-to-face with while I move around the sub-region. There are many times I wish I could do without translators in this era of ECOWAS. I do not wish this handicap on any Ghanaian child.

On comprend par cette remarque de l'ancien président que le français devient d'ores et déjà une langue sine qua none pour tout citoyen ghanéen. En effet, cette observation est réelle d'autant plus que les pays francophones dans la sous-région sont plus nombreux que les pays anglophones d'une part et d'autre, le Ghana est entouré par trois pays francophones à savoir le Togo, le Burkina Faso et la Côte d'Ivoire. C'est pour cette raison que l'apprentissage de la langue est important pour les

professionnels, les politiciens, les hommes d'affaire, etc. Pour la bonne communication entre eux et leurs homologues francophones. Ceux qui ont la chance d'apprendre la langue doivent assurer sa maîtrise pour leur propre intérêt.

1.5. Objectifs de l'étude

Chaque étude de recherche vise avant tout à atteindre un but précis. Ainsi sans contrarier la visée de l'enseignement du FOS, l'objectif de notre étude sera de faire une enquête sur les besoins et l'usage du français en communication par les infirmières et infirmiers dans le domaine de la santé. En plus, cette étude permettra à ceux-ci d'être actifs et pratiques dans leurs milieux professionnels. Pour résumer alors nos objectifs, nous visons à :

1. identifier les difficultés posées par l'usage du français dans le milieu hospitalier.
2. identifier les besoins du français par le personnel de la santé au Ghana en vue de faciliter leur travail à travers l'usage de la langue française.
3. Développer un programme de Français sur Objectifs Spécifiques dans le domaine de la santé pour faire maîtriser l'habileté d'usage du français dans des situations réelles et professionnelles.
4. Adopter et adapter des méthodes ou approches centrées sur l'enseignement/apprentissage du FOS en tenant compte des modules et des référentiels capables d'atteindre les objectifs visés selon les besoins du personnel de la santé.

1.6. Questions de recherche

Le but de cette étude provoque certaines questions ci-dessous auxquelles nous allons tenter de trouver les réponses. Ces questions nous serviront de guide dans notre travail, telles que :

1. Quelles sont les difficultés et les besoins qu'éprouvent les agents de santé envers les malades francophones dans les centres médicaux au Ghana ?
2. Quelles sont les besoins des professionnels en français de communication dans le domaine de Santé au Ghana ?
3. Dans quelle mesure une approche basée sur l'enseignement du FOS peut aider à surmonter ce problème de communication?
4. Dans quelle mesure l'adoption et l'adaptation de la méthode éclectique dans l'enseignement/apprentissage du FOS peut-elle aider à satisfaire les besoins du personnel dans leur vie professionnelle ?

1.7. Hypothèses de l'étude

Nous supposons trois hypothèses pour ce travail.

1. Premièrement, les professionnels de la santé au Ghana n'arrivent pas à communiquer avec les malades francophones en vue de bien servir leurs clients francophones
2. Encore, nous pensons que l'usage du français pour la communication par le personnel de la santé au Ghana est une nécessité car la plupart des malades venant des pays francophones n'ont pas un niveau assez élevé en anglais leur permettant de communiquer aisément.
3. Nous pensons qu'un programme du FOS aiderait à surmonter le problème de communication du personnel de la santé au Ghana.

4. Nous pensons aussi que l'adoption et l'adaptation de la méthode éclectique dans l'enseignement du FOS peut aider à satisfaire les besoins du personnel de la santé.

1.8. Organisation du travail

Ce travail est composé de cinq chapitres. Le premier chapitre est l'introduction de l'étude qui est consacrée à l'examen du contexte général de l'étude, à la problématique de l'étude, à l'importance de cette étude, aux objectifs du travail et aux hypothèses qui constituent le fondement de l'étude.

Le deuxième chapitre examinera le cadre théorique dans lequel se situe notre étude et qui constitue les théories de base d'étude des langues vivantes étant la toile de fond pour notre étude. Ensuite, les travaux des autorités et des spécialistes qui ont travaillé dans le domaine de l'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques.

Le troisième chapitre s'occupera de l'approche ou la méthode que nous allons suivre pour mener l'enquête, la population de référence visée concernant le personnel du domaine de la santé. L'échantillonnage nous permettra d'obtenir un nombre représentatif de la population pour notre analyse et enquête de cette étude. De plus, nous allons utiliser des instruments d'enquête comme des questionnaires qui nous permettront de recueillir des données fiables pour notre analyse.

Dans le chapitre quatre, nous allons faire une analyse des données que nous avons obtenu à partir de l'enquête pour pouvoir faire l'interprétation des résultats et la validation de nos hypothèses de départ.

En somme, notre étude prendra fin au chapitre cinq où nous allons proposer un plan d'intervention, ce qui veut dire, des activités pédagogiques à travers quelques exemples de modules et de référentiels pour l'enseignement/apprentissage du FOS. Ensuite, nous allons proposer quelques recommandations ou suggestions dans le cadre d'un enseignement de FOS et nous mettrons fin à notre travail par une conclusion générale.

1.9. Conclusion partielle

Dans ce chapitre premier, nous avons posé les bases de notre étude à travers un exposé clair du problème qui est l'incompétence communicative du personnel de la santé vis-à-vis leurs clients francophones. Il est vrai que le Ghana a adopté une politique linguistique du français due à sa position géographique. Après avoir fait une description nette du contexte de notre étude, nous avons justifié la raison pour laquelle nous avons choisi de mener une étude sur le personnel de la santé. En dehors de cela, nous nous sommes donné la tâche d'élucider les objectifs de notre étude. Pour être convaincu que le problème identifié est sans doute incontestable, nous avons élaboré des hypothèses qui ont suscité des questions en guise de recherche. Enfin, nous avons parlé de l'organisation du travail.

CHAPITRE DEUX

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

2.0. Introduction

Dans ce deuxième chapitre, nous allons examiner les principes théoriques et les travaux des didacticiens, des spécialistes ou des autorités qui ont travaillé dans le domaine de l'approche communicative et aussi dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère, (FLE) par rapport au Français sur Objectifs Spécifiques, (FOS) qui concerne le domaine de notre étude.

2.1. Cadre théorique

Le cadre théorique se focalise sur les théories des auteurs qui ont travaillé dans le domaine de notre recherche.

2.1.1. Théories de l'enseignement des langues vivantes : Théorie de Krashen sur l'acquisition et apprentissage

Dans cette étude, il est nécessaire de montrer le fondement théorique de notre travail. Nous exposons alors les modèles et les principes théoriques sur lesquels nous fondons notre étude. Cependant, pour ce qui nous concerne, il serait dangereux de recourir à un seul modèle théorique et de fonder là-dessus la description des phénomènes de notre corpus. Mais, nous ne nous intéresserons qu'à des concepts qui pourront nous servir d'outils méthodologiques de base pour l'élaboration et l'application des cours de français sur objectifs spécifiques. Alors, nous nous proposons donc de fonder notre travail sur les théories des didacticiens, des psychologues, des linguistes et des spécialistes qui ont travaillé dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes

en relation avec le FOS; c'est-à-dire sur les théories behavioristes et théories cognitivistes.

Tout d'abord, nous examinons la théorie de Krashen (1981), un des linguistes qui a pu étudier les phénomènes de l'apprentissage des langues étrangères. Du point de vue de Krashen (1981), il s'agit d'examiner comment rendre les apprenants capables de communiquer sans recours à d'autres langues. Pour ce qui nous intéresse, nous allons voir l'incidence de cette théorie sur l'enseignement du FOS, et la relation entre cette dernière et les autres théories.

Krashen, (1981:1-5) a fait une distinction entre l'acquisition et l'apprentissage de langue à partir de sa théorie (Monitor Model Theory). Concernant le processus d'acquisition de la langue, la théorie de Krashen (1981:1) associe le processus de l'acquisition de la langue par les adultes à celui des enfants : c'est-à-dire un phénomène inconscient qui implique l'intériorisation implicite de la communauté linguistique, un processus qui se déroule d'une manière informelle dans un environnement naturel en utilisant une aptitude cognitive (mentale) que Chomsky, (1969) nomme la faculté du langage, et que Piaget (1967) appelle l'intelligence humaine (Human intelligence). Pour Piaget, le langage n'est pas la source de la pensée: il naît de l'action selon l'environnement social de l'individu. La didactique aura donc pour premier souci la provocation de constructions langagières individuelles. Les formes d'activités (constructives) du langage sont multiples: discussions informelles, réactions aux divers types de messages. D'une part, il insiste beaucoup plus sur l'interaction enseignant/enseigné, et d'autre part sur l'aspect social de la communication qui est rappelée à chaque occasion, c'est-à-dire qui comporte la compréhension de la pensée des autres, leurs désirs, leurs besoins, leurs intérêts, leurs sentiments.

Alors au début, (the Monitor theory) de l'acquisition de la langue seconde par les adultes, a fait l'hypothèse selon laquelle, «*adults have two independent [but interrelated] systems for developing ability in the second language*»; autrement dit, les adultes possèdent, deux systèmes autonomes mais reliés pour développer l'habileté dans l'usage de la langue seconde.

En faisant référence aux adultes professionnels (infirmières/infirmiers), nous partageons le point de vue de Krashen (1981:1) qui explique que ce processus d'acquisition exige des adultes, «*meaningful interactions in the target language*». Il s'agit ici d'une interaction significative dans la langue cible, sans avoir recours à d'autres langues; de manière que les interlocuteurs soient non seulement avec les formes ou les structures de la langue, mais aussi avec la compréhension du message. En fait, le FOS est caractérisé par la capacité et l'habileté de comprendre ou de saisir le sens du message et d'agir en conséquence sous son effet, en faisant l'usage de la langue dans la production orale ou écrite. Mais, si ce qui est dit au cours de l'interaction ou du discours n'est pas compris, l'objectif de la communication ne sera pas réalisé. Donc, le sens ou la compréhension du message est important dans la communication en FOS.

Nous remarquons également que dans ce système d'acquisition, l'enseignement explicite des structures et des règles grammaticales n'est pas important, Brown, Cazden et Bullugi, 1973). L'accent est plutôt mis sur la compétence communicative et langagière dans la langue cible, ce qui correspond au domaine du FOS où l'enseignement s'effectue dans un processus d'interaction entre l'enseignant et les apprenants en faisant usage des actes de parole et du vocabulaire de spécialité dans la langue professionnelle. Pourtant, l'ordre d'acquisition des structures qui est moyennement stable et progressif, se manifeste clairement grâce aux stratégies

universels utilisés par l'individu pour développer sa connaissance à travers des processus de constructions habituelles comparés à ceux de tous les natifs de la langue (Brown 1973, Dulay and Burt 1974, Snow and Ferguson 1977).

De plus, Krashen, (1981) souligne qu'une meilleure auto - évaluation est basée sur une «sensation de grammaticalité» et non sur la prise de conscience des règles grammaticales. Ceci indique qu'on respecte la grammaire, mais on ne la mémorise pas par cœur comme on apprend l'histoire ou la géographie.

Notons en effet que, dans le domaine du FOS, les apprenants adultes professionnels ont besoin des compétences communicatives à l'oral et à l'écrit dans la langue cible, à travers beaucoup d'activités interactives sans trop centrer sur des structures ou des règles grammaticales de la langue française. Mais, peuvent maîtriser les actes de parole, les expressions et les discours en situation dans des domaines spécifiques.

Krashen (1981) note par contre que le processus d'apprentissage est le résultat d'une appropriation consciente de la langue, qui dépend de l'utilisation analytique de la faculté de l'apprenant. Cela implique qu'il faut une mémorisation explicite des règles grammaticales de la langue de référence dans un milieu formel (institution) par l'intermédiaire d'un enseignant. Ici, la prise de conscience de règles grammaticales se manifeste grâce aux corrections des erreurs, à la présentation explicite des microstructures et à l'usage de la rétroaction ou le «feedback». Ici, la correction des erreurs aide l'apprenant à prendre conscience des éléments et des structures linguistiques pour la maîtrise de la langue française. Krashen (1982: 2) met un accent sur ce point de vue en signalant que:

the process is conscious activity oriented whereby the learner is Assisted in correcting the mental misrepresentation of the linguistic system.

Autrement dit, ce processus est consciemment formé d'activités où l'apprenant est amené à corriger les mauvaises représentations du système linguistique.

De ce point de vue de Krashen (1981), il est évident que les processus d'apprentissage se déroulent aussi bien en FLE qu'en FOS, car dans les deux cas, les activités sont consciemment organisées à tel enseignement que les apprenants font un grand effort pour mémoriser certaines structures grammaticales et certaines formes linguistiques. De plus, les erreurs mentales des apprenants sont éliminées à travers des corrections explicites pour favoriser une bonne maîtrise des règles de la langue.

A ce niveau, il importe de dire que certains aspects de la théorie de Krashen (1982) sont nécessaires à l'enseignement/apprentissage du FOS, parce que dans l'apprentissage d'une langue, non seulement l'apprenant acquiert la langue inconsciemment, mais il fait des efforts conscients pour maîtriser des actes de parole, des structures et des tournures des phrases qui peuvent l'aider à communiquer librement et aisément dans la langue cible.

Ce qui est valable aussi, c'est l'interaction sociale dont parle Krashen en ce qui concerne l'acquisition. Nous disons ceci parce que le FOS est enseigné et appris dans une institution scolaire, privée ou dans un milieu professionnel selon l'objectif poursuivi.

Krashen (1982:2) souligne à cet effet que:

Individual utterances are initiated by the acquired system whereas the conscious metalingual learning awareness is available to the learner only as a Monitor.

Alors, selon la théorie et de Krashen (1982), la compétence communicative, la connaissance et la maîtrise d'une langue est le résultat du système d'acquisition et du système d'apprentissage. En effet, l'acquisition se manifeste inconsciemment alors que l'apprentissage se fait consciemment.

Donc, du point de vue du «Monitor», il en ressort que la fluidité en production est basée sur ce qui est appelé «picked up» à travers une activité communicative. Mais la connaissance formelle de la langue seconde, par apprentissage conscient, est utilisée pour modifier le résultat du système acquis.

Et puis, en s'exprimant dans la langue seconde ou langue étrangère, il est nécessaire de faire référence, en premier lieu au système acquis avant de faire usage du nouveau système appris qui sert de «Monitor» pour transformer le modèle des actes de parole déjà acquis.

Néanmoins, malgré l'importance et le rôle que joue la théorie de Krashen (1981), cette dernière a connu un revers sérieux, car elle n'est pas basée sur des théories empiriquement testées ou vérifiées par des faits scientifiques. Ceci fait que la théorie de Krashen (1981) a été critiquée et traitée d'incomplète à cause de ses insuffisances.

Mais, en dépit de ces critiques, nous pouvons dire que ces deux processus proposés par Krashen (1981). C'est-à-dire que l'acquisition et l'apprentissage, interviennent dans l'enseignement/apprentissage du FLE aussi bien que du FOS pour adultes professionnels qui veulent apprendre le français pour un but professionnel bien défini.

Donc, ayant exposé les deux processus d'apprentissage et d'acquisition, nous essayerons d'examiner le point de vue des deux grandes théories, c'est-à-dire la

théorie behavioriste et la théorie cognitive, pour en déduire la base principale du fondement du FOS dans notre étude.

2.1.2. Théorie behavioriste

Nous envisageons à ce stade d'examiner les théories behavioristes et les théories cognitives qui ont joué un grand rôle dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes.

Historiquement, les points de vue des behavioristes sur l'enseignement/apprentissage de la langue étaient formulés sur les théories générales de l'apprentissage projetées par les psychologues tels que Watson (1924), Thorndike (1932), Skinner (1957). Il est intéressant de noter que la théorie des behavioristes était introduite en 1914 par Watson (1924). Cette théorie behavioriste, encore connue sous le nom de théorie de stimulus-réponses, explique le processus d'apprentissage d'une langue, c'est-à-dire la manière dont l'apprentissage se produit dans un organisme comme un établissement de liens ou de connexions entre le stimulus et les réponses. Selon les behavioristes, l'apprentissage consiste à former une association ou une connexion entre les réponses suivies d'un renforcement. Watson, (1924) pense que les études doivent être faites à propos des comportements observables plutôt qu'à propos de l'état de conscience ou de l'intelligence, car les changements dans les comportements proviennent du conditionnement. C'est-à-dire un processus de stimulus-réponse où la communication est ainsi réduite au schéma connu sous: S – R (stimuli-réponses). Tout ce qui est perçu par les sens humains sur les comportements observables est causé par des stimuli et des réponses.

Par ailleurs, Skinner (1957) applique sa théorie du conditionnement à l'apprentissage de la langue. Dans ce contexte, Skinner (1957) met l'accent sur le renforcement

positif et des récompenses (des motivations) qui permettent au comportement de se répéter en causant ainsi un changement permanent dans ce comportement. Alors, pour les behavioristes, l'apprentissage est basé sur des stimulations externes comme l'imitation, la répétition, la pratique, le renforcement qui sert de motivation.

C'est ce que résumant Richards et Rodgers (1986:50) que:

To the behaviourist, the human being is an organism capable of a wide repertoire of behaviours. The occurrence of these behaviours dependent upon three crucial elements in learning: a stimulus, which serves to elicit behaviour; a response triggered by a stimulus; and reinforcement, which serve to mark the response as being appropriate (or inappropriate) and encourages the repetition of the response in the future.

Nous avons constaté à partir des propos ci-dessus que la théorie behavioriste met l'accent sur trois éléments essentiels: à savoir, le stimulus, la réponse et le renforcement qui sont caractérisés par la pratique, l'imitation, la répétition et la motivation qui aboutissent aux comportements observables.

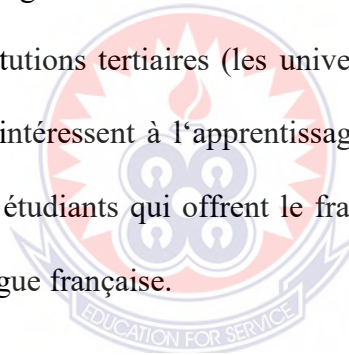
Alors, il importe de noter ici que ces phénomènes se manifestent aussi bien dans l'enseignement du FLE que dans celui du FOS. En effet, ce dernier se déroule au cours de l'utilisation des matériels audio-visuels où les apprenants font beaucoup d'activités pratiques et sont encouragés par le renforcement. Ceci implique que le FOS se fonde sur certains principes des behavioristes. Gaonac'h (1991:14) souligne à cet effet que :

Tout apprentissage s'effectue selon des lois. Pour être apprise, une réponse doit être effectuée et immédiatement renforcée. Ainsi, le renforcement est perçu comme un moyen efficace à l'apprentissage. A travers le renforcement, les enseignants forment le comportement de leurs élèves.

Richards et Rodgers, (1986:50): ont noté dans cette même perspective que:

Reinforcement is a vital element in the learning process, because it increases the likelihood that the behaviours will occur again and eventually becomes a habit.

Cette observation prouve que le renforcement positif sous forme de motivation, est un élément essentiel dans l'enseignement pratique des langues vivantes. Et c'est ce renforcement qui encourage une réaction efficace et continuelle, causant ainsi un changement de comportement. Comme le dit un adage populaire «*l'expérience fait le maître*»: Ce qui veut dire que des activités pratiques dans l'interaction encouragent la maîtrise efficace d'une langue vivante à travers un renforcement. C'est à base de cette philosophie que les institutions tertiaires (les universités et les écoles normales) des pays anglophones qui s'intéressent à l'apprentissage du français comme une langue étrangère envoient leurs étudiants qui offrent le français dans les pays francophones pour la maîtrise de la langue française.



2.1.3. Source et évolution du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)

L'intégration mondiale sur divers plans à savoir: économique, politique, et socioculturel pose la nécessité de l'apprentissage de la langue d'autrui. Pour cette raison, le français étant une langue d'une communauté donnée devait être spécialisée par rapport à un besoin spécifique. D'où la naissance du Français sur Objectifs Spécifiques. En fait, ce dernier trouve son acte de naissance en Angleterre grâce aux travaux de certains spécialistes comme Hutchinson et Waters en 1987 à travers certains de leurs publications marquantes : *English for Specific Purpose*, *A learning Centered Approach*. Par ailleurs, il est à noter que le français a évolué de manière spectaculaire sur plusieurs domaines. Par exemple : le militaire, fonctionnel, etc.

2.1.4. Français militaire

Notre présent n'est que le résultat des faits passés. C'est pourquoi, pour mieux cerner les spécificités d'un terme ou d'un concept donné, il est fort conseillé de remonter à ses origines afin de comprendre ses dimensions, ses structures, ses acteurs etc. En vue de ceci, Holtzer (2004 :8) note que:

La perspective historique, en explorant les évolutions sur un temps plus large permet de dégager les continuités sous les ruptures, qui sont rarement aussi radicales qu'on le dit de renouer des liens entre le passé et le présent.

De cette remarque, nous pensons que l'on ne peut jamais apprécier le présent sans faire recours aux événements passés. Notre présent n'est que le résultat, voire le prolongement des actions des ancêtres dans tous les domaines. C'est pourquoi pour mieux cerner les spécificités d'un terme ou d'un concept donné, il est fort conseillé de remonter à ses origines afin de comprendre ses dimensions, ses structures, ses acteurs, etc. C'est le cas du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), dont les origines datent des siècles passés.

Ces années connaissent la parution du premier manuel d'un français spécialisé. Il s'agit d'un ouvrage intitulé *Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* (1927). Après, on assiste à la naissance de la deuxième partie du même ouvrage, publié toujours chez le même éditeur. Nous pouvons qualifier le français enseigné dans ces deux manuels de « français militaire ». La commission de rédaction est présidée par le général Minorent, membre à l'époque du Comité consultatif de défense des colonies. Cette commission comprend également un colonel, deux médecins militaires de l'Inspection générale du service de

santé des colonies, quatre chefs de bataillon et un lieutenant. La commission de rédaction détermine les objectifs visés par ce type d'apprentissage spécifique :

La guerre a mis en évidence les services que peuvent rendre les troupes indigènes et nous a laissé de nombreuses formations aptes à alléger, dans une grande mesure, les charges militaires qui, jusqu'alors, incombaient presque uniquement aux contingents de la métropole. L'expérience a montré que, pour donner à ces troupes toute leur valeur, il était indispensable de leur assurer, dans la connaissance de notre langue, un bagage de plusieurs centaines de mots et d'expressions facilitant les rapports de la vie courante militaire et devant, d'ailleurs, après leur retour à la vie civile, contribuer au développement de la richesse de nos colonies en rendant plus aisées les relations des indigènes avec nos administrateurs, nos commerçants et nos industriels.

(Le Règlement pour l'enseignement du français aux militaires indigènes, 1927, repris par Khan, 1990 : 97)

Donc, il ne s'agit pas d'apprendre le Français mais précisément un bagage de plusieurs centaines de mots et d'expressions tout en favorisant la rentabilité de ce type du français militaire. Ce règlement militaire se divise en deux parties principales. La première partie est destinée à tous les tirailleurs. Elle contient des mots et des expressions indispensables aux instructeurs pendant la période de débouillage. Quant à la deuxième partie, elle concerne engagés, les réengagés et les cadres. Cette partie reprend les mêmes sujets abordés dans la première partie tout en changeant le lexique utilisé et les tournures des phrases.

2.1.5.1. Français de spécialité (FSP)/Langue de spécialité (LSP)

En poursuivant le parcours historique du FOS, nous constatons également d'autres prémisses à partir des années 1950. Il apparaît à l'époque sous le nom de langue de

spécialité (LSP) ou français de spécialité (FSP). Il s'agit d'une ancienne appellation utilisée par les lexicologues travaillant sur les vocabulaires. Le *Dictionnaire de didactique des langues* définit les langues de spécialité comme une expression générique désignant les langues « *qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier* » (Galissou & Coste, 1976 : 511).

Retenons aussi que l'appellation du *français scientifique et technique* était utilisée à l'époque pour cette langue de spécialité dans les domaines scientifique et technique. Elle concerne des variétés de langue et des publics spécifiques sans préciser une méthodologie particulière.

« La désignation FST résulte d'une décision politique datant de la fin des années 1950, prise dans un contexte de défense des intérêts économiques de la France, de son influence géopolitique (en particulier dans les pays en voie de développement), dont les ex-colonies françaises. (Holtzer, 2004 : 15).

Entre les appellations *langue de spécialité* et *langue spécialisée*, Lerat (1995) accorde sa préférence à la langue spécialisée qu'il définit comme « *l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées* » (Ibid. : 21). Une telle définition souligne, selon l'auteur, l'aspect unitaire de la langue et ses usages.

Notons que le FSP fait son émergence grâce au soutien institutionnel des services chargés de la diffusion du français à l'étranger. Nous en citons à titre d'exemple: en 1961, la création du Centre scientifique et technique français de Mexique. Il consacre ses débuts à la coopération technique et scientifique tout en organisant des cours de français à des publics spécifiques.

2.1.5.2. Émergence du Français Instrumental (FI)

Il est à noter qu'au début des années soixante-dix, un autre type de français de spécialité commence à gagner du terrain. Cette fois-ci, il s'agit du Français Instrumental dont l'appellation a été lancée en Amérique latine. «*L'adjectif instrumental* » *véhicule l'image d'une langue objet, d'une langue outil permettant d'exécuter des actions, d'effectuer des opérations langagières dans une visée pratique et une sorte de transparence des messages* »

(Holtzer., 2004, 13). Le français instrumental accorde une importance particulière à la lecture des textes spécialisés. Son objectif principal consiste à mettre l'enseignement au service du développement technique et scientifique. Aupècle et Alvarez, (1977 :101) voient le français instrumental ainsi :

C'est l'enseignement du français, langue étrangère, à des étudiants qui, sans se spécialiser en français, doivent avoir accès, en général dans leur pays, aux documents écrits de caractère informationnel.

En s'appuyant sur des textes spécialisés, le FI prend en compte les publics auxquels ces textes s'adressent, ce qui a favorisé certainement sa diffusion. Selon le FI, l'apprentissage du français n'est pas un objectif en lui même mais il n'est qu'un moyen, voire un « *instrument* » pour faciliter l'accès aux textes de spécialité. Le public intéressé par ce type d'apprentissage est souvent des étudiants universitaires ou des doctorants qui cherchent à suivre des cours qui puissent les rendre autonomes en compréhension écrite. Cette expérience pédagogique du français instrumental a eu un grand succès en Amérique latine : Brésil, Mexique, Argentine, etc. Il commence à occuper le devant de la scène des colloques et des conférences des enseignants du FLE. Par exemple, lors des séminaires des enseignants de français latino-américains, organisés dans le cadre des *SEDIFRALE (Sesiones para Docents e Investigadores de*

Frances Lenguaextranjera) (Sessions des doctorants et des chercheurs en français langue étrangère) qui se tiennent tous les deux ou trois ans depuis la fin des années soixante-dix. L'un des axes de recherche abordés régulièrement est celui du français instrumental. Rappelons également la création dès 1961 du Centre scientifique et technique de Mexico. Reste à souligner qu'à l'École Normale Supérieure de Lima (Pérou), un enseignement de mathématiques et d'informatiques est dispensé en français accompagné d'une formation linguistique.

2.1.5.3. Approche méthodologique du Français Instrumental

Il convient de remarquer que la lecture est au centre d'intérêt de la pratique pédagogique du français instrumental. Elle commence à gagner du terrain face aux tendances pédagogiques traditionnelles. Celles-ci sont basées essentiellement sur la grammaire et la traduction. Elles cèdent leur place en faveur d'une conception de type « *approche globale* ». La réintroduction du FLE au Mozambique par exemple avait pour objectif d'aider les étudiants à avoir accès aux informations à travers la lecture : « *La finalité fondamentale première de l'enseignement du français à l'université a été jusqu'à présent de répondre aux besoins en FLE des étudiantes universitaires mozambicains dont la motivation principale est d'accéder au français pour des consultations bibliographiques et une documentation scientifique dans les différentes spécialités* » (Document interne du Service de Coopération et d'Action Culturelle au Mozambique, 1996 repris par Holter, 2004 : 14)

La lecture est considérée donc comme un processus de construction de sens qui se fait chez le sujet-lecteur. Selon Moirand(1979), ce dernier possède des données individuelles qui l'aident à comprendre les unités textuelles: unités morphosyntaxiques, rapport entre paragraphes et phrases et les idées constitutives du texte, indices

iconographiques (illustration, graphiques et tableaux) et les indices discursifs. Notons que les données individuelles concernent principalement la personnalité du lecteur (goût, préférence, intérêt, etc.), son idéologie et ses connaissances préalables. Ces éléments jouent un rôle-clé dans le processus de lecture parce que l'objet de lecture est saisi à travers un tamis composé de ces facteurs mentionnés dessus. Parmi ces connaissances préalables, il faut tenir compte de certaines compétences dont jouit le sujet-lecteur. Ces compétences varient d'un lecteur à l'autre vu son éducation, sa culture et son milieu social. Il y a cinq types de compétences de lecture à savoir : compétence thématique (connaissance du thème), compétence discursive (schéma socioculturel acquis), compétence textuelle (ce qu'est un texte) et compétence linguistique (connaissance syntaxique et grammaticale) et compétence stratégique. Celle-ci concerne à la fois les habitudes de lecture et la capacité d'adapter les stratégies du projet de lecture aux caractéristiques typologiques du texte (Moirand, 1979).

Notons que la saisie d'un texte dépend en premier lieu de l'individu lui-même. C'est lui qui semble être capable d'attribuer du sens à n'importe quelle donnée textuelle. Il est également influencé par sa communauté linguistique et interprétative. Lors du processus de lecture, une donnée textuelle suscite une donnée individuelle où s'établit un rapport entre ces deux données grâce à l'élaboration mentale. Celle-ci se fait par le biais des opérations cognitives d'analogie et d'inférence. Ces opérations sont à l'origine de la formulation d'hypothèses sur le contenu. Cette élaboration mentale exige certainement de mener une vérification dans le texte. Celle-ci pourrait aboutir à des reformulations de ces hypothèses qui seront à leur tour l'objet d'une nouvelle vérification.

Il faut souligner l'importance de l'objectif de lecture dans le contexte du français instrumental. Des objectifs différents de la lecture du même texte aboutissent à des résultats différents. L'apprenant du français instrumental ne lit pas un texte spécialisé de la même manière s'il en fait le résumé ou l'analyse détaillée ou si encore il doit passer un examen dessus. C'est pour cela que les enseignants du français instrumental prennent en compte ces facteurs au cours de l'enseignement. Ils analysent préalablement les compétences à développer chez les étudiants.

Avant d'entamer le processus de l'enseignement du français instrumental, le formateur se pose plusieurs questions telles que: quels textes peut-il choisir?, Comment peut-il les aborder si les apprenants n'ont pas la compétence linguistique en français?, Comment peut-il répartir les textes choisis tout au long de la durée de l'apprentissage? À propos de la première question, le choix des textes enseignés dans le cadre du français instrumental dépend en grande partie des besoins et des intérêts des apprenants et aussi de leurs connaissances préalables. Les textes les plus faciles sont ceux qui peuvent éveiller chez les apprenants des connaissances préalables. Il s'agit des textes illustrés (publicités), des textes à organisations discursives très nettes (un sondage) ou bien des textes dont la thématique est connue par les apprenants (l'actualité politique ou économique par exemple). De tels textes sont capables de provoquer le déclenchement du processus de compréhension qui amène aux premières inférences et à la formulation d'hypothèses. Au premier semestre de l'apprentissage, l'enseignant de français instrumental préfère des textes tirés de la presse francophone dont le contenu est accessible aux apprenants qui, à ce stade, peuvent être intéressés par des domaines de spécialité différents. Ce n'est qu'au 2^e semestre qu'ils sont confrontés à des textes de spécialité et regroupés par discipline.

Quant à la deuxième question portant sur la manière d'aborder les textes spécialisés, l'enseignant du français instrumental suit plusieurs niveaux de lecture globale. D'après Moirand (1990), la lecture globale permet de réaliser les premières hypothèses, le repérage de l'architecture du texte et les premières inférences. Elle se réalise grâce aux activités mentales concernant l'observation, l'association, la comparaison et l'inférence. L'enseignant se charge de développer ces aptitudes par des activités chez les apprenants. Le deuxième niveau de lecture vise les points principaux qui ne sont pas définis d'une façon catégorique mais ils varient selon l'objectif de la lecture. Dans un texte donné, ce qui intéresse un étudiant n'attire pas nécessairement l'attention d'un autre. Dans le cadre du français instrumental, l'enseignant aide les apprenants à exprimer ce qu'ils veulent chercher dans le texte. Ceci les amène à la lecture sélective liée certainement à l'objectif de l'apprenant. À propos de la lecture intégrale, elle porte sur la compréhension de la micro-linguistique, les éléments de cohésion et le repérage énonciatif : auteur, lieu et moment de l'énonciation, destinataire (imaginaire ou du moins générique), support (où le texte se trouve publié) et les intentions d'énonciation. À partir de ce niveau de lecture, l'apprenant a la possibilité de procéder à l'analyse des stratégies linguistiques. L'apprenant semble aussi être capable de mieux réaliser la lecture critique. La pédagogie du français instrumental aide l'apprenant à lire d'une façon autonome tout en développant chez lui l'esprit critique. En abordant un texte donné, l'apprenant de FI est en mesure de le lire de façon critique en établissant un rapport permanent entre ses connaissances préalables et les nouvelles idées suscitées par le texte. La lecture proposée par le français instrumental se différencie de la lecture linéaire. Celle-ci est fondée sur la compréhension mot à mot, ligne par ligne, ce qui mène à la traduction littérale qui empêche la construction du sens globale du texte.

2.1.6.4. Exemple de cours du Français Instrumental

Dans son article, *Cursus universitaire de formation au français spécialisé, Brésil : des expériences non conventionnelles*, Coracini (1990), met l'accent sur son expérience dans l'enseignement du français instrumental. Elle propose à ses étudiants un texte intitulé *L'École où les rôles sont prédéterminés*. Les apprenants sont un public hétérogène issu de différentes spécialités. Le texte porte sur un sondage mené auprès des enseignants sur les critères d'un bon élève. Il se compose d'un titre en gras, des citations en italique et une illustration d'un professeur s'adressant aux élèves qui sont en train de prendre des notes. Pour aborder ce texte dans un cours de français instrumental, l'enseignant procède en suivant des étapes distinctives. D'abord, le professeur distribue le texte plié de sorte que les élèves ne puissent voir que l'illustration. Ensuite, il leur demande d'en parler. La discussion entre les élèves et le professeur se fait en langue maternelle (le portugais). Le professeur a eu les réponses suivantes :

- Il s'agit d'une salle de classe : un prof et un groupe d'élèves ;
- C'est un exemple de l'enseignement traditionnel : seul le prof. parle; les élèves doivent l'écouter ;
- C'est un groupe très sage : tout le monde prend note de ce que le prof. dit ;
- C'est un cours traditionnel comme il y en a pas mal au Brésil (Coracini, 1990: 155)

Pendant la discussion, l'enseignant note les réponses des apprenants au tableau en français. Ensuite, il leur demande de déplier le texte et de le regarder comme un tout sans le lire. Les caractères en gras du titre et les passages écrits en italique et en majuscule ont attiré l'attention des apprenants. Ensuite, le formateur leur demande de justifier une telle conception graphique. Grâce aux guillemets et à la signification de

la première phrase, quelques apprenants ont constaté qu'il s'agit de l'opinion de certains enseignants à propos des critères qui font un bon élève. Pendant l'étape suivante de la lecture du même texte, les apprenants se sont rendu compte de la critique scolaire. Celle-ci se fait grâce à ces données typographiques.

Quant à la dernière étape, Coracini note : « Finalement, on a essayé de comprendre les trois définitions du bon élève fournies dans le texte en mettant en relation les « qualités », citées à droite et celle que l'on peut trouver à gauche» (Ibidem)

L'auteur de l'article met en relief une autre approche méthodologique pour aborder le même texte dans le cadre du français instrumental. Il propose de s'attaquer directement au texte en demandant aux apprenants de trouver les critères d'un bon élève vus par les enseignants. Après avoir compris l'opposition entre l'opinion des enseignants et celle des futurs enseignants, les apprenants sont capables de comprendre le titre « *où les rôles sont prédéterminés* ». Après la compréhension, le professeur passe à une activité de **conceptualisation** qui consiste à élaborer des fiches grammaticales. Les apprenants ont relevé les mots suivants : « *alors que* », « *d'où* », « *et par là* », « *leurs* » et « *cet* ». Après avoir réfléchi sur la valeur de ces mots, ceux-ci sont classés en deux catégories : la première concerne l'opposition et la deuxième porte sur la façon d'introduire la conséquence.

L'enseignant constate que ces mots ne posent pas de problèmes au niveau de la compréhension. Par contre, il souligne l'importance d'un travail d'explication qui a deux aspects : l'un est psychologique visant à rassurer les apprenants, l'autre est pratique au cas où les connaissances préalables ne sont pas suffisantes pour construire du sens.

Voilà donc, comment le Français Instrumental s'intéresse à la lecture pour aborder des textes spécialisés par un public débutant en français. Le FI place l'apprenant au centre de l'apprentissage vu qu'il est un sujet énonciateur capable de prendre en charge son apprentissage et de déterminer les stratégies pédagogiques. Une telle approche méthodologique favorise certainement la pluralité des lectures conçues à partir des connaissances préalables de chaque lecteur. Notons aussi que la réussite du français instrumental en Amérique latine est due à sa civilisation. Grâce à sa dimension mondiale, le français dépasse les frontières de l'Hexagone pour venir en aide à d'autres pays. Dans ce contexte, le français n'est pas seulement une langue à apprendre mais aussi il véhicule des savoirs dans des domaines différents. Une telle vision marque bien sûr l'aspect instrumental du français qui daterait de la fin du dix-huitième siècle où une volonté politique s'affiche pour imposer un français national au détriment des patois. Cette volonté avait été déjà adoptée par l'abbé Grégoire, Condorcet et Talleyrand. Lors de l'examen du rapport de l'abbé Grégoire à l'Assemblée Nationale le 6 juin 1794, Talleyrand exprime cette vision instrumentale du français : « *Pour perfectionner l'agriculture, toutes les branches de l'économie rurale, si arriérées chez nous, la connaissance de la langue nationale est également indispensable* » (cité par Chaudenson, 1989 : 17). D'une part, le français en tant que langue nationale, assure le droit de participer à la vie politique, et d'autre part, il facilite également la modernisation de la vie professionnelle comme par exemple le domaine de l'agriculture déjà cité dans l'intervention de Talleyrand. Un autre exemple à retenir dans l'histoire du français instrumental est celui d'Onésime (1904) qui souligne l'aspect instrumental et utilitaire du français :

Il serait bon que la francophonie doublât ou triplât pendant que décupleront certaines hétéroglottes : car l'humanité qui vient se

souciera peu de beaux idiomes, des littératures superbes, des droits historiques; elle n'aura l'attention que pour les langues très parlées, et par cela même très utiles » (Ibidem : 21)

2.1.5.4. Limites du Français Instrumental

Le français Instrumental est la cible de certaines critiques. D'abord, certains didacticiens ont mis l'accent sur le danger de l'instrumentalisation de la langue « Un apprentissage et un enseignement peuvent être dits fonctionnels sans pour autant s'en tenir à des finalités instrumentales » (Coste, 1979 : 56).

En fait, il s'agit d'une double critique à l'égard du FI. D'une part, c'est la mise en cause des dérives technocratiques des systèmes d'enseignement des langues aux adultes dans un contexte de marchandisation du monde. C'est pourquoi, certains didacticiens dénoncent la perversion du rôle de l'enseignant qui est devenu le fournisseur d'un savoir « *produit pour être vendu* », consommé « *pour être échangé* » (Houssay, 1988: 239). D'autre part, la conception instrumentale de la langue a été mise en question, au cours des années 1980, par la linguistique du discours et les travaux sur l'énonciation. Ceux-ci ont mis en relief la subjectivité des discours qui marquent la présence de l'énonciateur dans les textes (Benvéniste, 1996). Le discours scientifique est réputé par son objectivité et sa neutralité. Or, comme tout discours, il est construit à partir d'un mode argumentatif portant les traces de la présence de l'énonciateur.

De même, nous pensons que le français instrumental n'est pas toujours capable de répondre aux besoins des apprenants ni de susciter leur motivation. Ces apprenants ont parfois des besoins qui concernent l'expression et la compréhension orale. Or, le français instrumental place l'écrit au premier rang de ses préoccupations au détriment

de l'oral de l'apprentissage. C'est pour cela que le français instrumental est incapable de développer certaines compétences communicatives notamment orales demandées par des publics comme ceux du français du tourisme et du français des affaires. Ces deux domaines demandent aux professionnels d'être capables de prendre contact avec un public dans les hôtels, les restaurants, les musées, les banques, les entreprises, etc. Dans ces cas, le recours à l'oral est prioritaire par rapport à l'écrit. C'est pourquoi, le français instrumental, dépendant de la lecture globale, a du mal à frayer son chemin dans les domaines privilégiant l'aspect oral de la communication. Ce cas s'applique également à d'autres domaines comme par exemple ceux des relations internationales, de la poste et des télécommunications, du journalisme, des relations publiques et de l'administration, etc. Une autre critique est à retenir, celle du décalage des objectifs. Il s'agit de la différence entre les objectifs des cours du français instrumental (dégager le contenu par les moyens les plus économiques) et les objectifs académiques. Ceux-ci consistent à passer des examens basés sur des modalités traditionnelles (la traduction ou la maîtrise des connaissances grammaticales). De son côté, Lehmann met en doute la généralisation du français instrumental en Amérique latine dans certains pays comme le Pérou et le Costa Rica : «Une telle généralisation du français instrumental, si elle se produisait effectivement, serait à bien égards en contradiction avec les principes qui à son origine: coller au plus près des besoins de publics d'un type particulier grâce à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées » (Lehmann, 1993 : 80).

De toute façon, malgré toutes ces critiques adressées au français instrumental, ce dernier est considéré comme un nouvel apport au FOS. Né hors de l'Hexagone, il a contribué à faciliter l'accès aux textes spécialisés pour des publics spécifiques et professionnels. Cette approche ne fait que préparer le terrain à l'émergence du

français fonctionnel au milieu des années soixante-dix. Celui-ci constitue un point d'appui à l'émergence du Français Fonctionnel qu'on verra ci-dessous comme une étape importante dans l'histoire du FOS.

2.1.5.5. Français Fonctionnel (FF)

Le français fonctionnel a vu le jour au cours de l'année 1974, riche en évolutions politiques et économiques. Sur le plan économique, le monde est obligé alors de gérer la crise économique due au choc pétrolier, une situation qui a eu des répercussions négatives sur la diffusion du français à l'étranger. La langue de Molière est victime d'un recul remarquable au niveau mondial qui se manifeste à travers plusieurs changements (Lehmann, 1993) à savoir :

- Plusieurs pays décident de diminuer les heures consacrées à l'enseignement des langues étrangères, y compris le français,
- Le recul du français gagne aussi les anciennes colonies en Afrique noire qui était considérée comme un espace francophone traditionnel,
- Le gouvernement français mène des restrictions budgétaires vis-à-vis de la diffusion du français à l'étranger :
 - Disparition des « commissions audiovisuelles »,
 - Diminution du nombre des coopérants culturels,
 - Création des « bureaux pédagogiques ».

Face à cette dégradation de la diffusion du français à l'étranger, les responsables du Ministère des Affaires Étrangères notamment ceux de la Direction Générale des Relations Culturelles, Scientifiques et Techniques (DGR CST) ont pris l'initiative de chercher de nouveaux publics qui pourraient rendre au français sa position privilégiée à l'étranger. Les publics visés sont à la fois des scientifiques, des techniciens et des

professionnels. Cette volonté de récupérer la position privilégiée du français sur la scène internationale est exprimée dans certains documents internes du Ministère des Affaires Étrangères (MAE) :

- « *La culture n'est pas seulement littéraire mais scientifique* »,
 - « *Une attention particulière devra être portée à la catégorie des adultes motivés* »,
 - « *Il importe d'étendre l'usage du français comme langue de spécialité* »,
 - « *L'activité de nos missions à l'étranger doit être orientée vers les sciences humaines* »
- (MAE : documents internes repris par Lehmann, 1993 : 70)

Ces citations expriment clairement la forte volonté des décideurs de la diffusion du français à l'étranger de développer cette langue en régression. Cette volonté est marquée par deux aspects essentiels. D'une part, l'enseignement du français ne se limite pas à un public littéraire (les étudiants des facultés des Lettres ou de Pédagogie) mais il s'adresse aussi à un public plus diversifié qui touche tous les domaines professionnels. Alors, le champ du français s'élargit pour atteindre de nouveaux publics, donc une demande croissante. D'autre part, on parle d'un français fonctionnel plutôt que du français secondaire enseigné dans les écoles comme première ou deuxième langue étrangère. Dans ce contexte, notons que le terme du « *français fonctionnel* » fait son apparition notamment dans les textes officiels et les milieux didactiques :

- En 1975, le CREDIF organise un séminaire intitulé : « *Session de formation sur le français fonctionnel* »,
- « *Approches d'un français fonctionnel* », Études de linguistique appliquée N° 23, 1976,
- Aupècle, M. & Alvarez, G. *Français instrumental et fonctionnel*, AUPELF, 1977,

- Rencontres didactiques à Mexico « *L'enseignement fonctionnel du français en Amérique latine en 1977* »

Cette volonté politique favorisant le français fonctionnel aboutit à une évolution considérable de ce dernier. Cette évolution se concrétise par plusieurs mesures ayant pour objectif de maintenir le français à l'étranger. Mentionnons les plus importantes :

- Lancement par le Ministère des Affaires Étrangères de 14 films (1975-1978) intitulés «*Témoignages pédagogiques*» dont dix sont consacrés à l'enseignement du français fonctionnel ;
- Création en 1976 des centres d'études et de documentation scientifique et technique (CEDST Mexico et à Lima par exemple) et des formations linguistiques à l'appui comme celles menée à la faculté des sciences de Khartoum au Soudan;
- Tentatives d'implanter des enseignements techniques et scientifiques aux universités à l'étranger : Université de Hamadan en Iran et Collège Technologique Swon en Corée ;
- Multiplication des missions portant sur le français fonctionnel à l'étranger apportant elles une formation, expertise et aussi assistance pédagogique en français fonctionnel ;
- Le programme intitulé «*Formation des boursiers prioritaires*» lancé en 1976 par le gouvernement Chirac (1974-1976) dans le cadre du septième plan, concerne neuf pays non-francophones avec lesquels la France veut développer ses relations. Les pays concernés sont riches en matières dites stratégiques comme le pétrole et l'uranium. Ceci montre les imbrications qui se sont établies entre la politique et le français fonctionnel.

Ce dernier semble alors être au service d'une politique adaptée par le gouvernement Chirac. En 1977, on assiste à la publication du rapport François qui trace les grandes lignes de cette politique : « *Les actions de coopération devraient être redéployées de manière à développer les actions de coopération des futurs élites des pays qui sont, ou qui ont vocation de devenir des partenaires économiques privilégiés de notre pays* » repris par Lehmann (1993:71).

Le même rapport indique les caractéristiques des pays visés par ce programme de formation. Ils sont des pays : « *proches du décollage économique* », « *stables politiquement* », « *aptés à jouer un rôle pilote dans une zone géographique donnée* », « *fortement solvables (exportateurs de pétrole), vendeurs des matières premières ou acheteurs de produits finis* » (Ibidem). Le « *programme des boursiers prioritaires* » assure à des étudiants d'élite une formation souvent du troisième cycle. Cette formation se fait dans des établissements de l'enseignement supérieur français. Le fait de centrer ce programme sur une catégorie particulière d'étudiants étrangers indique la nature institutionnelle et politique du français fonctionnel. Lors des rencontres interuniversitaires (1979, 1980, 1981), des formations linguistiques ont été prises en charge par l'AUPELF et par le CREDIF. Notons également que ce programme est au centre d'autres opérations du français fonctionnel comme :

- Cette vague du français fonctionnel a des effets éditoriaux. De 1970 à 1980, les matériels pédagogiques et les réflexions méthodologiques se sont multipliés,
- Le Ministère des Affaires Étrangères a organisé, par le biais du CREDIF, le « *Séminaire sur l'enseignement fonctionnel du français* » (1975-1979) qui était considéré comme la formation des formateurs prioritaires.

Cette tendance soutenue par les responsables politiques continue à occuper le devant de la scène jusqu'à la fin des années soixante-dix. On souligne l'intervention du ministre François-Poncet à propos de la politique culturelle et extérieure de la France. Il affirme l'importance de: «*s'adapter à la demande d'un public nouveau qui souhaite apprendre le français comme moyen d'accès à une spécialisation scientifique ou technique, donc comme langue véhiculaire*». (Ibidem : 72).

2.1.5.6. Modèles du français fonctionnel

Au cours des années soixante-dix, les modèles du français fonctionnel se multiplient pour répondre aux demandes des publics spécifiques. En 1975, un modèle du français fonctionnel est au centre des réflexions des participants aux « *Séminaires sur l'enseignement fonctionnel du français* » organisé par le CREDIF. Ce modèle a été élaboré par Lehmann à l'intention des techniciens étrangers venus passer un stage en électronique en France. Il est inspiré des travaux du Conseil de l'Europe et du *Niveau Seuil* du français. Il est basé sur trois étapes. La première concerne l'identification des apprenants qui se fait à partir de différents critères dont, parmi d'autres, la spécialité des apprenants en prenant en compte bien sûr leur niveau en langue cible. La deuxième étape porte sur l'inventaire des situations de communication prévues pendant le stage. Il ne s'agit plus de situations fabriquées pour un usage pédagogique mais plutôt des situations réelles. Après la sélection de ces situations, elles servent principalement à élaborer le contenu. Quant à la troisième étape, Lehmann analyse les actes de paroles, les éléments de grammaire sémantique et les notions que les apprenants devront comprendre, s'approprier et produire au cours de ces situations.

Moirand (1980) met l'accent sur un autre modèle du français fonctionnel. Ce dernier est composé de 4 étapes successives où les trois premières sont identiques au modèle

précédent. Ce modèle ne s'inspire pas du *Niveau Seuil* français mais se base essentiellement sur l'analyse du discours. À partir d'un tableau descriptif présenté ci-dessous, on observe que ce modèle est plus détaillé que le précédent. Par exemple, à la première étape, Moirand ne se contente pas seulement d'identifier les apprenants mais également les enseignants et les institutions qui ont un rôle considérable dans le processus apprentissage/enseignement. Dans la quatrième étape, elle met en relief la démarche pédagogique qui devrait être suivie par l'enseignant et l'apprenant tout en accordant une importance particulière aux interactions entre les deux. Enfin, le schéma souligne, comme nous l'avons indiqué plus haut, l'intérêt porté à l'analyse du discours.

2.1.5.7. Déclin du français fonctionnel

Certains didacticiens, à l'instar de Besse et Galisson (1980), commencent à porter quelques critiques à l'égard du français fonctionnel tout en mettant l'accent sur ses faiblesses méthodologiques. Leurs critiques tournent autour de cinq points principaux :

1. La liste des besoins du public visé ne mène pas nécessairement à celle des objectifs de l'apprentissage,
2. La description et l'analyse des situations cibles ne sont pas suffisantes pour la mise en scène de la situation de l'apprentissage,
3. Concernant l'intérêt porté aux besoins et aux manques des apprenants, les deux didacticiens pensent qu'il vaut mieux s'intéresser aux potentialités de l'apprentissage,
4. Les auteurs de *Polémique en didactique* (1980) trouvent que l'instabilité de rapport entre l'acte de parole donné et ses formulations possibles dans des

situations différentes ne s'applique pas nécessairement aux utilisateurs des niveaux-seuils.

5. Ils reprochent au français fonctionnel son désintérêt vis-à-vis des spécialités culturelles qui ne sont pas prises en compte dans l'apprentissage. Ces spécialités culturelles de chaque société ou de chaque pays ont une grande influence dans les échanges professionnels.

Dans ce contexte, Il est important de mettre en relief les travaux d'Edward Hall et Mildred Reed (1990) qui ont publié «*Guide de comportement dans les affaires internationales, Allemagne, États-Unis, France*» où ils indiquent que la communication entre les êtres se fait non seulement par les langues mais aussi grâce à leurs comportements, leurs attitudes ou leurs postures corporelles. Dans cet ouvrage, les auteurs citent les différences culturelles dans le monde professionnel dans les trois pays. Ces différences culturelles pourraient mener à un blocage de compréhension. Nous en citons l'exemple suivant :

«Une cause importante de friction et de conflits dans le monde des affaires internationales est la conception différente de l'engagement. Cette conception, contre toute attente, diffère d'un pays à l'autre. Ce que, dans un pays peut très bien être vu différemment dans un autre pays. Il nous semble qu'en France seulement l'engagement écrit est contraignant. Il est donc préférable pour des étrangers de toujours demander confirmation écrite d'un entretien. Un engagement verbal, pris en face à face ou au cours d'une conversation téléphonique, est souvent remis en question. En 1982, le président Reagan, convaincu d'avoir eu l'accord de François Mitterrand, annonce que les Alliés ont décidé d'une politique économique commune envers l'URSS. Un démenti des français suit de très près, avec une déclaration du

président français stipulant en dernière minute que la France ne s'associera pas au projet. En matière de bilans, en France comme ailleurs, il serait aussi imprudent de prendre pour argent comptant les assurances données verbalement ou les états financiers produits. L'assistance d'un banquier ou d'un expert financier est indispensable »(Edward Hall et Mildred Reed, 1990: 229-230)

Ils proposent à chaque culture ou à chaque société d'établir ses interfaces avec les autres cultures. Ces « *interfaces culturelles* » servent de ponts favorisant la compréhension mutuelle au sein de cultures différentes, y compris les professionnels issus de ces cultures. De leur côté, dans leur article collectif *le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique*, Lehmann et Challe, (1990: 78) mettent l'accent sur les faiblesses du français fonctionnel :

Il en est cependant encore pour refuser le français fonctionnel au nom même de la rénovation méthodologique, et au vu de certains excès effectivement observables. Derrière la dénonciation des risques de cloisonnement et d'appauvrissement du matériau linguistique enseigné, pointe aussi bien la revendication culturelle (la technique tue la culture) qu'idéologique (s'il s'agit de vendre, oui à Hugo non à Dassault).

Vers la fin des années soixante-dix, la diffusion du français fonctionnel connaît un virage considérable malgré le soutien politique accordé à ce type d'enseignement du français au début de cette décennie. Entre la fin de 1979 et le début de 1981, on assiste au déclin du français fonctionnel en faveur d'« *un nouvel ordre culturel mondial* ». Ce déclin est dû en quelque sorte aux restrictions budgétaires liées au deuxième choc pétrolier. Celui-ci est à l'origine de la suppression de plusieurs postes d'enseignants de français à l'étranger. A l'époque, le Ministère des Affaires Étrangères adopte une nouvelle politique favorisant le retour du « tout culturel ». Un rapport du MAE daté de septembre 1979 jette les fondements d'une politique dite de « *promotion du français* ». Cette nouvelle politique de diffusion du français a pour

mission de créer un environnement francophone en multipliant les actions culturelles sans se contenter seulement de l'enseignement : « Au delà de la scolarisation, c'est l'absence d'un environnement culturel franco-phone qui constitue le plus souvent l'obstacle principal à une diffusion efficace de notre langue» (Document interne du MAE, 1979, repris par Lehmann 1993:73)

Cette nouvelle politique ne fait qu'accélérer le recul du français fonctionnel. Ce recul est manifesté par plusieurs phénomènes tels que :

- La disparition des Séminaires organisés par le CREDIF et des Rencontres consacrées à la formation des Boursiers prioritaires,
- L'expérience des Boursiers prioritaires ne dure que cinq ans alors qu'en 1977, le rapport de François Poncet envisage une opération sur dix ans,
- Le recul de l'enseignement du français fonctionnel dans les Centres de Documentation Universitaire, Scientifique et Technique (CEDUST) et les centres scientifiques et techniques français,
- Ce recul a abouti par conséquent à un autre recul au niveau des travaux et des publications après 1980 à l'exception d'une collection de manuels d'enseignement du français professionnel.

En s'interrogeant sur le recul du français fonctionnel, il paraît nécessaire de souligner certaines remarques. D'abord, nous constatons que le rôle des responsables politiques a une grande influence sur la diffusion du français fonctionnel. Chaque gouvernement de gauche ou de droite a sa propre vision vis-à-vis de la diffusion du français. Un nouveau gouvernement au pouvoir entraîne un changement de politique de l'enseignement du français notamment à l'étranger. La deuxième remarque met en évidence le rôle des didacticiens dans le recul du français fonctionnel. Au début des

années 1980, un nombre de didacticiens pensent que le français fonctionnel a rempli sa mission : la prise en compte de la diversité des publics (ses besoins et ses objectifs), l'implantation de nouvelles techniques pour l'élaboration des contenus, etc. Enfin, les enseignants du français fonctionnel notamment à l'étranger n'étaient pas bien formés pour affronter une situation exigeante. D'une part, ils méconnaissent les réalités culturelles des pays dans lesquels ils travaillent et d'autre part, ils ont affaire avec des méthodologies qui sont à la fois écrasantes et incertaines.

2.1.5.8 Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)

À partir des années quatre-vingt-dix, le Français sur Objectifs Spécifiques, (FOS) commence à gagner du terrain malgré un certain essoufflement politique et didactique. Les services culturels relevant du Ministère des Affaires Étrangères proposent des formations pour répondre à des besoins professionnels comme le français médical, le français des affaires, le français des relations internationales, etc. A cela s'ajoute l'intérêt croissant porté à la formation linguistique des étudiants étrangers :

De fait, la formation linguistique d'étudiants de médecine de droit, de sciences exactes est une des priorités de la coopération universitaire. On appelle ces étudiants des non-spécialistes (...) ou encore des publics spécifiques. Cette priorité est illustrée dans presque toutes les aires géographiques (...) Par ailleurs, du côté de la formation initiale, presque toutes les maîtrises de FLE offrent une option français sur objectif spécifique...les étudiants dits scientifiques étaient particulièrement ciblés par les services culturels, dont une des charges est de les orienter le plus efficacement possible vers les formations idoines offertes par les universités (Cuq & Cruca, 2003 : 325).

Quant au monde éditorial, il s'active afin de répondre au développement du FOS. La preuve en est que *Le Français dans le Monde* a publié deux numéros spéciaux sur le FOS, l'un *Publics spécifiques et communications spécialisées* en 1990, l'autre *Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers* en 2004. De même, Eurin

et Henaoui (1992) ont publié *Pratiques du français scientifique* ainsi que Lehmann (1993) détaille, lui, ce français spécialisé dans *Objectifs spécifiques en langues étrangères*. Notons aussi la récente publication de *Le français sur Objectifs spécifiques et la classe de langue* (Carras, Kohler, Sjlilagi et Tolas, 2007).

L'appellation Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) est calquée sur l'expression anglaise *English for Specific Purposes* (ESP) et circule plus volontiers dans les milieux didactiques que le terme « fonctionnel » qui donne lieu à plusieurs significations. Rappelons dans ce contexte les critiques de certains didacticiens préférant l'appellation de l'« enseignement fonctionnel du français » au « français fonctionnel ». Le FOS s'intéresse avant tout aux besoins des apprenants (souvent des adultes et des professionnels) qui veulent suivre des formations bien ciblées compte tenu de leur temps limité consacré à l'apprentissage. Leurs besoins d'apprentissage déterminent les différentes composantes du processus de l'apprentissage.

2.1.5.9 Origines du Français sur Objectifs Spécifiques

Le Français sur Objectifs Spécifiques trouve ses origines en Angleterre grâce aux travaux de Hutchinson et Waters (1987). Ils s'inscrivent comme les pionniers de l'ESP qui a vu le jour grâce à la publication de leur fameux livre '*English for Specific Purposes, A Learning centred approach*'. Dans cet ouvrage, ils soulignent le principe fondamental du FOS: « Toutes les décisions concernant le contenu et la Méthodologie sont basées sur les raisons pour lesquelles l'apprenant apprend une langue étrangère » (Hutchinson & Waters, 1987 : 19).

Selon les deux auteurs, l'évolution de l'ESP a connu cinq étapes distinctives :

- L'identification d'un registre grammatical et d'un registre lexical pour chaque « type » d'anglais ;

- Le recours à l'analyse du discours et à l'analyse « rhétorique » c'est-à-dire à l'aspect communicatif. Au cours de cette étape, les deux auteurs font allusion à une confusion entre la différenciation des formes de l'ESP par les modes d'organisation des discours et la recherche générale d'une approche de la didactique fondée sur la communication et les interactions ;
- L'analyse de la situation cible et des besoins afférents est liée à un type de processus linguistique, parfois celui de la première phase ou plus généralement celui de la deuxième (compréhension orale /écrit, expression orale/écrit) ;
- L'étude des compétences linguistiques (des *skills*) et des stratégies de compréhension et d'expression. Dans ce contexte, Henri Portine souligne la différence entre la conception des *skills* vue par Hutchinson et Waters et la conception classique de ces *skills*: celle-ci concerne le double binôme (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite :
« La conception classique s'explicitait en termes de tâches lorsque la conception exposée par Hutchinson et Waters l'est en termes de ce processus de pensée », « il y a là une différence qui n'a peut-être pas été prise en considération peut-être fait de la difficulté à penser l'articulation entre psychologie et didactique des langues » (Portine, 1990: 66) ».

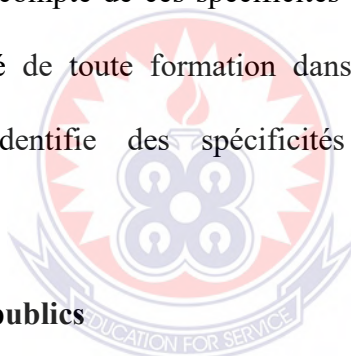
La centration sur l'apprentissage (*learning-centred approach*) qui se caractérise par un double rapport aux activités de l'apprenant. Ce dernier est lié à la fois aux activités langagières et activités cognitives. Notons que l'ESP a connu deux centrations sur l'apprenant: l'une porte sur les besoins de l'apprenant et l'autre concerne le

«processus d'apprentissage» de l'apprenant. La première est de type sociolinguistique alors que la deuxième est psycholinguistique.

Selon Portine (1990), l'*ESP* semble être l'espoir qui pourrait répondre aux préoccupations de plusieurs disciplines des théories linguistiques de l'énonciation et des théories concernant la philosophie du langage comme celles de Searle (1972) au sujet de la compréhension de la cognition.

2.1.5.10. Contraintes de l'enseignement du FOS

Branche du Français Langue Étrangère (FLE), le FOS se distingue par certaines spécificités que tout enseignant doit connaître pour assurer ce type de cours dits spécifiques. La prise en compte de ces spécificités constitue une condition préalable pour garantir l'efficacité de toute formation dans ce domaine. Le site d'internet (<http://www.lefos.com>) identifie des spécificités qui concernent cinq points principaux :



2.1.5.11. Diversité des publics

Le FOS est marqué avant tout par la diversité de ses publics qui se divisent en trois catégories principales,

- Des professionnels

Il s'agit de professionnels qui veulent faire du FOS en vue de faire face en français aux situations dans leurs milieux du travail. Ce type des publics concerne tous les domaines professionnels : affaires, tourisme, médecine, droit, etc.

- Des étudiants

Ce sont souvent des étudiants non francophones qui veulent poursuivre leurs études en français dans leur domaine de spécialité. Ces étudiants peuvent s'inscrire dans une

université francophone (française, canadienne, belge, etc.) ou dans une filière francophone dans leurs pays d'origine.

- Des émigrés

Ce sont des étrangers qui viennent s'installer dans un pays francophone avec l'objectif de trouver un créneau professionnel qui leur permettra d'améliorer leur niveau de vie ou du moins d'avoir une rémunération supérieure à ce qu'ils pourraient attendre dans leur pays d'origine.

2.1.5.12. Besoins spécifiques des publics

Les besoins spécifiques sont une des caractéristiques principales des publics de FOS.

Les publics, mentionnés ci-dessus, veulent apprendre non LE français mais, plutôt du français pour agir professionnellement. Pour reprendre les termes de Lehmann, il souligne ce point en précisant : « Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés » (Lehmann, 1993: 116).

Par exemple, des hommes d'affaires chinois veulent apprendre du FOS afin de prendre contact avec leurs homologues francophones: mener une conversation téléphonique, assister à une réunion de travail, lancer une campagne publicitaire pour leurs produits dans un pays francophone, etc. Quant aux étudiants, ils ont pour objectif de suivre des cours, prendre des notes, lire des livres, rédiger des mémoires, passer des examens, etc. D'où la nécessité d'analyser les besoins de ces publics avant l'élaboration des cours en vue de mieux répondre à leurs besoins. Nous détaillerons le profil des publics de FOS dans le chapitre suivant.

2.1.6. Temps limité consacré à l'apprentissage

Les publics, qu'ils soient professionnels ou étudiants, ont un temps assez limité pour suivre des formations de FOS. Ils ont déjà leurs engagements professionnels ou universitaires. Par conséquent, ils sont souvent obligés de suivre les cours de FOS soit pendant le week-end soit à la fin de la journée. Fatigués, ces publics finissent souvent par abandonner leurs cours.

2.1.6.1. Rentabilité de l'apprentissage du FOS

En suivant des cours de FOS, les apprenants ont des objectifs très précis à atteindre au terme de la formation. Par exemple, les professionnels veulent réussir leur carrière dans leurs entreprises en se distinguant de leurs collègues qui ne maîtrisent pas le français des affaires.

« Le français des affaires est supposé fonctionner comme une espèce d'accélérateur de carrière, en apportant en quelque sorte un capital social » (Porcher, 2002 : 87). Ils pourront par l'acquisition de cette compétence langagière obtenir une augmentation de leurs salaires ou être promus. Pour les personnels du domaine de la santé assignés à des bureaux plus honorables par rapport à leurs collègues de service dû à ces compétences nouvelles qu'ils ont acquises. Quant aux étudiants, ils veulent mieux se préparer au marché du travail. En revanche, les publics de FLE n'ont pas toujours des buts très définis professionnellement.

Selon notre expérience d'enseignement du FLE, les apprenants ont souvent des objectifs plus flous par rapport à leurs homologues de FOS.

2.1.6.2. Motivation des publics

Vu que les publics de FOS ont des objectifs bien définis dont la rentabilité devrait être quasi immédiate, ils démontrent une grande motivation lors de l'apprentissage, d'où

la réciprocité entre rentabilité et motivation au cours de la formation. Plus l'apprentissage est rentable, plus les apprenants sont motivés à suivre les cours de FOS. C'est grâce à cette motivation que certains apprenants peuvent faire face aux différentes difficultés qu'on développera plus loin dans le chapitre cinq.

2.1.6.3. Spécificités des publics de FOS

Actuellement, le champ du FOS touche tous les domaines professionnels et étudiants.

On peut citer à titre d'exemple quelques domaines :

- Le français des affaires,
- Le français de l'hôtellerie et du tourisme,
- Le français scientifique et technique,
- Le français juridique,
- Le français des relations internationales,
- Le français de la médecine,
- Le français des relations publiques et de l'administration,
- Le français du secrétariat,
- Le français des sciences sociales et humaines,
- Le français de l'informatique,
- Le français journalistique,
- Le français des transports,
- Le français des postes et télécommunications,
- Le français de traduction ou d'interprétation.

Au sein des milieux didactiques, on constate une vision quasiment partagée par la plupart des spécialistes de FOS. Ceux-ci s'accordent sur l'idée qu'il n'y a pas d'enseignement sans objectifs et qu'il n'y a pas d'enseignement sans spécification des objectifs. Il s'agit plutôt des priorités de l'enseignement visé par le public concerné d'où l'idée de la naissance du Français Professionnel.

2.1.6.4. Français Langue Professionnelle (FLP)

Au seuil du troisième millénaire, le FOS est à l'heure d'un nouveau développement qui marquera son parcours. Il se voit obligé de s'adapter aux besoins du marché basés notamment sur des demandes croissantes du monde professionnel. D'une part, nous assistons à une diversification des domaines professionnels qui sont de plus en plus pointus (l'aéronautique, l'art floral, etc.). D'autre part, nous remarquons l'émergence des demandes d'amélioration des compétences en français des professionnels de qualification faible. Ces demandes émanent dans la plupart des cas des organisations professionnelles pointues (office de professions, fédérations professionnelles, écoles spécialisées, etc.). À cela s'ajoute l'augmentation des flux migratoires des professionnels bien qualifiés qui cherchent à s'intégrer dans la vie active en France ou dans un pays francophone. Ces migrants font face à une double difficulté pour accéder aux plans de formation : la non-maîtrise de la langue et l'occupation de postes peu qualifiés. Parmi ces migrants, nous trouvons des arrivants qui ont reçu une faible formation initiale ou pire, qui souffrent d'analphabétisme. Dans de telles conditions, ces migrants ont du mal à avoir accès à une formation qualifiante et à réaliser leur stabilité professionnelle.

2.1.6.5. Vers une définition du FLP

Appelé aussi français professionnel ou français à visée professionnelle, le FLP a connu une augmentation de 250 % en 2005 (Mangiante, 2006). Pourtant, il s'agit d'un domaine assez récent au sein de centres de formation de langue. Il fait encore l'objet de réorientation et d'adaptation en vue de mieux répondre aux besoins du monde professionnel. Pour le moment, peu de didacticiens proposent des définitions du FLP, mais Mouflon–Dallies, (2006 :30) précise :

« Le FLP est le français enseigné à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Dans un tel cas, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et la hiérarchie, praticien métier) même si des portions de l'activité de travail peuvent être réalisées en anglais ou dans d'autres langues (celles *de collègues*) »

Dans ce contexte, il s'avère important de souligner certaines différences entre le FLP et le FOS. Ce dernier vise à aider des non natifs à apprendre le français dans leur contexte professionnel d'origine tout en travaillant des compétences précises (lecture des textes, négociations commerciales, contact avec une clientèle, etc.). Ces publics sont souvent des étrangers bien qualifiés qui veulent suivre des cours de FOS pour réaliser leur ascension professionnelle au sein de leurs institutions. Pour mieux définir les publics de FLP, Mourlhon-Dallies (2006) met l'accent sur trois critères :

- **Le niveau de français** : le FLP pourrait concerner des natifs et des apprenants ayant un niveau de bilinguisme en oral et un écrit très inférieur. C'est le cas des migrants d'Afrique francophone ou du Maghreb et des natifs en position d'illettrisme,
- **Le degré de professionnalisation** : il est hétérogène. Le FLP pourrait intéresser des apprenants en formation initiale, des personnes déjà formées ou de véritables professionnels,

- **Le passé de formation** : les apprenants du FLP pourraient être des personnes suivant régulièrement des stages en formation continue, d'autres en insertion professionnelle et des publics n'ayant jamais suivi aucune formation professionnelle.

Dans le cadre du FLP, les apprenants ne cherchent pas seulement à améliorer leur niveau en français en vue d'obtenir une promotion au sein de leurs entreprises. Mais ils considèrent aussi le FLP comme un outil qui leur permettrait d'avoir accès à l'emploi.

2.1.6.6. Besoins spécifiques des publics de FOS

La présence des publics du FOS est liée toujours à la prise en considération de leurs besoins spécifiques qui constituent la particularité principale de ces apprenants du FOS. C'est grâce à ces besoins spécifiques que les publics du FOS se distinguent par rapport aux autres publics du FLE qui veulent avant tout apprendre DU français et non pas LE français. Cet apprentissage a pour fonction de réaliser des buts précis dans des contextes donnés. Vu cette relation étroite entre les publics du FOS et ses besoins, on les appelle parfois « publics des besoins spécifiques ». Le site

<http://www.ambafrance.eg.org/cfcc>, met en relief les éléments suivants:

- L'identification des besoins

En fait, chaque concepteur des programmes du FOS doit avant tout identifier les besoins de ses apprenants. L'identification des besoins consiste à collecter les informations concernant les situations cibles où les apprenants utiliseront la langue. Cette identification se fait de manière directe dans la mesure où le concepteur a la possibilité de rencontrer ses apprenants avant la formation en vue de discuter avec eux leurs besoins langagiers. Les apprenants peuvent également exprimer leurs besoins en

répondant à un questionnaire préparé par le concepteur. Une fois que les besoins sont identifiés, le concepteur est en mesure de définir les objectifs à atteindre lors de la formation prévue. Ces objectifs tournent autour de compétences linguistiques que les apprenants doivent maîtriser dans un domaine donné. Enfin, le concepteur passe à la dernière étape qui consiste à élaborer le contenu censé répondre aux besoins des apprenants.

- La classification des besoins

Pour mieux comprendre les besoins langagiers, beaucoup de didacticiens, à l'instar de Richerich (1985), ont proposé plusieurs classifications. Chaque classification met l'accent sur une caractéristique particulière du besoin langagier. A travers les classifications proposées, les didacticiens soulignent la différence entre plusieurs types des besoins. On en cite:

- Les besoins individuels/ sociaux.
- Les besoins subjectifs/objectifs.
- Les besoins prévisibles/imprévisibles.
- Les besoins concrets/figurés.

Dans ces différentes classifications, on constate l'opposition entre les différents types de besoins (individuels/sociaux, subjectifs/objectifs, prévisibles/imprévisible, etc.). Mais, cette opposition n'est que superficielle. Prenons l'exemple de la première classification des besoins (individuels/sociaux). Si un apprenant du FOS a des besoins langagiers individuels (par exemple, maîtriser le français medical). Ce besoin apparemment individuel ne se réalise que dans un contexte social, voire professionnel. Précisons également que ce besoin dit individuel trouve ses origines dans les besoins sociaux qui créent chez l'apprenant du FOS non seulement le besoin mais aussi la volonté de suivre une formation dans un domaine donné. Certes, il y a des besoins

purement individuels mais ils sont d'une part rares et d'autre part ils peuvent se réaliser à long terme dans un contexte social ou professionnel.

- Les composantes des besoins langagiers

Le besoin langagier se compose de trois composantes principales:

- La composante psycho-affective

Il s'agit de ce sentiment d'insécurité qu'éprouve l'apprenant au début de son apprentissage vis-à-vis d'une langue étrangère. Ce sentiment se manifeste souvent au début de l'apprentissage. L'apprenant se demande s'il peut suivre cet apprentissage jusqu'au bout. Incapable de vaincre ce sentiment d'insécurité linguistique, l'apprenant finit parfois par abandonner l'apprentissage du FOS. Pour faire face à cette difficulté, il s'avère important de souligner le rôle de l'enseignant qui doit aider l'apprenant à surmonter ce sentiment. Il peut encourager l'apprenant à suivre sa formation en lui indiquant les avantages qu'il pourra avoir au terme de cet apprentissage.

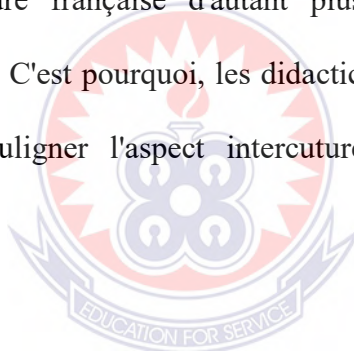
- La composante langagière

Cette composante couvre trois domaines différents. D'abord, la communication en classe qui se fait en langue étrangère non pas en langue maternelle des apprenants. L'enseignant donne de temps en temps des consignes en français aux apprenants. Au début de l'apprentissage, les apprenants ont du mal à comprendre ces consignes. C'est pourquoi, il est conseillé à l'enseignant de commencer par des consignes faciles à retenir en les répétant plusieurs fois au cours de la formation. Le deuxième domaine concerne cette différence entre la communication apprise en classe et celle en situation réelle. Dans le cadre du FOS, le concepteur doit utiliser des documents authentiques lors de la formation. Ces documents authentiques jouent un rôle de premier plan, d'un côté, ils rendent les apprenants plus motivés à suivre cette

formation et d'un autre côté ils les préparent à mieux affronter les situations cibles aux milieux professionnels ou universitaires. Quant au troisième domaine, il s'agit de l'apprentissage lui-même et ses représentations chez l'apprenant en tant que valeur d'échange. Ces représentations peuvent faciliter ou freiner l'apprentissage.

- La composante socio-culturelle

Suivre des cours en FOS ne consiste non seulement pas à maîtriser l'aspect linguistique mais aussi l'aspect socio-culturel de cette langue. Pour communiquer en langue étrangère, il faut comprendre la culture de cette langue. Par exemple, un étudiant chinois venant poursuivre ses études en France doit comprendre les spécificités de la culture française d'autant plus que sa culture d'origine est complètement différente. C'est pourquoi, les didacticiens du FOS se mettent d'accord sur l'importance de souligner l'aspect interculturel dans le cadre des activités proposées.



2.2. Travaux antérieurs

A part les différents auteurs consultés et cités plus haut, il est intéressant de mentionner d'autres comme Afari, (2007), Bakah, (2007) et Akwetey-Bruce, (2009) qui ont tous travaillé dans le domaine du français sur objectifs spécifiques. Le premier a étudié sur l'usage du français par la police pour la communication. Selon Afari (2007), les agents de police ont des difficultés à communiquer en français en raison des méthodes employées dans la formation de ceux-ci. En effet, les formateurs ont formé les agents de police en FLE au lieu de FOS. Pour ce faire, Afari (ibid.) propose un programme de formation et une méthodologie basée sur le modèle du FOS. Ce travail nous a tracé une piste certes, mais reste différent de notre travail; car

dans son cas, le français est déjà intégré au cursus des professionnels en formation. C'est en confirmation de cela qu'Afari (2007:12) observe que: « La plupart des agents de police qui sont des professionnels n'arrivent pas à communiquer en français avec leurs homologues francophones sur la frontière et dans les pays francophones ».

Ce dernier constat montre que l'enseignement/apprentissage de la langue française dans les écoles de formation de ces policiers est basé sur le FLE, c'est-à-dire l'enseignement général qui ne favorise pas l'usage efficace du français en communication. Cette assertion confirme le fait que la plupart des policiers qui sortent des écoles de formation manquent de compétence communicative adéquate qui leur permettrait de s'exprimer efficacement dans la langue française. Cette situation nécessite la méthode plus efficace qui pourrait satisfaire les besoins des professionnels dans l'usage du français en communication. C'est ce qui constitue l'objectif de notre étude. Nous pensons que le travail d'Afari reste toujours différent du notre car dans notre cas, le français n'est pas encore intégré au cursus des étudiants en formation dans le domaine de la santé sans faire mention des professionnels qui sont dans le service. Tout est nouveau dans ce cas.

En effet, le travail de Bakah et celui d'Akwetey-Bruce (ibid.) ont un lien intime avec le notre dans le sens que leurs travaux portent sur le domaine du tourisme et celui de finance (la banque). Au moment où Bakah a travaillé sur le domaine de tourisme, le français n'était pas encore intégré au cursus des étudiants du Département de Géographie et du Tourisme à UCC. Selon lui, l'intégration du FOS dans une institution requiert premièrement l'identification des besoins langagiers de ceux qu'on vise à former. Ces besoins déterminent ensuite les objectifs à atteindre pour la formation.

Le commentaire de Bakah (2007 :85) sur la disposition de son public sur l'importance du français implique que le français n'était pas encore intégré dans le cursus du département de la géographie et du tourisme lors de sa recherche et que c'est la découverte de sa recherche qui a nécessité l'inclusion du français dans ce Département à UCC.

Selon lui, un des items de sa recherche sollicitant leur prédisposition pour l'apprentissage du français dans le Département de la géographie et du tourisme révèle que 93% des étudiants sont d'accords que le français soit intégré dans leur programme pour de nombreux avantages qu'ils auront dans leur future profession en tant qu'agents de tourisme.

Selon eux, *«le français leur est important à cause du besoin de communication avec les touristes francophones : un point de vue lié à la situation francophone géographique du Ghana et au besoin de promouvoir le tourisme régional»*.

Voilà pourquoi le travail de Bakah nous sert d'inspiration. Dans notre cas, le français n'est pas encore intégré dans le programme de formation du personnel de la santé. Nous pensons que cette recherche rêve à l'intégration DU français et non le français dans le cursus des futurs professionnels dans le domaine de la santé du Ghana. Une fois encore, le travail de Bakah nous a motivé car, du jour au jour et grâce à la technologie, de nouvelles découvertes s'émergent et c'est ce qui nous intéresse dans cette étude. Par cette recherche, nous désirons effectuer un changement dans le domaine de la santé au Ghana.

Ensuite, le travail d'Akwetey-Bruce (2009) qui est centré sur le personnel de la banque au Ghana, a pour objectif d'initier le personnel de la banque en français de communication à ravers l'enseignement de FOS. Car, c'est un type de français qui

aide le personnel non linguistique à acquérir le français en un moment cours. Akwetey-Bruce (2009:117) indique que: « L'on n'apprend plus la langue étrangère pour sa beauté, même pour simple plaisir mais, pour des raisons utilitaires monnayant des compétences langagières sur le marché de travail»

Ce point de vue prouve que l'enseignement/apprentissage de FOS est pour un but précis et ce but est de répondre à un besoin comme dans le cas de Bakah. Cette étude d'Akwetey-Bruce comme celle de Bakah (2007) qui nous a inspiré en avance accentue l'importance du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) pour tout le personnel des domaines professionnels afin de leur permettre d'exercer leur métier en français. Nous avons constaté que cette étude d'Akwetey-Bruce en français de communication est destinée à un public qui n'est pas encore exposé à l'apprentissage du français. C'est exactement notre cas où le français n'est pas encore introduit au personnel de la santé. Ainsi nous avons la même vision que Bakah (2007) et Akwetey-Bruce (2009). Notre étude a pour objectif de faciliter le travail de notre public à travers l'enseignement/apprentissage de FOS. Nous pensons que ceci permettra aux professionnels de la santé de devenir opérationnels dans toute structure relevant de leur domaine particulier où la fonction suppose un contact familier avec une clientèle francophone et requiert une connaissance de la langue liée à l'exercice de leur profession.

Les travaux des didacticiens et spécialistes consultés, seront propices et utiles dans le cadre de notre étude car, ils constitueront les soubassements sur lesquels nous pourrons rédiger notre travail et développer notre programme du français sur objectifs spécifiques en guise de suggestion.

2.2.1. Conclusion partielle

Les principes théoriques et les travaux des didacticiens qui ont travaillé dans le domaine de l'approche communicatif et aussi dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE), parallèlement au Français sur Objectifs Spécifiques ont constitué la besogne de notre deuxième chapitre.



CHAPITRE TROIS

DEMARCHES METHODOLOGIQUES

3.0. Introduction

Ce chapitre porte sur la méthode et la démarche méthodologique que nous allons utiliser pour mener notre recherche. Dans cette perspective, nous prendrons quelques professionnels des centres médicaux tels que : l'hôpital d'Aflao sur la frontière Ghana-Togo et celui d'Elubo sur la frontière Ghana-Côte d'Ivoire comme notre population de référence. Nous utiliserons également les questionnaires comme instruments de collecte des données.

3.1. Approche méthodologique de la recherche

Les données recueillies au cours de l'enquête portent sur l'analyse des besoins en français du personnel dans le domaine de la santé au Ghana, plus précisément sur les grandes frontières du Togo et de la Côte d'Ivoire. Pour réaliser cela, nous avons adopté une démarche qui nous a permis d'identifier ces besoins. Ce chapitre présente les étapes essentielles de notre recherche, c'est-à-dire la population de référence avec son échantillonnage, les instruments utilisés dans la collecte des données (les questionnaires), les procédures de la collecte des données, la méthode d'analyse des données recueillies et la vérification des hypothèses.

3.2. Population de référence

Notre public de référence est localisé dans les régions Volta et Ouest du Ghana. Le choix de ces régions se justifie dans la mesure où les régions sont dotées de grandes ouvertures frontalières (Aflao et Elubo). Nous avons recueilli les données pour notre recherche dans les deux centres de santé importants dans les régions où les malades

francophones des pays frontaliers (le Togo et la Côte d'Ivoire) se rendent pour résoudre leurs problèmes de santé. Le personnel de ces centres de santé qui sont en contact direct avec les malades francophones des pays frontaliers du Ghana constituent notre population de référence. Nous pensons que le choix de ces groupes de personnes est approprié car, ils sont en mesure de nous donner leurs avis sur les besoins en français afin de faciliter la communication entre les clients francophones et les professionnels du domaine de la santé au Ghana en général et les centres de santé mentionnés ci-dessus.

La distribution des effectifs du personnel de la santé des deux centres hospitaliers du Ghana est présentée dans les tableaux ci-dessous.

Tableau 1 : Distribution des agents de la santé de l'hôpital d'Aflao (frontière Ghana-Togo)

| L'hôpital d'Aflao | Homme | Femme | Total |
|--------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Administrateur | 1 | 1 | 2 |
| Infirmière/infirmier | 15 | 41 | 56 |
| Agents de sécurité | 8 | - | 8 |
| Total | 33 | 43 | 76 |

Tableau 2 : Distribution des agents de la santé de Elubo (Frontière Ghana-Côte d'Ivoire)

| L'hôpital d'Elubo | Homme | Femme | Total |
|--------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Administrateur | 1 | 1 | 2 |
| Infirmière/infirmier | 8 | 6 | 14 |
| Agents de sécurité | 2 | - | 2 |
| Total | 11 | 7 | 18 |

Nous focalisons sur les trois catégories de personnes mentionnées dans les tableaux ci-dessus parce qu'ils sont les bien placés à nous fournir les informations sur les malades francophones qui visitent les hôpitaux en question.

Tout d'abord, les agents de sécurité sont les premiers à recevoir les malades à l'entrée. Ensuite, les infirmières/infirmiers s'occupent des malades et enfin, les administrateurs gardent les informations recueillies par les infirmiers.

Comme il est difficile d'interroger toute cette population pour des raisons de congés, de relais et de déplacement d'un endroit à un autre de certains employés, nous avons procédé par la technique d'échantillonnage que nous jugeons nécessaire de présenter.

3.2. Échantillonnage

Du point de vue statistique, un échantillon est un ensemble d'individus choisis comme représentatifs d'une population. Cette définition est élucidée par Ekuri (1997:31) qui dit que : « un échantillon est une partie ou une fraction d'une population donnée ».

En nous basant sur cette définition, nous avons constitué une population cible à partir de la population de référence précédente comme indiquée dans les tableaux 1 et 2. Nous avons recueilli les données pour notre étude auprès des agents de santé, qui sont en contact direct avec les patients dans les centres respectifs de notre recherche. Ces centres incluent le centre hospitalier d'Aflao dans la région Volta du côté Est du Ghana et celui d'Elubo à l'Ouest du Ghana sur la frontière de la Côte d'Ivoire. Ceci nous a aidé à identifier les besoins langagiers de ces agents afin de déterminer le type de programme dont ils ont besoin.

Ensuite, nous avons inclus les administrateurs de ces centres de santé, car ils gardent les informations sur les malades francophones. Dans chaque cas, nous avons estimé avoir un nombre représentatif de chaque groupe visé, soit au moins 60% de la population. Chez les infirmières et infirmiers, notre population est ciblée par échantillonnage aléatoire simple en vue d'accorder aux répondants envisagés une

chance équitable d'être sélectionné. La même règle est appliquée aux administrateurs car un petit nombre de personnes y sont employées. Nous avons aussi ciblé les agents de sécurité de ces institutions parce qu'ils sont les premiers à être contacté à l'entrée. Pour cela, les agents de sécurité peuvent nous fournir d'informations sur la fréquence des malades francophones dans ces centres de santé.

Tableau 3: Répartition du personnel dans chaque catégorie

| Description | Population | | | Échantillon | | | Pourcentage |
|----------------------------|------------|-------|-------|-------------|-------|-------|-------------|
| | Homme | Femme | Total | Homme | Femme | Total | |
| Centre hospitalier d'Aflao | 68 | 105 | 173 | 33 | 43 | 76 | 44% |
| Centre hospitalier d'Elubo | 20 | 12 | 32 | 11 | 7 | 18 | 56% |

À l'hôpital d'Aflao, notre échantillon est composé de 33 hommes et 43 femmes y compris l'administrateur, son adjointe, les infirmiers et infirmières et les agents de sécurité qui donne en tout 76 personnes, représentant 44% de la population du centre. Ceux-ci constituent le personnel capable de nous fournir des informations nécessaires pour notre étude.

Quant à l'hôpital d'élubo, notre échantillon est composé de 11 hommes et 7 femmes y compris l'administrateur son adjointe et les agents de sécurité plus les infirmières et infirmiers. Ce nombre en total 18 personnes représentant 56% de la population du centre. Ce nombre de personnel nous a fourni des informations pour notre étude. En tout, nous avons pu consulter 84 du personnel des deux centres de notre étude pour des informations valables. Ceux-ci représentent 100% du personnel consulté. Toutes ces personnes consultés nous ont permis de recenser des données que nous pouvons qualifier de représentatives des deux centres hospitaliers (Aflao et Elubo).

Pour le reste, nous n'avons pas besoins de les consulter car ils n'ont pas de contact direct avec les malades francophones. Par ailleurs, nous avons interrogé seulement les personnes qui ont des contacts avec les malades francophones ou qui ont une connaissance approfondie du secteur en ce qui concerne les succès et les difficultés dont fait face le secteur de la santé. Cependant, nous soulignons que les pharmaciens et les médecins ne sont pas mis en marge car, ils ont eux aussi une connaissance approfondie du secteur. Par conséquent, nous avons dû les exclure et d'autres fonctionnaires tels que les artisans (les menuisiers, les électriciens, les plombiers, etc.), les comptables et les chargés sanitaires, parce que nous avons assumé que ceux-là connaissent peu de ce qui se passe dans le domaine de notre étude et ne seront pas en mesure de nous donner les informations que nous recherchons. Nous allons considérer à présent les instruments utilisés dans la collecte des données.

3.3. Instruments de collecte des données

Les instruments utilisés sont constitués de questionnaires. Nous avons utilisé trois types de questionnaires pour la collecte des données; un questionnaire pour les administrateurs des deux centres de santé en question, un autre questionnaire pour les agents de sécurité et un questionnaire pour les infirmières/infirmiers qui sont en contact direct avec les patients francophones. Il faut signaler ici que les deux derniers types de questionnaires ont été adaptés du travail de Bakah (2007 : 154-157,169,170), et le premier a été pris du travail d'Afari (2007:184-185). Le contenu des questionnaires couvre les informations personnelles, professionnelles et le profil linguistique, qui nous a permis de faire le sondage et d'identifier les besoins langagiers du personnel de la santé. Le contenu couvre: le profil personnel portant sur l'âge, le sexe, le niveau éducationnel, la profession, et la nationalité ; le profile

linguistique, l'impression personnelle et la suggestion. Nous abordons à présent le questionnaire.

3.3.1. Questionnaire

Les questionnaires ont été administrés après avoir obtenu la permission chez les administrateurs des centres de santé de notre étude à savoir, l'hôpital d'Aflao sur la frontière Ghana-Togo et celui d'Elibo, Ghana-Côte d'Ivoire à la suite de la présentation d'une lettre de permission du Chef de Département de français de l'Université d'Éducation, Winneba.

Tout d'abord, nous avons entrepris une pré-enquête à Mary Theresa Hospital, un hôpital qui se situe sur la frontière Togo-Ghana (Région Volta) auprès des infirmières/infirmiers pour assurer l'efficacité de nos instruments. Nous avons décidé de choisir cette région parce que cette dernière partage une frontière avec le Togo (un pays francophone) à l'est du Ghana. Cette pré-enquête nous a permis de modifier nos instruments pour qu'ils puissent attirer des données requises pour notre analyse.

Cependant, nos questionnaires pour les professionnels (infirmières/infirmiers) sont divisés en quatre parties. La première partie concerne des données personnelles des professionnels. La deuxième partie porte sur le profil linguistique des professionnels de la santé. Ensuite, la prédisposition des professionnels envers le Français étant une langue étrangère et finalement, le besoin de certification. Les questionnaires pour les administrateurs sont également divisés en quatre parties. La première partie porte sur les données personnelles et la deuxième sur les besoins de français dans le domaine de santé. En plus, les défis posés par français dans ce domaine et enfin les solutions proposées à ces défis. Ceux des agents de sécurité comprennent deux parties seulement. Les données personnelles et le profil linguistique car, leur activité majeur

est basée sur la communication. Ainsi, nous voulons décrire la procédure de la collecte des données.

3.4. Procédure de la collecte des données

Nous avons besoin d'une lettre de présentation du Chef de Département de Français de l'Université d'Éducation, Winneba pour faciliter nos contacts avec les divers centres de santé dans la région de Volta à 'Mary Theresa Hospital' où nous avons entrepris notre pré-enquête avant de procéder aux centres de notre étude proprement dite. C'est-à-dire, au centre hospitalier d'Aflao sur la frontière Ghana-Togo, ainsi que celui d'Elubo de la région ouest sur la frontière Ghana- Côte d'Ivoire. Une lettre de présentation du Chef de Département de français de l'Université d'Éducation, Winneba, a été délivrée trois jours avant l'obtention de la permission pour distribuer le questionnaire.

Les questionnaires ont été distribués aux centres hospitaliers échantillonnés pour être remplis par les diverses personnes concernées. Nous sommes retournés trois jours plus tard pour la collecte des questionnaires distribués et remplis. Nous avons exprimé notre reconnaissance à chacun ou chacune qui a participé à cet exercice. Les questionnaires destinés aux personnels de la santé ont été parfois administrés le même jour où nous sommes allés pour les ramasser. Presque la moitié des questionnaires n'ont pas été rempli. Nous avons demandé à l'administrateur- adjointe de nous Envoyer le reste des questionnaires par la poste. Malgré tout, nous avons eu presque tout ce qui a été distribué. Si nous avons pu recevoir plus de trois quarts des questionnaires distribués dans les centres prévus. Cette perturbation est due au nouveau système de travail dans les hôpitaux de nos jours.

A la fin, nous avons ramassé les questionnaires remplis et puis remercié les administrateurs et leurs adjoints pour leur coopération. En tout, chaque exercice nous

a pris pas moins d'une semaine dans chaque centre de notre étude en raison du nouveau système de service. Cette routine a été nécessaire car, ce nouveau système exige que le personnel de chaque centre de santé travaille pour deux jours et prend un repos d'un jour.

3.5. Méthode d'analyse des données

Nous avons utilisé l'analyse qualitative et quantitative pour l'étude des questionnaires. D'abord, notre approche est basée à la fois sur l'analyse qualitative et quantitative des réponses aux questionnaires. Les données recueillies ont servi de points d'appui pour une interprétation relative aux réponses fournies par les répondants sur les besoins en français pour les professionnels du domaine de la santé au Ghana et les pays anglophones qui partagent leurs frontières avec les pays francophones dans la sous-région. L'interprétation qualitative des réponses constitue une clé de notre méthode d'analyse, parce que nous nous intéressons aux implications des réponses recueillies. Cette méthode nous a permis de mettre en lumière certains aspects de notre travail sur lesquels dépendent les résultats de notre analyse. Il faut souligner ici que l'analyse des données est effectuée selon la catégorie du public visé. Enfin, les résultats obtenus des analyses nous ont permis de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ afin de les valider dans le chapitre suivant.

3.6. Conclusion partielle

Nous nous sommes consacré à mener une étude méthodologique tout en choisissant une population de référence des hôpitaux de notre éludé à savoir, l'hôpital d'Aflao sur la frontière Ghana-Togo et celui d'Elubo sur la frontière Ghana-Cote d'Ivoire. Pour obtenir des informations crédibles qui nous aideront à faire une analyse des données, nous avons utilisé les questionnaires comme instruments de collecte des données.

CHAPITRE QUATRE

ANALYSE DES DONNEES ET DISCUSSION DES RESULTATS

4.0. Introduction

Dans ce chapitre nous allons faire la présentation et passer à l'analyse des données recueillies lors de notre enquête, ce qui nous permettra de pouvoir interpréter les résultats et valider nos hypothèses.

A l'aide d'un tableau, nous allons examiner d'abord le nombre des infirmières/infirmiers qui ont répondu aux questionnaires dans les deux centres de notre étude.

4.1. Questionnaires pour les infirmières/infirmiers des centres de recherches

Tableau 4: Nombre d'infirmières/infirmiers par rapport à l'administration du questionnaire.

| Centres hospitaliers | | Aflao (Ketu South) | | Elubo (Jomoro) | | Total |
|----------------------|--------|--------------------|--|----------------|--|-------|
| 1 | | Répondants | | Répondants | | |
| 2 | Homes | 24 | | 11 | | 35 |
| | Femmes | 42 | | 7 | | 49 |
| | Total | 66 | | 18 | | 84 |

Le tableau 4 ci-dessus présente la configuration de l'administration des questionnaires aux infirmières/infirmiers. En effet, nous avons pu collecter la totalité des questionnaires distribués qui sont au nombre de 84, ce qui représente le nombre total du personnel qui ont pu répondre au questionnaire, représentant 100%.

Tableau 5: Données personnelles sur les infirmières/infirmiers

| Item | | Fréquence | Pourcentage % | |
|--------------|----------------------------------|-------------------------|---------------|-------|
| 1 | Distribution de tâche | Réceptionniste (O.P.D) | 20 | 24% |
| | | Secrétaire | 0 | 0% |
| | | Salle de consultation | 64 | 76% |
| | | | | |
| 2 | Sexe | Homme | 35 | 42% |
| | | Femme | 49 | 58% |
| 3 | <u>Age</u> | 58 - plus | 4 | 4,7% |
| | | 48 – 57 | 10 | 11,9% |
| | | 38 - 47 | 20 | 23,8% |
| | | 28 – 37 | 30 | 35,7% |
| | | 18 – 27 | 20 | 23,8% |
| 4 | Niveau académique/ professionnel | Licence (en infirmerie) | 5 | 5,9% |
| | | Diplôme (en infirmerie) | 58 | 69% |
| | | Certificat | 21 | 25% |
| | | S.H.S. | 0 | % |
| | | | 0 | 0% |
| Total | | 84 | 100% | |

Le tableau 5 nous présente les renseignements sur les infirmières/infirmiers en ce qui concerne leurs données personnelles. Rappelons que nos analyses ont porté sur 84 personnels dans ce domaine de service, dont 35 sont des hommes représentant (42%) et 49 sont des femmes (58%), qui ont répondu aux questionnaires.

En ce qui concerne leur âge, nous avons remarqué qu'il varie entre 18 et 60 ans dont la majorité des agents de santé se situe entre 18 à 45 ans représentant 83%. Pour le reste, 17% des travailleurs, leurs âges sont entre 46 et 60. En fait, nous trouvons cette disparité d'âge très intéressante pour notre étude, car cela nous a permis d'avoir une vision claire de la génération des travailleurs dans le secteur de santé au Ghana.

En analysant le niveau académique des professionnels qui sont 84 en tout, 80 représentant (94%) ont le Diplôme et le Certificat. Les 4 restant, représentant 6% ont d'autres diplômes en licence. Ceci nous informe qu'il faut une connaissance professionnelle avant de pouvoir travailler dans le domaine de santé.

Concernant le profil linguistique des professionnels de la santé, nous avons remarqué qu'une minorité seulement a appris le français au niveau S.H.S. La plupart des infirmières/infirmiers ont appris le français, soit au cours primaire, soit au niveau J.H.S. Ceci se voit dans le tableau 6 ci-dessous.

Tableau 6: Profil linguistique des infirmières/infirmiers

| Items | Nombre de langues | Fréquence | Pourcentage % |
|---|----------------------------|-----------|---------------|
| 5 Combien de langues parlez-vous? | 1 | 0 | 0% |
| | 2 | 20 | 24% |
| | 3 | 21 | 25% |
| | 4 | 43 | 51% |
| 6 Indiquez les langues que vous parlez en ordre | English | 84 | 100% |
| | Twi | 53 | 63% |
| | Éwé | 40 | 48% |
| | Haussa | 10 | 12% |
| 7 Avez-vous une fois appris le français? | OUI | 70 | 83% |
| | NON | 14 | 17% |
| 8 Si oui, à quel niveau avez-vous appris le français? | Primaire | 5 | 5,9% |
| | J.H.S. | 25 | 30% |
| | S.H.S | 10 | 12% |
| | Primaire, J.H.S and S.H.S. | 5 | 5,9% |
| | J.H.S.and S.H.S. | 35 | 42% |

Les données présentées dans le tableau 6 portent sur le profil linguistique des professionnels de santé. Selon le tableau, tous les infirmières/infirmiers (84) représentant (100%) parlent l'anglais et au moins une langue ghanéenne. Cette situation multilingue pourrait influencer l'acquisition du français. Car l'anglais et le français sont des langues proches. Ensuite, selon l'item 7 de ce tableau, 70, soit

83% des professionnels ont appris le français. Le problème majeur ici se trouve au niveau de la communication en français. Seul 14 des professionnels représentant 17% n'ont aucune notion en français. Nous supposons qu'à travers l'enseignement/apprentissage du FOS, ces professionnels de santé pourraient acquérir quelques vocabulaires et expressions qui les aideront à communiquer en français. Notons aussi que 100% des professionnels pouvaient parler l'anglais et une langue maternelle, ceci nous informe que près de 90% pouvaient parler au moins deux langues ghanéennes, à savoir, le twi, l'éwé et haussa. Ceci facilitera l'acquisition de la langue française, car il y a une ressemblance en matière d'activité langagière. Nous avons constaté que l'incompétence lexicale et phonétique de la langue française provient de leur niveau en Français Langue Étrangère (FLE).

L'item 14 du tableau 7 qui donne des renseignements sur l'intérêt du personnel de la santé à l'apprentissage du français montre que 78 de ces professionnels, soit 93% aiment le français alors que 6, soit 7% ne l'aiment pas. Ceci aussi indique que la majorité des professionnels du domaine de la santé s'intéressent beaucoup au français. Mais, n'arrivent pas à communiquer avec leurs clients francophones. Cette situation est le thème majeur de notre étude.

Tableau 7: Données sur la méthode de communication et l'usage de la langue française

| | Items | Réponses | Nombre | Pourcentage |
|--------------|--|--|---------------|--------------------|
| 9 | Recevez-vous les patients francophones dans votre hôpital? | Oui | 84 | 100% |
| | | Non | 0 | 0% |
| 10 | A quelle fréquence recevez-vous les patients francophones? | Très fréquent | 30 | 36% |
| | | Fréquent | 44 | 53% |
| | | Rarement | 10 | 12% |
| | | Pas du tout | 0 | 0% |
| 11 | Comment communiquez-vous avec ces patients? | En anglais | 24 | 30% |
| | | En français | 0 | 0% |
| | | En anglais et en français | 5 | 6% |
| | | En langue ghanéenne | 12 | 14% |
| | | Par interprétation | 32 | 38% |
| | | En anglais et en langue ghanéenne | 35 | 42% |
| 12 | Pourquoi utilisez-vous ses langues pour communiquer avec vos clients francophones? | Parce-que la compétence n'est pas là, alors, nous mélangeons l'anglais et le français. Certains parmi nos clients comprennent un peu l'anglais. Pour pouvoir communiquer avec les clients on fait recours aux gestes et mimiques Certains parmi eux comprennent la langue locale. | | |
| 13 | Est-ce que vos clients comprennent bien lorsque vous conversez? | Oui | 10 | 11% |
| | | Non | 24 | 28,5% |
| | | D'une façon | 50 | 60% |
| 14 | Aimez-vous la langue française? | Oui | 78 | 93% |
| | | Non | 6 | 7% |
| Total | | | 84 | 100% |

Nous pouvons confirmer à partir du tableau 7 que les francophones adorent les services médicaux des professionnels de santé du Ghana car, la réponse des professionnels à l'item 9 l'indique. Tous les 84 répondants représentant 100% ont affirmé que les francophones visitent leurs centres pour des raisons de santé. Selon eux, les malades francophones sont très fréquents car, il n'y a aucun jour que ces francophones ne visitent pas leurs centres pour se faire traiter. C'est-à-dire les centres hospitaliers d'Aflao et d'Elubo.

Concernant leur moyen de communication avec les malades francophones, 24 parmi les professionnels, représentant 29% communiquent avec leurs clients francophones en anglais. Personne parmi eux ne communique en français. 5 des professionnels représentant 6% essaient de parler les deux langues à la fois. C'est-à-dire qu'ils mélangent les mots anglais et quelques mots français pour pouvoir communiquer avec les patients francophones. Pour 12 des professionnels représentant 14%, ils emploient l'anglais et les langues ghanéennes, en plus des gestes pour passer l'information à ces étrangers. La majorité de ces professionnels comprenant 35 qui représente 42% fait recours à un interprète. C'est-à dire, traduire le français en langue locale (Twi ou Éwé). Quant à 32 des professionnels représentant 38%, ils essaient de communiquer en langue locale car, certaines langues comme Éwé et Ani/Twi sont parlées sur les frontières du Ghana où les centres médicaux sont situés. Selon les professionnels du domaine de la santé, certains des clients comprennent un peu l'anglais pour cela essaient de résoudre leur problème de communication en utilisant l'anglais avec les gestes et mimiques. Cette situation les oblige à faire recours à des moyens de communication divers en vue d'atteindre leur objectif. Ceux qui ne sont pas des ressortissants des milieux des centres de santé demandent l'aide d'un interprète. Mais, les ressortissants utilisent les langues locales car, les langues frontalières des deux pays sont les mêmes sauf quelques variations différentes. Par exemple, l'éwé du Ghana et celui du Togo sont presque les mêmes. Sur la frontière Ghana-Côte d'Ivoire (Elibo) nous avons Nzema, Brosa et Anyi.

La réaction de la plupart des professionnels de santé nous informe qu'ils communiquent difficilement avec les malades francophones. Selon l'item 13, 74 des professionnels représentant 88%, ont la difficulté de comprendre ce que les clients disent lors de leur entretien avec eux. Seul, 10 représentant 12% arrivent à

communiquer avec ces clients à travers les langues locales qui sont peut être similaires comme déjà noté en haut. Pour l'intérêt des professionnels en ce qui concerne le français, 78, représentant 93% ont admi qu'ils s'intéressent à la langue française. Il n'y a que 6 parmi eux, représentant 7% qui ne s'intéressent pas au français.

Considérant les défis qui confrontent les professionnels de la santé au niveau de leur entretien avec les clients francophones et leur intérêt dans la langue cible, nous pouvons conclure que ces professionnels ont sérieusement besoin du français dans leur domaine de travail pour faciliter leur communication avec les clients francophones.



Tableau 8: Données sur les besoins des infirmières/infirmiers du domaine de la santé

| Items | Réponses | Nombre | Pourcentage |
|--|---|-----------|-------------|
| 15 En tant qu'infirmières/infirmiers, pensez-vous qu'il est important d'étudier le français? | Oui | 82 | 97,6% |
| | Non | 2 | 2% |
| | Pas sure | 0 | 0% |
| 16 Si oui, expliquez pourquoi? | Pour pouvoir communiquer avec les clients francophones et leurs relations | 82 | 97,6% |
| | C'est difficile de comprendre la langue | 2 | 2,4% |
| 17 Aimez-vous la culture française? | Oui | 60 | 71% |
| | Non | 20 | 24% |
| | Pas sure | 4 | 5% |
| 18 Pourquoi? Expliquez votre réponse à la question 17 | La culture française est agréable et intéressante | 60 | 71% |
| | On le trouve difficile à parler la langue et même le plat français n'intéresse pas. | 20 | 24% |
| | On ne connaît pas assez de choses concernant la culture française. | 4 | 5% |
| 19 Pensez-vous que la langue française vous bénéficiera dans votre profession? | Oui | 78 | 93% |
| | Non | 0 | 0% |
| | Pas sure | 6 | 7% |
| 20 Quelles sont les avantages d'avoir obtenu un diplôme en français? | Permet de voyager facilement dans les pays. Francophones | 22 | 26% |
| | Aide à trouver d'emploi dans les pays francophones. | 51 | 60,7% |
| | Pour une bonne communication | 11 | 13% |
| Total | | 84 | 100% |

Les données présentées dans le tableau 8 portent sur le besoin de français pour les professionnels dans le domaine de santé. Selon le tableau 8, presque tous les infirmières/infirmiers surtout ceux qui travaillent dans des centres de santé frontaliers ont vu l'importance d'étudier le français comme une deuxième langue de service dans leur domaine. Parmi les 84 professionnels que nous avons choisi pour notre recherche, 82 soit 97,6% soumettent qu'il est important d'étudier le français. Seulement 2 des professionnels représentant 2% ne l'admettent pas et cela peut être dû au fait qu'il le trouve difficile de l'apprendre. Selon eux, ils ont besoin de cette langue cible pour pouvoir communiquer avec leurs clients et les membres de famille qui les accompagnent.

Concernant leur désir pour la culture française, bien des infirmières/infirmiers l'aiment. 60 de ces professionnels, soit 71% démontrent leur amour pour la culture française. Nous pouvons déduire de cette réaction des professionnels qu'ils s'intéressent vraiment à la langue française ainsi, son apprentissage ne leur posera pas de problème. 20 des professionnels qui représentent 24% n'ont pas d'intérêt mais, ils sont en minorité. Le reste, les 4, sont indifférents. Ceci indique qu'ils n'ont aucune notion sur la culture française.

Pour la majorité du public de notre recherche, ils prévoient un grand bénéfice pour cette étude de la langue française car, 78 des répondants représentant 92,8% indiquent que l'acquisition de cette langue cible sera avantageuse à leur profession. Seul 6, parmi eux sont indifférents. Ils ne prévoient aucun changement que cette nouvelle puisse ajouter à leur service. Nous pouvons déduire de leur réaction qu'ils ne s'intéressent pas à l'apprentissage du français.

4.1.1 Questionnaire pour les administrateurs des centres de santé

Tableau 9: Données personnelles sur les administrateurs des centres de santé

| | Items | Réponse | Nombre | Pourcentage |
|--------------|---|--------------------|----------|-------------|
| 1 | Nom du centre hospitalier | Aflao (Ketu South) | - | - |
| | | Elubo (Jomoro) | - | - |
| 2 | Sexe | Hommes | 2 | 50% |
| | | Femmes | 2 | 50% |
| 3 | Age | 58 – plus | 0 | 0% |
| | | 48 – 57 | 0 | 0% |
| | | 38 – 47 | 1 | 25% |
| | | 28 – 37 | 3 | 75% |
| | | 18 – 27 | 0 | 0% |
| 4 | Qualification académique et professionnelle | M.B.A Health Adm. | 1 | 25% |
| | | Degree in nursing | 2 | 50% |
| | | Diploma in nursing | 0 | 0% |
| | | S.H.S. | 1 | 25% |
| 5 | Quelle position occupez-vous? | Administrateur | 2 | 50% |
| | | Ajoint | 2 | 50% |
| Total | | | 4 | 100% |

Le tableau 9 donne les renseignements sur les administrateurs en ce qui concerne leurs données personnelles. Dans le cas des administrateurs, il y a dans chacun des deux centres deux gérants par centre, l'administrateur et son adjoint pour les deux centres de notre étude. Alors, il y a deux hommes représentant 50% et deux femmes, représentant 50%.

Nos analyses portent sur les personnes qui gèrent les centres de notre étude. C'est-à-dire les centres de santé d'Aflao et d'Elubo. L'âge de ces administrateurs indique que la plupart d'entre eux sont encore très jeune car, 3 des professionnels représentant 75% sont entre l'âge de 28 et 37, seul 1 d'entre eux qui représente 25% se situe entre

l'âge de 38 à 47. En ce qui concerne leur niveau académique/professionnel, nous constatons qu'on demande un niveau plus élevé que celui des infirmières/infirmiers car, la plupart des administrateurs ont un niveau académique/professionnel plus avancé malgré leur âge, sauf l'un d'entre eux, plus précisément une adjointe, représentant 25%. Ce qui nous est important à ce niveau, c'est d'avoir accès aux informations sur les malades francophones qui visitent les centres de santé de notre recherche.

Tableau 10: Profile linguistique des administrateurs des centres de santé

| | Items | Réponses | Nombre | Pourcentage |
|--------------|---------------------------------|----------|----------|-------------|
| 6 | Combien de langues parlez-vous? | 1 | 0 | 0% |
| | | 2 | 0 | 0% |
| | | 3 | 0 | 0% |
| | | 4 | 4 | 100% |
| 7 | Indiquez les langues parlées | English | 4 | 100% |
| | | Twi | 4 | 100% |
| | | Ewe | 3 | 75% |
| | | Dagbane | 1 | 25% |
| Total | | | 4 | 100% |

Le tableau 10 donne des détails sur le profile linguistique du public visé. Selon les données présentées, tous les administrateurs (100%) parlent au moins quatre langues dont l'anglais occupe la première place dans l'ordre d'indication. Selon eux, chacun des professionnels parlent au moins une langue ghanéenne à part l'anglais qui est la langue officielle à l'aide de laquelle tous les professionnels communiquent dans le domaine de leur service. Aucun des administrateurs ne pourrait pas parler la langue française. Comme déjà dit en haut, presque tous ceux qui offrent le français dans les écoles ghanéennes pensent que le français est une matière facultative et pour cela

n'attachent pas d'importance à l'oral comme à l'écrit car, pour eux, c'est pour passer l'examen de fin d'étude. Voilà la raison pour laquelle la majorité des professionnels sont handicapés de nos jours. Ainsi, le français est devenu un outil d'importance car, selon les administrateurs de nos centres de recherche, les conditions qui prévalent dans leurs services les obligent à apprendre le français. Aujourd'hui, le français est devenu un besoin pour le service de santé au Ghana.

Tableau 11: Données sur le besoin du français dans le secteur de la santé

| Items | Réponses | Nombre | Pourcentage |
|--|---|----------|-------------|
| 8 A quelle fréquence recevez-vous les informations sur les malades francophones? | Très fréquent | 2 | 50% |
| | Fréquent | 2 | 50% |
| | Rarement | 0 | 0% |
| | Pas sure | 0 | 0% |
| 9 Pensez-vous que le secteur de la santé a besoin du français? | Oui | 4 | 100% |
| | Non | 0 | 0% |
| | Pas sure | 0 | 0% |
| 10 Si oui, pourquoi ce besoin? | A cause de notre interaction avec les clients francophones. | 4 | 100% |
| 11 Dans quelle situation spécifique avez-vous besoin du français? | Pour préparer les brochures | 0 | 0% |
| | Interaction téléphonique | 0 | 0% |
| | Interaction face à face | 4 | 100% |
| 12 Comment assisterez-vous le personnel à gagner cette expérience en français? | Utiliser leur période libre | 2 | 50% |
| | Utiliser les week-ends | 1 | 25% |
| | Aucune idée | 1 | 25% |
| Total | | 4 | 100% |

Le tableau 11 ci-dessus révèle le patronage des patients francophones aux services médicaux ghanéens surtout ceux qui se situent aux grandes ouvertures de notre pays à

savoir la frontière d'Aflao et celle d'Elubo. La fréquence des malades des pays homologues suggère largement le besoin du français aux professionnels qui travaillent dans les centres hospitaliers qui se situent aux entrées diverses du Ghana. L'analyse de notre tableau révèle le taux de participation de ses malades. Deux des administrateurs représentant 50% ont admis que la présence des patients francophones est très fréquente alors que le reste des deux représentants 50% affirment le fait que la participation est fréquente. En somme, tous les administrateurs (100%) des deux centres de santé ont la notion de la présence des malades francophones.

Ainsi l'item 9 du tableau 11 expose la réaction des professionnels concernant le besoin du français dans le secteur de la santé au Ghana. Selon eux, le besoin du français dans le secteur est immédiat car, cela a été un problème que le secteur cherchait à résoudre. Pour eux, ce besoin de français est nécessaire à cause de leur interaction avec les patients francophones. Les administrateurs, les professionnels ont besoin du français pour pouvoir communiquer face à face avec leurs clients.

En ce qui concerne comment les administrateurs assisteront ces infirmières/infirmiers dans leur étude de la langue française, 2 des administrateurs représentant 50% suggèrent les week-ends; l'un d'entre eux représentant 25% pense que le temps libre des professionnels sera possible pour cette étude. Pour l'autre, représentant 25%, il n'a aucune idée concernant le choix de leur temps. Nous sommes d'avis avec ce dernier car, c'est aux professionnels du service de décider le temps approprié puisqu'ils sont maîtres de leurs temps.

Nous pouvons conclure que le secteur de santé au Ghana a sincèrement besoin du français pour faciliter le travail aux personnels du service car, les professionnels de la

santé doivent rendre ce service aux francophones limitrophes pour promouvoir la bonne relation entre le Ghana et les pays homologues francophones de la sous région.

Tableau 12 : La place du français dans le processus de recrutement du personnel de santé

| Items | Réponse | Nombre | Pourcentage |
|---|--|--------|-------------|
| 13 Lorsque vous recrutez, le français constitue-t-il l'un des critères? | Oui | 0 | 0% |
| | Non | 4 | 100% |
| | Pas sure | 0 | 0% |
| 14 Si Non, selon vous, le français doit-il être considéré comme l'un des prés requis? | Oui | 0 | 0% |
| | Non | 4 | 100% |
| | Pas sure | 0 | 0% |
| 15 Expliquez votre réponse à la question 14. | Le français est une langue étrangère, pour cela, ils peuvent l'apprendre lorsqu'ils sont en formation / service. | 1 | 25% |
| | Pour ne pas empêcher ceux qui ont étudié les sciences de rentrer dans la profession. | 3 | 75% |

L'examen du tableau 12 révèle que le français ne constitue pas un pré-requis dans le recrutement de personnel du secteur de la santé. De plus, le français, selon les administrateurs des centres de notre recherche, ne doit pas être un pré requis, il doit être plutôt encouragé compte tenu du fait que le domaine de la santé est un secteur qui est établi depuis fort longtemps avant l'avènement du Français Langue Étrangère au Ghana. Cette justification semble être fondée sur le fait que le secteur existe cela fait longtemps, et le français étant un besoin pour le personnel de la santé ne soit pas une

barrière aux autres citoyens qui ne s'intéressent pas à son apprentissage. Car, cette langue n'est pas la langue du colonisateur destinée pour le fonctionnement du secteur. Or, si l'on fait le français l'une des conditions pour le recrutement, il se peut que le secteur ne réussisse pas à trouver le personnel requis puisque la formation initiale que subit le personnel ne tient pas compte du français. Pourtant, à notre sens, la connaissance du français pourrait être l'une des exigences pour le recrutement du personnel dans ce secteur selon la réaction de notre public. Or, de toute évidence, l'embauche du personnel ignore une maîtrise quelconque de cette langue. On retiendra néanmoins l'éveil au besoin d'encourager le personnel à une compétence avérée du français.

Tableau13 : Les défis posés par la langue française dans le secteur de la santé

| Items | Réponses |
|--|---|
| 16 Quels sont les défis/problèmes qu'affronte le secteur de la santé en termes de besoins en français? | Il y a une barrière de communication avec les patients francophones |
| 17 Comment arrivez-vous à gérer ses problèmes? | On fait recours aux langues locales (Ewé, Akan..) ou par l'intermédiaire d'un interprète |
| 18 Quel rôle pensez-vous que l'institution qui forme le personnel pour le secteur peut jouer dans la gestion de ses défis? | Il faut que les institutions qui forment le personnel introduisent le français dans le programme d'étude |
| 19 Quel rôle pensez-vous que le personnel dans le secteur peut jouer dans la gestion de ses défis? | Le personnel de la santé doit faire des efforts pour apprendre le français par tout moyen. |
| 20 Dans quelle situation pensez-vous que l'apprentissage du français peut bénéficier le personnel de la santé? | -L'apprentissage du français par le personnel améliore sa communication avec les clients francophones. -L'apprentissage du français offre l'opportunité au personnel de la santé de travailler à l'étranger. |

D'après le tableau 13, le défi principal contre lequel le secteur de la santé se heurte est la communication en français avec les patients francophones.

Selon le tableau, la fréquentation des centres de santé par les clients francophones est très immense. Cependant, selon les administrateurs de nos centres de recherche, le secteur de la santé a besoin du français pour faciliter la tâche aux professionnels car, c'est un secteur qui promouvoit le service de santé et ceci attire beaucoup de bénéficiaires pour le Ghana étant donné sa situation géographique. En plus, le secteur a besoin du français pour communiquer avec les clients francophones. Ainsi, pour éviter des problèmes de communication entre les agents de santé et leurs clients, le secteur doit encourager les professionnels à prendre part au programme d'enseignement/apprentissage du français. Selon les administrateurs, à part les langues locales que certains des professionnels utilisent pour communiquer. Il faut qu'il y ait une initiative de l'apprentissage du français de communication pour éradiquer les défis communicatifs. Ayant réalisé cette importance de la langue française, les administrateurs ont proposé l'intégration du programme de français dans les centres de formation des infirmières/infirmiers comme une solution à ce défi. Alors que les professionnels aussi doivent faire des efforts pour apprendre cette langue qui est devenue un besoin inévitable dans l'intérêt de notre pays. Ils affirment que la connaissance de cette langue va améliorer la communication des professionnels pour mieux servir leurs clients francophones. Enfin, cette connaissance en langue pourrait leur offrir des opportunités de travailler hors du pays.

4.1.2. Questionnaire pour les agents de sécurité des centres de santé

Tableau 14: Données personnelles sur les agents de sécurité des centres de santé

| Items | Réponses | Nombre | Pourcentage |
|-------------------------|---|----------|-------------|
| 1 Nom du centre | Aflao (Ketu South) | 4 | 60% |
| | Elubo (Jomoro) | 2 | 40% |
| 2 Distribution de tâche | Sécurité | 6 | 100% |
| | Réceptionniste (O.P.D.) | 0 | 0% |
| | Infirmier(e) de chambre de consultation | 0 | 0% |
| | Secrétaire | 0 | 0% |
| 3 Sexe | Masculin | 6 | 100% |
| | Féminin | 0 | 0% |
| 4 Age | 18 – 27 | 0 | 0% |
| | 28 – 37 | 2 | 33% |
| | 38 – 47 | 3 | 49,8 |
| | 48 – 57 | 1 | 16,6 |
| | 58 – plus | 0 | 0% |
| 5 Niveau d'étude | Licence | 0 | 0% |
| | Diploma | 1 | 17% |
| | S.H.S./ _O' Level/ _A'Level | 5 | 83% |
| | Total | 6 | 100% |

Le tableau 14 nous informe sur les données personnelles des agents de sécurité dans le secteur de la santé au Ghana, surtout sur les centres de notre étude (Aflao et Elubo). Nous travaillons avec 6 agents de sécurité représentant (100%) dont 4 des agents représentant 60% sont du centre d'Aflao et 2, représentant 40% du centre d'Elubo. Voici ceux qui ont pu répondre aux questionnaires destinés à notre recherche. Selon les données, tous ces agents de sécurité sont des hommes.

Pour leurs âges, la distribution n'est pas mal car, cela se range entre la jeunesse et l'âge avancé. C'est-à-dire proche de la retraite. D'après le tableau 14, 2 des agents de sécurité représentant 33% se situent entre 28 et 37 ans. La majorité de ces agents sont

entre 38 et 47 ans. Seul, un d'entre eux est proche de la retraite. En ce qui concerne le niveau d'étude des agents de sécurité, 5 d'entre eux qui forment la majorité représentant 83% ont atteint le niveau d'étude intermédiaire. Seul un parmi eux a eu un diplôme d'étude peu avancé(Diploma). Nous pensons qu'il a atteint ce niveau par une étude à distance car, il n'a pas spécifié son domaine de spécialité et que ce niveau est atteint pour des raisons de promotion.

Tableau 15: Profile linguistique des agents de sécurité d'Aflao et d'Elubo

| Items | Réponses | Nombre | Pourcentage |
|---|-------------------------|----------|-------------|
| 6 Combien de langues parlez-vous? | 1 | 0 | 0% |
| | 2 | 2 | 33% |
| | 3 | 4 | 67% |
| | 4 | 0 | 0% |
| 7 Indiquez les langues parlées | Anglais | 6 | 100% |
| | Anglais et Twi | 0 | 0 % |
| | Anglais, Ewe et Twi | 3 | 50 % |
| | Anglais, French et Twi | 1 | 17% |
| | Anglais et Nzema | 2 | 33% |
| | | | |
| 8 Avez-vous étudié le français à l'école? | Oui | 2 | 33% |
| | Non | 4 | 67% |
| 9 Si oui, indiquez le niveau d'étude | J.H.S. | 1 | 17% |
| | S.H.S./O' Level | 0 | 0 % |
| | J.H.S et S.H.S/ O'Level | 1 | 17% |
| | Pas du tout | 4 | 67% |
| | | | |
| Total | | 6 | 100% |

Le tableau 15 nous expose le profile linguistique des agents de sécurité dans les centres (Aflao et Elubo) de santé de notre étude. Nous avons remarqué que ces agents de sécurité sur lesquels nous menons notre enquête parlent plusieurs langues. Deux parmi ces personnels représentant 33% parlent au moins deux langues. Le reste des personnels représentant 67% utilise trois langues pour communiquer. Aucun parmi

eux ne parle ni une seule langue ni quatre langues. L'item 7 du tableau révèle les langues de communication du personnel de la sécurité. Selon le tableau, tous les agents (6) représentant 100% parlent anglais. Aucun d'entre eux ne parle l'anglais et twi seul. Mais, 3 des agents parlent trois langues à savoir l'anglais, l'Ewé et Twi, ce qui représente 50 % de notre public visé. L'une de ces personnes représentant 17 % communique en anglais, en français et twi et le dernier parle anglais et Nzema. Concernant leur étude en français, il n'y a que 2 de ces individus représentant 33% qui ont étudié le français. Le reste du personnel représentant 67% n'ont pas eu accès à l'étude de la langue. Cependant, l'item 9 nous donne de rapport sur le niveau d'étude en français du personnel de la sécurité. Selon l'exposé du tableau 15, 2 personnes de ce groupe représentant 33% ont étudié le français aux niveaux différents, dont le premier a appris le français à J.H.S. et l'autre, à SHS. Cependant, le tableau 16 va nous montrer par quelles méthodes ou moyens les agents de sécurité communiquent avec leurs clients francophones.

Ayant découvert le profile linguistique des agents de sécurité, nous allons alors examiner le moyen de communication entre les agents de sécurité et leurs clients francophones

Tableau 16: Moyen de communication entre les agents de sécurité et les malades francophones qui viennent recevoir les soins médicaux (Aflao et Elubo) au Ghana.

| | Items | Réponses | Nombre | Pourcentage |
|----|--|--|-----------------------|--------------------------------|
| 10 | Est-ce que vous recevez les malades francophones? | Oui Non | 6 0 | 100% 0% |
| 11 | A quelle fréquence? | Très fréquent Fréquent Rarement Pas du tout | 4 2 0 0 | 67% 33% 0% 0% |
| 12 | Comment communiquez-vous avec eux? | A travers l'anglais A travers le français A travers l'anglais et le français A travers les langues ghanéennes A travers l'anglais et les langues locales | 1 0 1 2 2 | 17% 0% 17% 33% 33% |
| 13 | Pourquoi utilisez-vous ses langues pour communiquer avec vos clients francophones? | Pour pouvoir passer notre message. Pour les faire comprendre | 4 2 | 67 33% |
| 14 | Est-ce que vos clients vous comprennent? | Oui Non D'une façon | 1 2 3 | 17% 33% 50% |
| 15 | Par quel moyen les patients francophones communiquent avec vous? | Par anglais Par français Par anglais et français Par les langues locales | 1 2 1 2 | 17% 33% 17% 33% |
| | Total | | 6 | 100% |

Le tableau 16 ci-dessus met en détaille les activités des agents de sécurité envers les malades francophones qui fréquentent les centres de santé de notre étude. L'item 10 de ce tableau confirme 100% que les malades francophones visitent les centres de notre recherche. Cette réalité est le remède de notre recherche et nous aidera à

atteindre l'objectif de cette étude bien déterminée. Selon les agents de sécurité, la fréquence des visites des malades francophones dans les centres de santé au Ghana est incontestable. 4 de ces agents, représentant 67% du centre d'Aflao affirment que les patients francophones sont très fréquents dans les centres de santé de notre étude, tandis que 2, qui représentent 33% d'Elibo admettent qu'ils sont fréquents.

L'item 12 du tableau 16 démontre les diverses réponses des agents de santé concernant leurs méthodes de communication avec les patients francophones. Selon l'un des agents représentant 17%, il ne fait que parler l'anglais en employant les gestes et les mimiques pour communiquer à ces clients. Pour l'autre, il mélange l'anglais et le français pour pouvoir passer son message. Pour 2 de ces agents, ils utilisent les langues locales (langues du milieu) et que certaines langues comme l'éwé du Togo et celui du Ghana sont presque les mêmes, ainsi, ils essayent de faciliter leurs problèmes à travers langues locales frontalières. Il faut noter que ce n'est pas tous les patients qui peuvent s'exprimer dans ces langues locales et certains des agents de sécurité ne sont pas du milieu où ils travaillent alors le problème de communication demeure toujours un défi. Les deux derniers des agents de sécurité représentant 33% mélangent l'anglais et le français pour résoudre le problème de communication. Nous avons constaté que compte tenu de leur contact avec les clients et les accompagnateurs des malades francophones, ils communiquent un peu en français. Mais, tous ces efforts ne pourront pas résoudre le problème de communication. Parce que de temps en temps, les nouveaux employés sont affectés sur ces centres de santé pour travailler. Selon nos répondants, ils parlent beaucoup mais, les clients comprennent peu car, il faut comprendre une langue avant de pouvoir communiquer.

D'après l'item 15 du tableau 16, 17% des clients francophones essayent de s'exprimer en anglais et la majorité qui représente 83% parle français et peu des langues locales.

Ce qui nous intéresse ici est que le personnel de la santé a besoin du français pour pouvoir fonctionner bien dans le domaine professionnel.

4.2. Vérification et validation des hypothèses

Nous proposons trois hypothèses pour ce travail.

Hypothèse 1. *Premièrement, les professionnels de la santé au Ghana n'arrivent pas à communiquer avec les malades francophones en vue de bien servir leurs clients francophones.*

L'item 6 du tableau 6 sur les langues parlées indique qu'aucun de ces personnels ne parle français. Ils parlent anglais, twi, éwé, haoussa sans mention de la langue française.

Selon l'item 7, 83% pourcent ont appris le français et l'item 8 montre la distribution du niveau du personnel en français. 5% ont appris le français au niveau primaire. 25% qui font la majorité l'ont appris au niveau J.H.S et 10% au niveau SHS. Vu leur niveau en langue française, nous pouvons conclure qu'il est certain que le niveau des professionnels ne puisse leur permettre de s'exprimer en français. Ensuite, la minorité qui représente 17% n'a pas eu l'opportunité d'apprendre le français mais s'intéresse à cette langue.

Par rapport au tableau 15 qui donne l'information sur le profile linguistique des agents de sécurité, un des agents représentant 17% parle le français, l'anglais et le twi. Il y en a un aussi qui a appris le français à l'école mais ne peut pas s'exprimer dans cette langue. Nous pouvons dire que c'est une exception, mais cette situation est rare parmi

les infirmières/infirmiers des centres de notre recherche. Ce qui est relevé de cette situation tend à confirmer et à valider notre hypothèse du départ.

Hypothèse 2. *Encore, nous pensons que l'usage du français pour la communication par les agents de la santé au Ghana est une nécessité car la plupart des malades venant des pays francophones n'ont pas un niveau assez élevé en anglais leur permettant de communiquer aisément.*

La nécessité de l'usage du français par le personnel de la santé est due à l'incompétence des clients francophones en anglais selon l'item 11 du tableau 7. Les infirmières/infirmiers font l'usage des méthodes variées pour arriver à leurs fins. La distribution de l'item 11 du tableau 7 montre qu'aucun de ces professionnels ne parle français couramment. Mais, il y a cinq des professionnels représentant 6% qui mélangent l'anglais et le français pour pouvoir passer leur message aux clients. 12 parmi ces professionnels qui représentent 14% font l'usage des langues locales car certains de clients partagent la culture avec quelques professionnels venant du milieu. 32, représentant 38% de travailleurs des centres communiquent par un interprète. Le reste des 35, représentant 42% mélangent l'anglais et les langues locales pour communiquer avec leurs clients. Nous pensons que ces derniers auront servi pour une durée assez longue dans ce centre de santé leur permettant d'acquérir un certain niveau des langues locales à l'aide desquelles ils communiquent avec leurs clients francophones. En somme, nous pouvons dire qu'il faut former les professionnels de la santé en français de communication pour qu'ils puissent communiquer aisément à leurs clients.

L'item 12 du tableau 11 explique que certains des clients francophones comprennent un peu l'anglais. C'est pourquoi ils parlent l'anglais et le mélangent avec quelques

mots français. Certains des professionnels font emploi des gestes et mimiques au cours de leur communication avec leurs clients francophones. Ce système de communication appliqué dans les centres de santé de notre recherche n'est pas idéal au monde actuel et suggère la nécessité d'usage du français pour faciliter la tâche aux professionnels du domaine de la santé.

L'item 14 de ce tableau 11 révèle que le personnel de la s'intéresse à l'apprentissage du français car, 78 des infirmières/infirmiers représentant 93% déclarent leur amour pour la langue française. Seulement 6, représentant 7% ne s'intéressent pas et ceci est dû au fait qu'ils n'ont jamais appris le français et ce sera difficile de commencer à l'âge adulte. Il est évident de dire ici que notre hypothèse est confirmée et donc validée selon les données ci-dessus.

Hypothèse 3. *Nous pensons qu'un programme du FOS aiderait à surmonter le problème de communication du personnel de la santé au Ghana*

L'hypothèse 3 sollicite que les professionnels qui travaillent dans les centres de santé soient bilingues pour pouvoir accomplir aisément leur tâche journalières, car leurs clients francophones n'ont pas de compétence en anglais pour communiquer aisément avec eux. Ceci oblige le personnel de la santé de suivre une formation en français de communication. Selon l'item 13 du tableau 16, nos répondants font mélange des langues locales et l'anglais ou le français et l'anglais pour passer leur message aux clients francophones. Selon eux, ces clients éprouvent des difficultés à comprendre l'anglais.

Par rapport à l'item 11 du tableau 11, les administrateurs affirment que les professionnels ont besoin du français pour l'interaction face-à-face car, ce problème de communication entre les professionnels et leurs clients a été un défi depuis des

années dans le secteur de la santé et que cette formation en français de communication sera une solution définitive.

Pour les infirmières/infirmiers, cet effort de communiquer avec leurs clients par des moyens indécents parfois résulte à une mauvaise communication. Ceci est expliqué par l'item 13 du tableau 7 où 50 de ces professionnels représentant 60% déclarent que leurs clients ne les comprennent pas correctement, et 24 représentant 29% affirment que leurs clients n'arrivent pas à décoder le message qu'ils leur passent. Voici pourquoi l'enseignement/apprentissage du français par le personnel de la santé au Ghana, est indispensable vue sa position géographique. Nous pouvons confirmer et valider notre hypothèse à partir des constats dessus.

Hypothèse 4. *Nous pensons aussi que l'adoption et l'adaptation de la méthode éclectique dans l'enseignement du FOS peut aider à satisfaire les besoins du personnel de la santé*

Les données présentées dans le tableau 8 portent sur les besoins du personnel de la santé. Nous avons constaté à partir des réponses du personnel que presque tous les infirmières/infirmiers des centres de notre étude ont réalisé l'importance d'étudier le français comme une deuxième langue de service. Parmi les 84 professionnels que nous avons pu contacter, 82 soit 97,6% admettent qu'il est important d'étudier le français. Seul 2 des professionnels représentant 2,4 % ne s'intéressent pas. Selon eux, ils le trouvent difficile de l'apprendre.

Pour la majorité de notre public, ils prévoient une transformation que cette étude apportera dans le service car, 78 des répondants de l'item 19 du tableau 8, représentant 93% ont indiqué que l'acquisition de cette langue cible sera avantageuse à leur profession. Dans l'item 20 du tableau 8, les professionnels énumèrent les

bénéfices. 22 ou soit 26% affirment que l'acquisition de langue française leur permettra de voyager facilement dans les pays francophones. 51 d'entre eux ou soit 61% sont concernés de l'emploi dans les pays francophones. Le reste des 11 professionnels représentant 13% pensent à la bonne communication en français.

Vu l'intérêt de notre public envers l'apprentissage de cette langue cible, nous avons alors choisi la méthode éclectique que nous pensons peut faciliter cet apprentissage à leur niveau. Considérant les données ci-dessus, nous pouvons dire que notre hypothèse est confirmée et valide.

En somme, après avoir vérifié et validé nos hypothèses, il nous incombe dans le chapitre suivant de présenter tout d'abord les implications de cette analyse dans la perspective didactique, puis de proposer des exemples de référentiels et de modules dans le cadre d'une démarche de l'approche méthodologique du FOS pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français dans le domaine de la santé au Ghana, et finalement de tirer une conclusion générale.

4.3. Conclusion partielle

A travers les données de notre enquête, nous avons pu faire une présentation et une analyse des données. L'analyse des données nous ont permis d'interpréter les résultats et aussi valider nos hypothèses de départ.

CHAPITRE CINQ

CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS

5.0. Introduction

Notre préoccupation dans ce chapitre est de faire une synthèse à travers une conclusion générale de notre travail et a suggéré des stratégies qui doivent aider à promouvoir l'enseignement/apprentissage du Français sur Objectifs Spécifiques.

5.1. Conclusion générale

Cette recherche a essayé d'analyser le besoin de l'usage du français en communication parle personnel du secteur de la santé. Ces personnels de la santé a un contacte avec les malades francophones au cours de leur service dans les hôpitaux de notre étude. L'analyse des données recueillies à travers l'observation et les questionnaires concernant le besoin du français dans le secteur de la santé a clairement indiqué que la plupart des personnels de la santé ont le problème de communication avec leurs clients francophones.

Il faut noter que le secteur de la santé contribue massivement au statut de l'économie ghanéenne. Pour cela, le français doit constituer un outil pour promouvoir cette économie dans le domaine économique et de la technologie. Ainsi, le besoin du français en communication est très nécessaire dans ce domaine.

Nous avons aussi noté que ce groupe de personne a besoin d'un programme particulier basé sur le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) dans le service de la santé pour la maîtrise des techniques appropriées dans l'usage du français en communication. Ensuite, la pédagogie du Français sur Objectifs Spécifiques a été identifiée comme une méthode plus appropriée dans l'enseignement du français fonctionnel dans le domaine de service du personnel de la santé. En d'autres termes,

une approche plus pratique dans l'enseignement/apprentissage du Français sur Objectifs Spécifiques soit adoptée et introduit comme la meilleure approche pour équiper le personnel de ce secteur en français de communication au Ghana.

C'est dans cette perspective que nous avons choisi de faire un sondage sur la thématique « Analyse des besoins de communication du personnel de la santé en vue de l'élaboration d'un programme d'enseignement/apprentissage du Français sur Objectifs Spécifiques. »

A ce point, nous n'avons pas débordé les limites de cette étude. Toute personne qui s'intéressera à ce sujet peut continuer la recherche dans les centres de formation des professionnels du domaine de la santé.

5.2. Perspectives didactiques

Ce chapitre est consacré à l'étude de perspectives didactiques et la conclusion générale de notre étude qui porte sur les besoins de communication des professionnels du domaine de la santé au Ghana. Cette étude révèle des informations sur les aspects difficiles liés à la communication en français du milieu de travail des professionnels de la santé au Ghana. Ces informations ont des implications sur notre champ de travail à savoir: les besoins de communication en français par ces professionnels. Notre étude ainsi basée sur ces implications vise avant tout à apporter des connaissances nouvelles afin de mettre en place des solutions aux défis qui confrontent notre public d'étude. Dans cette perspective, nous proposons les points qui serviront d'appui sur les implications pédagogiques de notre étude.

5.3. Propositions didactiques

Nous avons pu établir quelques observations de valeur méthodologique à travers notre étude. En premier lieu, nous avons noté qu'il faut une maîtrise des actes de parole en français dans la communication quotidienne du personnel de la santé. Ensuite, il faut mettre en place des stratégies, par exemple les exercices de production des sons et un bon choix de vocabulaires relatifs à leur domaine de service. Ces méthodes peuvent contribuer à la communication professionnelle du personnel de la santé dans le milieu de travail.

Dès le départ, les professionnels de notre étude n'ont pas suivi une formation en français qui pourra les aider à communiquer. Ainsi, notre public manque l'aspect oral de la langue. Pour cela, le problème de prononciation constitue l'un des défis en français. Ensuite, l'incompétence lexicale est due à leur niveau d'étude et les expressions nécessaires qui pourront les aider à s'exprimer en français dans leur domaine professionnel. Ceci faisant, nous prévoyons baser notre enseignement sur les approches communicatives centrées sur leur milieu de service, la méthode éclectique qui aidera à mettre en jeu l'usage des actes de parole en situation réelle et des supports pédagogiques appropriés à leur domaine professionnel. C'est dans cette perspective là que Cembalo (1990 :110) a soutenu une action concertée de définition d'un programme du français conçu comme véhicule de l'apprentissage au niveau avancé ou tertiaire. Ceci nous amène à proposer également une collaboration en matière des supports pédagogiques nécessaires afin d'assurer le succès du programme de notre étude.

C'est dans cette perspective que Galian (2004 :76), en proposant une solution au recrutement des enseignants pour le français scientifique souligne :

Le professeur idéal n'existe pas,... il est entendu qu'un bon candidat devrait disposer à la fois des connaissances scientifiques dans le domaine, et également des compétences en FLE. Mais ce double profile se rencontre rarement, et reste le choix entre deux possibilités. La solution la plus sécurisante serait de recruter des scientifiques spécialistes de la discipline qui ont un niveau de français suffisant et en faire des enseignants de français de spécialité. Cette solution garantit que l'enseignant maîtrise les contenus de la discipline. Par ailleurs, les étudiants trouveraient en lui un véritable interlocuteur pour discuter de ce qui les concerne.

Mais cette situation est rarement envisageable.

Pour lui, il faut tenir compte par ailleurs du fait que ces professionnels ne sont pas d'emblée compétents pour enseigner le français : il ne suffit pas d'être médecin et francophone pour enseigner le français médical. Il y a encore une étape à franchir. La solution du recrutement d'un scientifique comme professeur de français de spécialité relève donc de l'exception. Mais quand bien même elle existerait, il faudrait néanmoins, assurer la formation de ce scientifique professionnel, médecin ou ingénieur pour en faire un enseignant de FOS.

Voilà pourquoi nous pensons que la solution la plus simple consiste à s'adresser à aux professeurs de Français Langue Étrangère (FLE) et de les former en FOS.

Nous proposons aussi que les enseignants des Départements de nos universités soient équipés en FOS pour former les professionnels des autres domaines, par exemple: la justice, le tourisme etc.

Nous pensons aussi que l'enseignant de FOS, de son côté, doit déployer certains efforts pour une acculturation personnelle au niveau de la spécialité de ses apprenants. Selon Challe, (2004 :171-172), les disciplines et les métiers sont de moins en moins cloisonnés. Le cadre international contemporain présente un profile à plusieurs

compétences gravitant autour d'une dominante. Ainsi, en va-t-il du profil de l'enseignant de français de spécialité. Sa dominante reste la langue française, là, réside sa spécialité et sa force.

En outre, pour Galian (2004 : 77), l'enseignant de FOS n'a pas à faire un cours dans la discipline, il fait avant tout un cours de français avec un objectif identifié, celui d'apprendre à communiquer en français sur une discipline scientifique. Donc selon lui, tout va dépendre en fait de la posture dans laquelle le nouvel enseignant de FOS s'installe. Une autre variable importante qui se trouve au cœur de l'enseignement de FOS est le volume horaire et le rythme de formation. Comme nos résultats l'ont montré, presque tous les acteurs (les infirmiers/ères et les administrateurs) se sont mis d'accord sur un enseignement extensif dont la durée pourrait être entre un an et demi et deux ans sur un volume horaire variant de trois heures à quatre heures par semaine. En ce qui concerne le rythme de formation, Le Ninan, et Miroudot (2004 :109), remarquent que les rythmes (intensifs et extensifs) sont choisis principalement en fonction de l'usage qui sera fait du français. Ainsi, on rencontre très souvent un rythme intensif dans le cadre de sessions de remise à niveau linguistique avant que les apprenants ne suivent des cours du Français sur Objectifs Spécifiques, ou dans le cas des professionnels, avant qu'ils n'utilisent le français dans le cadre de leurs activités. Pour eux, le choix d'un rythme intensif implique que les apprenants, ou les professionnels, soient dégagés de leurs autres obligations. L'avantage de cette formule est qu'il leur permet de se concentrer entièrement sur l'acquisition de la compétence de communication visée. Son inconvénient est que le rythme se révèle parfois trop rapide (certaines formations peuvent atteindre les quarante heures hebdomadaires) pour qu'ils puissent bénéficier pleinement de toutes les expériences d'apprentissage proposées.

Par contre, d'après eux, les formations selon un rythme extensif sont préférées lorsque la formation en FOS d'une part ne doit pas « perturber » l'activité principale des apprenants (études ou métiers) et d'autre part lorsque la maîtrise d'une compétence de communication spécialisée ne constitue pas un pré requis à l'utilisation, dans un délai de temps minimal, de la compétence de communication en français. C'est le cas par exemple de modules de FOS, obligatoire ou optionnels, faisant partie du curriculum de formations tertiaires/universitaires : les étudiants n'utiliseront le français qu'à l'issue de leurs études. L'avantage de cette formule est qu'il permet aux apprenants de mener en parallèle d'autres activités, qu'elles soient d'ordre professionnel ou académique. Son inconvénient est que les périodes réservées à la formation en FOS, à la fin de la journée par exemple, ainsi que la répartition des séances d'apprentissage dans le temps ne sont pas souvent les plus favorables à un apprentissage efficace (ibid. 109-110). Il faut dire que nous partageons cette idée avec les auteurs de cette vision sur la formation extensive. Autrement dit, le français de la santé (FOS), puisqu'il ne sera utilisé que dans le cas d'un patient francophone, il devrait couvrir un nombre important d'années, c'est-à-dire entre un an et demi et deux ans au moins.

5.4. Suggestions des activités pédagogiques pour l'enseignement/apprentissage de FOS

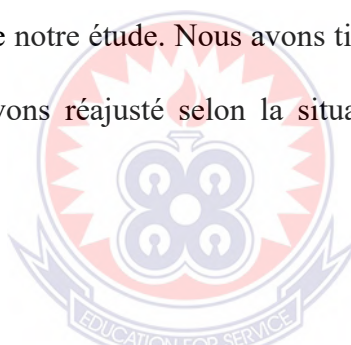
Cette partie de notre recherche expose certaines activités proposées pour servir comme de référentiels et de modules en vue d'aider les enseignants de la langue française et les professionnels du domaine de la santé à acquérir une connaissance et aussi une compétence pour pouvoir faire un bon usage du français dans leur domaine de service. Il faut noter que les modules sont des unités didactiques qui constituent une partie des activités du cursus de formation en français. Chaque module est lié ou enchaîné à d'autres modules pour former une cohérence d'idées. En effet, notre

module est défini par des objectifs de formation, des objectifs pédagogiques, la durée du contenu et de la validation à travers une évaluation.

Nous avons identifié en dehors, d'autres activités qui permettent de travailler sur les compétences qui doivent être développées chez notre public visé, à savoir les compétences communicatives, linguistiques, socioculturelles et le lexique spécialisé propre à leur domaine professionnel. De plus, nous avons essayé de proposer par exemple quelques interventions dans la progression d'une leçon de FOS.

5.5. Référentiel pour l'enseignement de FOS (Référentiel de FOS)

Le référentiel est composé de différents types de dialogues indiquant la réalité de ce qui se déroule entre les professionnels de la santé et leurs clients francophones dans les centres hospitaliers de notre étude. Nous avons tiré ces dialogues de quelques sites d'internet et nous les avons réajusté selon la situation du domaine de la santé au Ghana (Internet: 2015).



Dialogue 1

PREMIERE RENCONTRE ENTRE L'INFIRMIER ET UN MALADE FRANCOPHONE

Patient : Bonjour madame.
Réceptionniste: Bonjour, comment vas-tu? Tu parles français?
Réceptionniste: Quel est ton nom?
Patient: Mon nom c'est Charles Orfroi.
Réceptionniste: Quelle est ta nationalité?
Patient : Je suis ivoirien.
Réceptionniste: Quelle est ta date de naissance?
Patient : Je suis né le 2 novembre 1985
Réceptionniste: Qui est ta personne de confiance?
Patient: C'est mon père
Réceptionniste: Es-tu marié ou célibataire?

Patient: Je ne suis pas encore marié, docteur.
 Réceptionnistes: Est-ce que tu as une assurance maladie?
 Patient: Non, je n'ai pas d'assurance maladie ghanéenne.
 Réceptionniste: Quelle est ta profession?
 Patient: Je suis professeur.

Compétence linguistique

Répondez aux questions suivantes

1. Il y a combien de personnes dans le dialogue?
2. Qui sont ces personnes?
3. Qui parle français dans le dialogue?
4. Quelle est la profession du patient dans le texte?
5. Ofori est un ivoirien. Vrai / faux?

Compétence phonétique

- [ɛ] Père, togolais, célébataire, c'est, naissance
 [] Bonjour, ton, nom, confiance, avion
 [] Ivoirien, Biensûr, instituteur, bien.
 [ɔ] Docteur, encore, professeur, porte.

Grammaire: Les adjectifs interrogatifs.

L'objectif des adjectifs interrogatifs est d'aider le personnel de la santé à pouvoir poser des questions.

| Genre | Masculin | Féminin |
|-----------|----------|---------|
| Singulier | Quel | Quelle |
| Pluriel | Quels | Quelles |

Emploi: Quel est le nom de ton ami?

Quelle est la capitale du Ghana?

Quels étudiants ont passé l'examen?

Quelles femmes ont accouché aujourd'hui?

Acquisition du vocabulaire de base

| | | | |
|----------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|
| Bonjour | Bonjour, monsieur/ Madame. | Tu parles français? | Oui, je parle français |
| Bonsoir | Bonsoir, monsieur/ Madame. | Tu parles bien français? | Oui, je parle bien français |
| Ça va? | Ça va bien. | Quel est ton nom? | Mon nom est.... |
| Comment ça va? | Ça va très bien | Quel est votre prénom? | Mon prénom est.... |
| Comment vas-tu? | Je vais bien. | Quel est votre nom? |est mon nom |
| Comment allez-vous? | Je vais très bien | Quel est ton prénom? | Mon prénom est.... |
| Tu vas bien? | Oui, je vais bien. | Quelle est ta nationalité? | Je suis ivoirien (ne) etc. |
| Ça va très bien? | Oui, ça va très bien | Quelle est votre nationalité? | Je suis togolais/ burkinabè |
| Ça va bien? | Très bien | Qui est votre personne de confiance? | C'est mon père/ ma mère. |
| Pas mal/ pas mal du tout | Pas mal/ pas mal du tout | Avez-vous une assurance maladie? | Non, je n'en ai pas |
| Ça va bien? | Non, ça ne va pas/ pas du tout | As-tu une assurance maladie? | Oui, J'en ai. |
| Comment t'appelles tu? | Je m'appelle... | Vous êtes marié ou célibataire? | Je suis marié/ célibataire |
| Tu t'appelles comment? | Je m'appelle... | Quelle est votre profession? | Je suis enseignant. |
| Comment vous-vous appelez? | Je m'appelle.... | Merci/ Merci beaucoup | Pas de quoi. |
| Tu te nommes comment? | Je me nomme .. | Bonne journée | A vous de même |

Dialogue 2

L'INFIRMIER VISITE UN MALADE HOSPITALISÉ

- Infirmière: Comment te sens-tu aujourd'hui?
Patient: J'ai des douleurs
Infirmière: Je suis désolé
Où as-tu des douleurs?
Quelle sorte de douleur ressens-tu?
Patient: C'est une douleur légère
C'est une douleur moyenne
C'est une douleur aigüe
Infirmière: Je vais te donner une anti-douleur, d'accord?
Tu vas te sentir mieux rapidement.
Essaye de te détendre sur le lit. Tout ira bien et tu seras guéri.

Compétence linguistique

Répondez aux questions suivantes

1. Qui parle au patient dans notre texte?
2. Le malade a une douleur légère. Vrai/Faux?
3. Quel médicament l'infirmière prescrit au malade?
4. Où sont les personnes qui parlent dans le passage?
5. Est-ce que le malade est guéri?

Compétence phonétique

- [ã] Comment, Sens, détendre, sentir.
[œ] Douleur, docteur, Administrateur.
[y] Tu, sur, Biensûr, assurer, surmonter.
[u] Douleur, où, tout, écouteur.
[e] Désolé, guéri, et, détendre.

Les manières d'exprimer ses sentiments

Vocabulaires et expressions

-Comment tu te sens aujourd'hui?

J'ai mal à la tête

J'ai le nez qui coule

Je suis constipé

J'ai mal à l'estomac.

J'ai la diarrhée

J'ai mal à la gorge.

J'ai du mal à respirer

J'ai mal au dos

Je me sens engourdi

Mon/ma...me fait mal

J'ai l'air de vomir

J'ai froid

Ça me grate

J'ai chaud

Ça me brûle

J'ai de la fièvre

J'ai une fracture

J'ai les maux de tête

J'ai une entorse

...les maux dent

Je suis désolé

...Les maux de ventre

Je vais prévenir le médecin



Grammaire (Conjugaison)

Les pronoms personnels

| Classement de personnes | Singulier | Pluriel |
|--------------------------|-----------|---------|
| 1ère personne | Je | Nous |
| 2ème personne | Tu | Vous |
| 3ème personne (Masculin) | Il | Ils |
| 3ème Personne (féminin) | Elle | Elles |

Dialogue 3

LE MEDECIN ET SON PATIENT (Salle d'urgence: Accueil d'un malade)

Médecin: Tu parles français?

Patient : Oui, je parle français.

Médecin: Tu es de quelle nationalité?

Patient : Je suis ivoirien.

Médecin: Tu peux te lever?

Patient: Non, j'ai très mal à la cheville et au genou gauche.

Médecin: Respire calmement et profondément

Patient: (répond aux ordres du médecin)

Médecin: Qu'est-ce qui s'est passé?

Patient: Je suis tombé en descendant les escaliers au travail.

Médecin: Quand est-ce que ceci s'est passé?

Patient: Ça fait 5 jours de cela.

Médecin: Tu as une fois eu un accident de travail?

Patient: Oui, docteur.

Compétence linguistique

Répondez aux questions suivantes

1. Selon le dialogue, qui parle français?
2. Quelle est la nationalité du patient dans le passage?
3. Le patient souffre de quoi?
4. Qu'est-ce qui est arrivé au patient?
5. Le patient a eu un accident de voiture. Vrai / faux ?

Compétence phonétique

| | |
|-------|---|
| [o] | Nationalité, gauche, hôpital, togolais. |
| [wa] | Ivoirien, mois, toi, boire, voici, |
| [j] | Cheville, travail, soleil, fille. |
| [Ø] | Peux, heureux, me, sérieux. |

Comment exprimer sa nationalité en français.

Angela vient de la côte d'Ivoire, alors elle est ivoirienne.

Téodore Dalmeda vient du Togo, alors il est étudiant togolais au Ghana.

Il s'appelle Traoré venant du Burkina Faso, ainsi il est de la nationalité burkinabè

Quelques pays et leurs adjectifs de nationalités (vocabulaires)

| Pays / Continents | Genre | |
|-------------------|-------------|---------------|
| | Masculin | Féminin |
| Le Ghana | Ghanéen | Ghanéenne |
| Le Burkina-Faso | Burkinabè | Burkinabè |
| Le Togo | Togolais | Togolaise |
| La Côte d'Ivoire | Ivoirien | Ivoirienne |
| Le Nigéria | Nigérian | Nigériane |
| Le Niger | Nigérien | Nigérienne |
| Le Bénin | Béninois | Béninoise |
| Le Cameroun | Camerounais | Camerounaise |
| Le Congo | Congolais | Congolaise |
| Le Canada | Canadéen | Canadienne |
| La France | Français | Française |
| L'Italie | Italien | Italienne |
| Le Sénégal | Sénégalais | Sénégalaise |
| Le Mali | Malien | Malienne |
| L'Australie | Australien | Australienne |
| Le Soudan | Soudanais | Soudanaise |
| La Mauritanie | Mauritanien | Mauritanienne |
| La Tunisie | Tunisien | Tunisienne |
| Le Maroc | Marocain | Marocaine |
| L'Allemagne | Allemand | Allemande |
| L'Amérique | Américain | Américaine |

Grammaire (Conjugaison)

Les verbes : parler, respirer et se glisser au présent de l'indicatif.

| <u>Parler</u> | <u>Respirer</u> | <u>Tomber</u> |
|--------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Je parle français. | Je respire l'air. | Je tombe sur l'escalier. |
| Tu parles anglais. | Tu respires bien. | Tu tombes à terre |
| Il parle bien français | Il respire bien aussi | Il tombe à terre |
| Elle parle bien français | Elle respire bien aussi | Elle tombe sur le lit |
| Nous parlons anyi | Nous respirons l'air | Nous tombons sur nos lits |
| Vous parlez éwé | Vous respirez l'air | Vous tombez sur vos lits |
| Ils parlent haoussa | Ils respirent l'air | Ils tombent en classe |
| Elles parlent haoussa | Elles respirent l'air | Elles tombent en classe |

Savoir demander / poser des questions

| | |
|----------------------------------|---|
| Tu parles français? | Comment va ta santé |
| Comment vas-tu? | Tu es togolais ou ivoirien ? |
| Qu'est-ce qui ne va pas? | Quand est-ce que ceci t'est arrivé? |
| Quelle est ta/votre nationalité? | Comment tu vas aujourd'hui? |
| Tu viens d'où/ d'où viens-tu? | De quoi souffres-tu? |
| Qu'est ce qui s'est passé? | Comment tu t'appelles/quel est ton nom? |

Dialogue 4

LES FORMALITES ADMINISTRATIVES

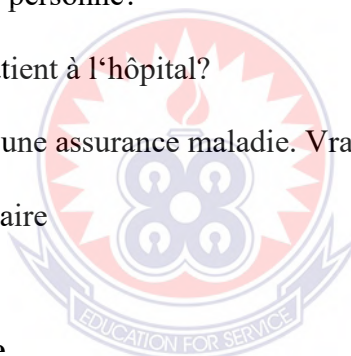
| | |
|-------------|----------------------------------|
| Infirmière | Quel est ton nom? |
| Patient: | Je m'appelle Jean Koulibali. |
| Infirmière: | Quelle est ta date de naissance? |
| Patient: | Je suis né le 15 mai, 1998. |
| Infirmière: | Tu as une assurance maladie? |

Patient: Oui, j'en ai. Là voilà.
Infirmière: Est-ce qu'une personne t'accompagne?
Patient: Oui, Madame, mon patron m'accompagne.
Infirmière: Y- a- t-il quelqu'un à prévenir en cas de soucis?
Patient: Oui, c'est mon père. (05436976453)
Infirmière: Tu peux remplir ce formulaire?
Patient: Biensûr, madame, merci.

Compétence linguistique

Répondez aux questions suivantes

1. La personne qui parle à l'infirmière s'appelle comment?
2. Quel est l'âge de cette personne?
3. Qui accompagne le patient à l'hôpital?
4. Jean Koulibali n'a pas une assurance maladie. Vrai/faux?
5. Qui remplit un formulaire



Compétence phonétique

[**ɲ**] --- Accompagne, pagne, montagne, signe.

[**k**] --- Que, quel, quelle, question, qui.

Grammaire (Conjugaison)

Le présent des verbes: « Être, avoir ».

Être (to be)

Je suis infirmier

Tu es infirmier

Il est infirmier

Avoir (to have)

J'ai de la fièvre

Tu as de la fièvre

Il a de la fièvre

| | |
|------------------------|------------------------|
| Elle est infirmière | Elle a de la fièvre |
| Nous infirmiers | Nous avons de la.. |
| Vous êtes infirmiers | Vous avez de la ... |
| Elles sont infirmières | Elles ont de la fièvre |

Les déterminants/adjectifs possessifs

Exemples: **Mon** patron m'accompagne

Nos patients adorent **notre** service

Les adjectifs possessifs

| Masculin singulier | Féminin singulier | Pluriel |
|--------------------|-------------------|---------|
| Mon | Ma | Mes |
| Ton | Ta | Tes |
| Son | Sa | Ses |
| Notre | Notre | Nos |
| Votre | Votre | Vos |
| Leur | Leur | Leurs |

Les mois de l'année: Il y a 12 mois dans une année.

- | | |
|------------|--------------|
| 1. Janvier | 7. Juillet |
| 2. Février | 8. Août |
| 3. Mars | 9. Septembre |
| 4. Avril | 10. Octobre |
| 5. Mai | 11. Novembre |
| 6. Juin | 12. Décembre |

Les jours de la semaine : Il y a sept jours dans la semaine.

- | | |
|-------------|-------------|
| 1. Lundi | 5. Vendredi |
| 2. Mardi | 6. Samedi |
| 3. Mercredi | 7. Dimanche |
| 4. Jeudi | |

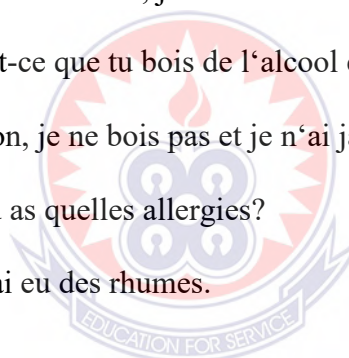
**Etude des nombres de 0 à 100 pour faciliter la connaissance des apprenants en ce
concerne qui leurs ages et les dates**

| | | | | |
|-------------------------|------------------------|--------------------------|----------------------------|------------------------------|
| 0- Zéro | | | | |
| 1- un | 11- onze | 21-vingt et un | 31-trente et un | 41-quarante et un |
| 2- deux | 12- douze | 22-vingt-deux | 32-trente-deux | 42-quarante-deux |
| 3- trois | 13- treize | 23- vingt-trois | 33-trente-trois | 43-quarante-trois |
| 4- quatre | 14- quatorze | 24- vingt- quatre | 34-trente-quatre | 44-quarante- quatre |
| 5- cinq | 15- quinze | 25- vingt-cinq | 35-trente-cinq | 45-quarante-cinq |
| 6- six | 16- seize | 26- vingt-six | 36-trente-six | 46-quarante-six |
| 7- sept | 17- dix-sept | 27- vingt-sept | 37-trente-sept | 47-quarante-sept |
| 8- huit | 18- dix-huit | 28- vingt-huit | 38-trente-huit | 48-quarante-huit |
| 9- neuf | 19- dix-neuf | 29- vingt-neuf | 39-trente-neuf | 49-quarante-neuf |
| 10- dix | 20- vingt | 30-trente | 40-quatre | 50-cinquante |
| 51-cinquante et un | 61-soixante et un | 71-soixante- onze | 81-quatre-vingt- et-un | 91-quatre-vingt- onze |
| 52-cinquante deux | 62-soixante- deux | 72-soixante- douze | 82-quatre-vingt- deux | 92-quatre-vingt- douze |
| 53-cinquante- trois | 63-soixante- trois | 73-soixante- treize | 83-quatre-vingt- trois | 93-quatre-vingt- treize |
| 54-cinquante- quatre | 64-soixante- quatre | 74-soixante- quatorze | 84-quatre-vingt- quatre | 94-quatre-vingt- quatorze |
| 55-cinquante- cinq | 65-soixante- cinq | 75-soixante- quinze | 85-quatre-vingt- cinq | 95-quatre-vingt- quinze |
| 56-cinquante- six | 66-soixante- six | 76-soixante- seize | 86-quatre-vingt- six | 96-quatre-vingt- seize |
| 57-cinquante- sept | 67-soixante- sept | 77-soixante- dix-sept | 87-quatre-vingt- sept | 97-quatre-vingt- dix-sept |
| 58-cinquante- huit | 68-soixante- huit | 78-soixante- huit | 88-quatre-vingt- huit | 98-quatre-vingt- dix-huit |
| 59-cinquante- neuf | 69-soixante- neuf | 79-soixante- dix-neuf | 89-quatre-vingt- neuf | 99-quatre-vingt- dix-neuf |
| 60-soixante | 70-soixante- dix | 80-quatre- vingt | 90-quatre-vingt- dix | 100-cent |
| 200 | 600 | 1000 | 5000 | 9000 |
| 300 | 700 | 2000 | 6000 | 10000 |
| 400 | 800 | 3000 | 7000 | 20000 |
| 500 | 900 | 4000 | 8000 | 30000 etc. |

Dialogue 5

ENTRETIEN SUR L'ETAT DE SANTÉ D'UN PATIENT

- Infirmier: Tu as quel âge?
- Patient: j'ai 19 ans
- Infirmier: Tu es traité pour quelle maladie?
- Patient: On m'a traité pour les troubles de ventre
- Infirmier: Tu as des maladies contagieuses?
- Patient: Non, pas du tout monsieur.
- Infirmier: Est-ce tu as déjà été hospitalisé?
- Patient: Oui monsieur, j'étais une fois hospitalisé.
- Infirmier: Est-ce que tu bois de l'alcool et fumes?
- Patient: Non, je ne bois pas et je n'ai jamais fumé.
- Infirmier: Tu as quelles allergies?
- Patient: J'ai eu des rhumes.



Compétence linguistique

Répondez aux questions suivantes

1. Selon le passage, quelle est la maladie du patient?
2. Quel est son âge?
3. Le patient boit de l'alcool. Vrai / faux?
4. Qu'est-ce que le malade va faire à la pharmacie?
5. Est-ce que le malade a des maladies contagieuses?

Compétence phonétique

[sj□] Prescription, attention, felicitation, permission. «t» is pronounced «s» when it comes before the affix «ion»

[]- Contagieuses, allergies, bonjour, jambe, je, jouer. «g» is pronounced [ʒ] when it comes before vowels such as « e » and « i »

Vocabulaire

| | |
|------------------------|-----------------------|
| Maladie | Les antibiotiques |
| Medicaments | La pharmacie |
| Allergies | Maladies contagieuses |
| Alcool | Prescription |
| Les troubles de ventre | Être hospitalisé |
| Rhumes | Pas du tout |

Grammaire (Compétence grammaticale)

Le présent des verbes du premier groupe

Conjugaison: Les verbes fumer, traiter, manger, écouter ’

| (Manger) | (Fumer) | (Traiter) | (Écouter) |
|---------------|--------------|----------------|----------------|
| Je mange | Je fume | Je traite | J’écoute |
| Tu manges | Tu fumes | Tu traites | Tu écoutes |
| Il mange | Il fume | Il traite | Il écoute |
| Elle mange | Elle fume | Elle traite | Elle écoute |
| Nous mangeons | Nous fumons | Nous traitons | Nous écoutons |
| Vous mangez | Vous fumez | Vous traitez | Vous écoutez |
| Ils mangent | Ils fument | Ils traitent | Ils écoutent |
| Elles mangent | Elles fument | Elles traitent | Elles écoutent |

Emploi de quelques expressions

| | |
|-------------------|---|
| Être hospitalisé: | Je <u>suis hospitalisé</u> depuis une semaine/mardi/lundi etc. |
| Pas du tout: | Jerôme n'est <u>pas du tout</u> alcoolique. |
| Ne jamais: | Je <u>n'ai jamais</u> fumé. Elle n'est <u>jamais</u> tombée malade. |
| Être enrhumé: | Le médecin <u>est enrhumé</u> ça fait deux jours. |

Emploi de la négation: Quelques éléments de négation.

Ne + verbe + pas, Ne + verbe + jamais, Ne + verbe + plus, Ne + verbe + rien, Ne + verbe + personne.

Emploie de la négation au présent.

| Phrase positive | Phrase négative |
|------------------------------|--|
| Je m'appelle Charles | Je ne m'appelle pas Charles (Ne + verbe + Pas) |
| Elle a mal à la tête | Elle n'a pas mal à la tête (Ne + verbe + pas) |
| Jean est professeur étudiant | Jean n'est plus professeur.(Ne + verbe + plus) |
| J'ai beaucoup d'argent | Je n'ai rien (Ne +verbe + rien) |
| J'appelle le médecin | Je n'appelle personne (Ne + verbe + Personne) |

La négation avec le verbe au passé.

| Phrase positive | Phrase négative |
|---------------------------------|---|
| J'ai vu le médecin. | Je n'ai pas vu le médecin. |
| Le malade a pris le médicament. | Le malade n'a pas pris le médicament. |
| Elle est allée à la pharmacie. | Elle n'est jamais allée à la pharmacie. |
| Il a pris le médicament. | Il n'a pas pris le médicament |

Dialogue 6

CHEZ LE MEDECIN

- Médecin: Bonjour monsieur, en quoi puis-je vous aider?
- Monsieur: Bonjour, je ne sais pas, c'est que j'ai très mal au ventre.
- Médecin: D'accord. Tu as des douleurs au ventre, je vais t'examiner. Couches - toi sur la table. Si je te touche ici, ça te fait mal?
- Monsieur: Non, c'est là, un peu plus bas.
- Médecin: D'accord, je vois. Assois-toi. Mets ton dos droit. Respire un bon coup, je vais vérifier tes poumons.
- Médecin: C'est bon, ouvre la bouche, tire la langue, dis ahhh.
- Médecin: Excellent, ça me semble bien. J'espère que tu n'as pas peur des piqûres, nous allons faire une prise de sang pour une analyse. Demain, tu auras le résultat.
- Monsieur: Oui, j'aurai besoin de renouveler une prescription.
- Médecin: Très bien, voici.
- Monsieur: Merci à toi. Bonne journée.

Compétence linguistique.

Répondez aux questions suivantes

1. Pour quelle raison, le monsieur va-t-il consulter?
a. Maux de tête b. étourdissements c. Maux de ventre d. douleurs musculaires.
2. Qu'est-ce - qu'une prescription?
a. Une pilule b. Une crème c. Un sirop d. Un papier du médecin

3. Le docteur a fait une prise de sang au monsieur.

- a. Vrai b. Faux

4. Le monsieur a besoin de renouveler sa prescription.

- a. Vrai b. Faux

5. Quand le monsieur va-t-il avoir le résultat de l'analyse.

- a. Aujourd'hui b. Hier c. Dans une semaine d. Le jour suivant.

Vocabulaire:

Les douleurs

Le résultat

Examiner

La peur

Respirer

D'accord

Les Poumons

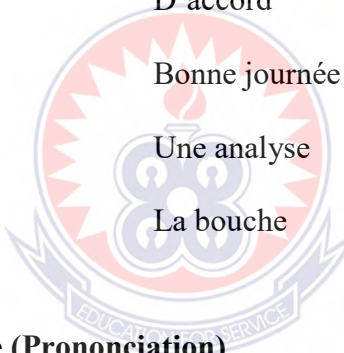
Bonne journée

Des piqûres

Une analyse

Une prise de sang

La bouche



Compétence phonétique (Prononciation)

[**f**] — Cou**ch**e, bou**ch**e, tou**ch**er, la dou**ch**e, sè**ch**er etc.

[**u**] — Dou**l**eur, ouv**u**re, jour**u**née, nous, couple, dou**u**che etc.

[**wa**] — Vo**u**ici, coulo**u**ir, bo**u**ire, vo**u**ir, abatto**u**ir, to**u**i, moucho**u**ir etc.

Grammaire (Conjugaison)

Emploi du futur simple avec les verbes du premier groupe.

| Vérifier | aider | analyser |
|-------------------|----------------|-------------------|
| Je vérifierai | J'aiderai | J'analyserai |
| Tu vérifieras | Tu aideras | Tu analyseras |
| Il vérifiera | Il aidera | Il analysera |
| Elle vérifiera | Elle aidera | Elle analysera |
| Nous vérifierons | Nous aiderons | Nous analyserons |
| Vous vérifierez | Vous aiderez | Vous analyserez |
| Ils vérifieront | Ils aideront | Ils analyseront |
| Elles vérifieront | Elles aideront | Elles analyseront |

Futur simple des verbes du deuxième groupe

| Finir | grandir | remplir |
|----------------|------------------|------------------|
| Je finirai | Je grandirai | Je remplirai |
| Tu finiras | Tu grandiras | Tu rempliras |
| Il finira | Il grandira | Il remplira |
| Nous finirons | Nous grandirons | Nous remplirons |
| Vous finirez | Vous grandirez | Vous remplirez |
| Ils finiront | Ils grandiront | Ils rempliront |
| Elles finiront | Elles grandiront | Elles rempliront |

Future simple de quelques verbes du troisième groupe

| | | |
|-----------------|--------------|----------------|
| Ouvrir | Dire | Mettre |
| J'ouvrirai | Je dirai | Je mettrai |
| Tu ouvriras | Tu diras | Tu mettras |
| Il ouvrira | Il dira | Il mettra |
| Elle ouvrira | Elle dira | Elle mettra |
| Nous ouvrirons | Nous dirons | Nous mettrons |
| Vous ouvrirez | Vous direz | Vous mettrez |
| Ils ouvriront | Ils diront | Ils mettront |
| Elles ouvriront | Elles diront | Elles mettront |

Le présent de l'indicatif des verbes pronominaux du premier groupe

| | | |
|---------------------|------------------|------------------|
| Se coucher | se laver | se lever |
| Je me couche | Je me lave | Je me lève |
| Tu te couches | Tu te laves | Tu te lèves |
| Il se couche | Il se lave | Il se lève |
| Elle se couche | Elle se lave | Elle se lève |
| Nous-nous couchons | Nous-nous lavons | Nous-nous levons |
| Vous - vous couchez | Vous-vous lavez | Vous- vous levez |
| Ils se couchent | Ils se lavent | Ils se lèvent |
| Elles se couchent | Elles se lavent | Elles se lèvent |

Dialogue 7

A LA PHARMACIE

Pharmacien: Bonjour madame, je peux t'aider?

Cliente: Bonjour monsieur, Oui, je viens chercher cette prescription.

Pharmacien: Très bien, tu as besoin de cachet, de pilule, du sirop pour la toux aussi.

Cliente: Exactement, c'est bien ça.

Pharmacien: Tu vas prendre un cachet chaque matin, une pilule trois fois par jour et du sirop au besoin.

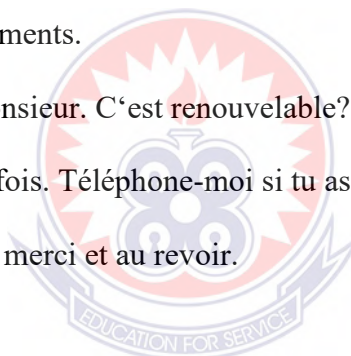
Cliente: Très bien. En mangeant?

Pharmacien: Oui, à l'heure des repas, avec de l'eau. Si non tu pourrais avoir des étourdissements.

Cliente: Merci monsieur. C'est renouvelable?

Pharmacien: Oui, une fois. Téléphone-moi si tu as des questions supplémentaires.

Cliente: Très bien, merci et au revoir.



Compétence linguistique

Répondez aux questions suivantes

1. Que vient chercher la cliente?

- a. du sirop b. Des pilules c. une prescription d. des mouchoirs.

2. Quand la cliente doit- elle prendre ses pilules?

- a. en mangeant b. Le matin c. au souper d. au coucher

3. L'ordonnance de la cliente est-elle renouvelable?

- a. Oui b. Non

4. La cliente doit-elle prendre son cachet le matin?

- a. Oui b. Non

5. La cliente est-elle satisfaite du service rendu?

- a. Oui b. Non

Vocabulaire

| | |
|--------------|-----------------|
| Prescription | Étourdissements |
| Renouvelable | Cachet |
| Besoin de | Pilule |

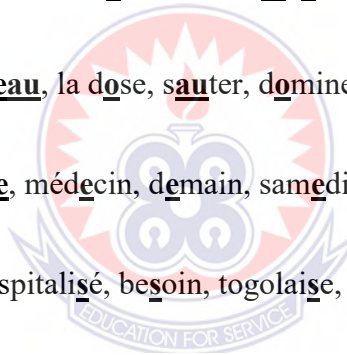
Phonétique

[e] — Chercherer, téléphone, suplémentaires, et, etourdissement, préparation, etc.

[o] — Hôpital, aussi, l'eau, la dose, sauter, domineer, etc.

[ə] — étourdissement, je, médecin, demain, samedi, etc.

[z] — Dose, maison, hospitalisé, besoin, togolaise, etc.



Grammaire: Formation des adverbes

1. Adverbe: Le féminin de l'adjectif + le suffixe (-ment)

Ex: Exacte + -ment → Exactement; Juste + -ment → justement,

Sérieuse + -ment → Sérieusement; Lente + -ment → lentement.

Pronfonde + -ment → Profondément; Précise + -ment → précisément

Formation des adjectifs

2. Verbe + le suffixe (-able)

Ex: Renouvel (er) + -able → Renouvelable. Dans ce cas, « er » est enlevé du verbe.

Agré (er) + -able → Agréable; Mange (r) + -able → Mangeable

Sépar (er) + -able → Séparable; Appréci (er) + -able → Appréciable.

Dialogue 8

CHEZ LE PHARMACIEN

Patient: Bonjour monsieur, le médecin vient de me faire une ordonnance.

Pharmacien: As-tu une carte de sécurité sociale?

Patient: La voici, et voici également ma carte de mutuelle.

Pharmacien: Préfères-tu le médicament en comprimés ou en sirop?

Patient: Le sirop est plus facile à prendre pour moi.

Pharmacien: Fais - attention à ne pas dépasser la dose prescrite. 1 cuillère à café, trois fois par jour avant le repas.

Patient: Y a-t-il des contradictions?

Pharmacien: Il se peut que tu sois somnolente, donc prends garde si tu dois conduire.

Patient: Merci monsieur et au revoir.

Compétence linguistique

Répondez aux questions suivantes

1. Qui vient de faire une ordonnance au patient?
 - a. le médecin
 - b. l'infirmier
 - c. la sage femme
 - d. Le pharmacien
2. Le patient a une carte de sécurité?

- a. Oui b. Non
3. Le patient préfère le médicament....
- a. en comprimés b. en sirop c. de pilule d. de cachet
4. Le pharmacien demande au patient de dépasser la dose prescrite.
- a. Vrai b. faux
5. Le patient a également une carte
- a. de sécurité b. de voyage c. mutuelle d. de santé

Vocabulaire:

Une carte de sécurité

Comprimés/sirop

Une carte mutuelle

Facile

La dose

Dosage

Somnolente

Conduire

Prendre garde



Phonétique (Pronunciation)

[jɛr] cuillère, derrière, hier, prière, etc.

[jø] monsieur, lieu, cioux, dieu, etc.

[yi] conduire, suite, nuire, nuit, etc.

Grammaire: Quelques prépositions suivies des verbes à l'infinif.

De + infinitive Exemple: Le médecin vient de quitter la salle d'opération.

Sans + infinitive Ex. Il ne dort pas sans être sous médicament.

Pour + infinitive Ex. Pour travailler à l'hôpital, il faut être infirmier.

A + infinitif Ex. Le médecin est prêt à prescrire l'ordonnance.

5.6. Recommandations

Nous avons remarqué à partir des réponses obtenues des questionnaires de notre public, que l'approche la plus efficace pour les professionnels du domaine de la santé qui ont besoin du français pour un but spécifique est le FOS. Selon le personnel des deux centres de notre étude, leur besoin de français pour la communication est une nécessité dans leur service pour résoudre ce problème de communication qui les confrontait depuis des années. Pour cela, nous avons noté à travers les questionnaires que, plus de 90% des professionnels embrassent l'enseignement/apprentissage du français pour réaliser leur rêve. Ainsi, nous avons préparé notre référentiel de sorte que cela puisse répondre aux besoins de notre public cible. Nous sommes fort convaincus que ce référentiel aiderait à obtenir des résultats positifs à cette étude. Car, il est strictement orienté vers les professionnels, surtout ceux du domaine de la santé. Alors, compte tenu du besoin de français dans le contexte du ghanéen, les recommandations que nous faisons sont destinées à trois catégories de personnes à savoir : les professionnels des autres cadres par rapport au domaine de la santé, aux personnes qui s'intéressent à l'enseignement/apprentissage du français professionnel et finalement aux autorités ghanéennes qui ont pour objectif le développement du peuple ghanéen.

En ce qui concerne les professionnels, ils doivent essayer d'apprendre le type de français qui puisse les aider à faire usage efficace de cette langue dans leur domaine selon leurs besoins spécifiques. Par exemple, un banquier ghanéen qui travaille dans une banque pour pouvoir bien accomplir ses tâches spécifiques selon ses besoins. Un réceptionniste qui travaille dans un hôtel doit apprendre le français de l'hôtellerie pour pouvoir bien exécuter sa tâche. Car, la méthode du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), facilite rapidement l'acquisition la langue cible. Encore, avec cette méthode, il

s'agit d'un moment court. C'est pourquoi elle favorise les professionnels qui ont un temps limité comme cité dans notre exemple.

Pour toute personne qui désire enseigner le français aux professionnels, il faut tout d'abord se former en FOS, afin de bien comprendre ses concepts et sa méthodologie de base pour pouvoir l'appliquer dans leur enseignement. Sans ceci, il finira par enseigner le français général et ne pourra pas satisfaire le public cible. En effet, les stratégies et les approches adoptées en FLE ne sont pas nécessairement les mêmes en FOS.

Ensuite, comme le Ghana est en voie de développement, les autorités ghanéennes doivent considérer le besoin du français sur le plan économique, scientifique, politique et culturel, pour encourager son enseignement/apprentissage qui va favoriser le développement du pays. Enfin, il faut que le gouvernement ghanéen fasse un effort considérable pour chercher les spécialistes de FOS qui formeront les professeurs de français en vue d'encourager ce type d'enseignement dans les institutions professionnelles. Nous sollicitons que l'Université d'Education de Winneba mette en place un programme de FOS dans le Département de Français pour former quelques étudiants dans ce domaine. Ainsi, faut-il que nous apprécions l'enseignement/apprentissage du français à travers le FOS, afin de l'adopter et de l'adapter pour le bon développement de notre pays, le Ghana.

REFERENCES

- Afari, E. K. (2007). *Etude des besoins d'usage du français en communication au Ghana: Le Cas des Agents de Police*. Winneba: University of Education, Winneba. (Unpublished).
- Akwetey-Bruce, G. (2009). *Pour une meilleure utilisation du français en communication par le personnel de banque au Ghana*. An M.Phil. Thesis submitted to the Department of French Education, University of Education, Winneba. (Unpublished).
- Assah, A.H. (2000). *«Literature in French and the future of children»*, Proceedings of the Seminar on Towards a New Language Policy for Ghana: The case of French (May 4th - 5th), p.8.
- Aupècle, M. & Alvarez, G. (1977). *Français instrumental et français fonctionnel*. Montréal: AUPELF.
- Bakah, E. K. (2007). *Intégration de la formation en français langue de la spécialité dans les cursus universitaires au Ghana: le cas du français du tourisme chez les étudiants de l'Université de Cape Coast*. Thesis submitted to the Department of French, University of Cape Coast, (Unpublished).
- Benveniste, E. (1996). *Le Vocabulaire des institutions indo-européennes. I. Économie, parenté, société, II. Pouvoir, droit, religion*, Paris : Hachette.
- Besse, H., Galisson, R. (1980): *Polémique en didactique*, Paris : CLE International.
- Brown, R. (1973). *A First Language, The Early Stages*. Harvard: Harvard University Press.
- Brown, R. Cazden, C. and Bellugi, U. (1973). *The child's grammar from I to III. Minnesota Symposia on Child Psychology*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Carras, C., Kohler, P., Sjlgyi, E. et Tolas, J. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : Clé International.
- Cembalo, S. M. (1990). « Du problème à l'action : une tentative de rénovation des pratiques pédagogiques dans l'utilisation du français comme langue d'étude universitaire ». *Le français dans le monde. Recherches et Application*. Paris : EDICEF. Pp.110-114.
- Challe, O. (2004), *Enseigner le français de spécialité*, Paris : Economica.
- Chaudenson, R. (1989). *Vers une révolution francophone?* Paris : L'Harmattan.
- Chomsky, N. (1969). *Structures Syntaxiques*. Paris: Le Seuil.

- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre commun européen de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Coracini, M. J. Cours universitaire de formation au français spécialisé. In Beacco, J. C. & Lehmann, D. (1990). *Publics spécifiques et communications spécialisées, Le Français dans le monde, Recherches et Applications*. pp. 151-157
- Coste, D. (1976). *Un niveau seuil*. Conseil de l'Europe. Strasbourg : Cedex
- Coste, D. (1979). L'écrit et les écrits : considérations didactiques. In MARTINS BALTAR et al. *L'écrit et les écrits ; problème d'analyse et considérations didactiques*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier.
- Cuq, J. P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: PUG.
- Daily Graphic, The State of Nation's Address (2003). By President Agyekum Kuffuour, Accra: Ghana.
- Daily Graphic, (2010). –Accra to Ouagadougou by Road”, Accra: Graphic Corporation, pp. 19
- Dulley, H. C., Burt, M. (1974). –Error and Strategies in Child Second Language Acquisition” TESOL QUARTERLY 8/2:pp. 129-136.
- Ekuri, E. S. S. (1997). The impact of co-operative instructional strategy in fostering gender equity in the mastery of science concepts. Paper presented at the 1st Annual Conference of Ghana.
- Eurin, S. & Henao, M. (1992). *Pratiques du français scientifique*. Paris : AUPELF-UREF.
- Galian, C. (2004). « Disciplines scientifiques et FOS ». *Le français dans le monde*.
- Galisson, R., Coste, D. (1976) : « *Dictionnaire de didactique des langues* ». Paris : Editions Hachette.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier.
- Geraldo, P. K. (2003). –New Perspectives of Training Foreign Language Teachers in Ghana: The Case of French” *The Ghana Teachers Journal*. Vol. 5, No. 1(April 2003). Pp. 21-24.
- Hall, E. -T. & Reed Hall, M. (1990). *Guide de comportement (Allemagne, Etats-Unis, France)*. Paris : Edition de Seuil, pour la traduction française.
- Holtzer, G. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs, histoire des notions et des pratiques. *Le Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers, Le français dans le monde, Recherche et applications*. Pp. 8-24

- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*, Berne, P. lang. Moirand, S. (1978). *Les textes aussi sont des images*, Doc de Linguistique Appliquée et de Méthodologie de l'enseignant du FLE, Sorbonne, Paris III.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes, A learning centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Khan, G. (1990). « Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes ». In Beacco, J. C. & Lehmann, D. (dir.) *Publics spécifiques et communications spécialisées*, Hachette. Pp. 97-103
- Khan, G. et Lehman, D. (1981). Le Semnaire sur l'enseignement français. In KRUM, G. *Programmes de formation de professeurs des langues vivantes repondant aux priincipes du projet«langues vivantes»* strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Krashen S.D. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Kuupole D. D. (2005). «A la croisée des méethodes communicatives: un point de vue sur l'enseignement/apprentissage du Français aux colleges ghanéens», *Usage and acquisition of language and culture: Effects on human society*. University of Cape Coast. P. 83
- Le Ninan, C. & Miroudot, B. (2004). Apprentissage du FOS : Diversité des Situations d'enseignement. In *Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, pp.106-114.
- Lehmann, D. & Challe, O. (1990). Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique. In Beacco, J. C. & Lehmann, D. (dir.) *Publics spécifiques et communications spécialisées, Le Français dans le monde, Recherches et Application*, pp.74-80.
- Lehmann, D. (1983). Français fonctionnel, enseignements fonctionnel du français. In Galisson, R. (dir.) *Lignes de force du renouveau actuel en didactique deslangues étrangères*, Paris: CLE international.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Pars: Hachette.
- Lehmann, E. L. (1993). *Student and small sampling theory*. New York: Springer publication.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris : PUF.
- Mangiante, J. M. (2006). Vers une ingénierie de formation en français langue professionnelle. In *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Actes de rencontres de la DGLF, pp.50-53.

- Markee, N. (1986). Toward an appropriate technology model of communicative course design: Issues and definitions. *English for Specific Purposes*, 5(2): pp.161-172.
- Milfred, R., et al. (1968). *Aphasia Handbook for Adults and Children*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, Publisher
- Ministère des Affaires Étrangères (1996). *La politique linguistique et éducative les enjeux, les objectifs, les stratégies et les moyens*. Document interne.
- Ministry of Education (1994). *Suggested French Syllabus for Junior Secondary School*. Accra: CRDD.
- Ministry of Education, (1974). *The new structure and content of education*. Accra, Ghana
- Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit*. Paris : Clé Internationale.
- Moirand, S. (1980). Une démarche fonctionnelle. In *lingua e nuova didattica IX* 4-9, Rome, LEND.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006). « Langue des métiers : penser le français langue professionnelle ». *Le français dans le monde*. No. 346, pp.25-28.
- Mourlhon–Dallies, F. (2006). Apprentissage du français en contexte professionnel: état de la recherche. In *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Actes des rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF). pp.28-33
- Onesime, R. (1904). *France Algérie et colonies*. Paris: Hachette.
- Opara, C. C. (2004). *Landmarks in the teaching and learning of oral french in Nigeria*. International Journal of Arts & Sciences, p. 51. Paris, Hermann, Coll. Savoir.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Porcher, L. (2002). Nécessités pratiques et apports théoriques en FOS: quelles convergences, quelles interrogations ? Table ronde lors de 29ème des cahiers de l'ASDIFLE *Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques?* pp. 85-100
- Portine, H. (1990). Les « langues de spécialité » comme enjeux de représentations. In Beacco, J.-C. & Lehamman D. (dir.) *Publics spécifiques et communications Spécialisées*. Hachette. Pp. 63-71
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-Clé International.

- Puren, C. (1999). « Observation de classes et didactique des langues ». *Etudes de linguistique appliquée*, no. 114, pp. 133-140.
- Règlement provisoire du 7 juillet 1927, pour l'enseignement du français aux militaires indigènes. Deuxième partie. Impr. Nationale.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et Objectifs Spécifiques d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes du langage, Essai de philosophie du langage*. Paris : Nathan.
- Skinner B. F. (1957). *Verbal Behaviour* [Comportement verbal]. New York: Appleton- Century-Crofts.
- Snow, C. E., & Ferguson, C. A. (1977). *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- The 1992 constitution of the Republic of Ghana, Accra, Ghana.
- The Dzobo Report, (1973). The Education Commission Report on Basic Education: Accra, Ghana.
- Thorndike, E. L. (1932). *The fundamentals of learning*. Columbia: Teachers College, Columbia University.
- Tolas, J. (2007). *French for specific purpose*. Taiwan: NTU Press.
- Truchot, C. (1995). « Perspectives françaises en politique et aménagement linguistiques ». *La linguistique Appliquée Aujourd'hui, Problème et Méthodes*. Amsterdam : Editions _De Werelt'.
- Verlet, M. (1986). « Langue et pouvoir au Ghana sous Nkrumah ». *Politique africaine*. Paris: Karthala. Pp. 79-83.
- Watson, J. B. (1924): *Behaviorism*. New York: People's Publishing Co.

SITOGRAPHIE

Lehmann, D. (1997): *English for specific purposes (ESP) et français sur objectif spécifiques (FOS) : le préalable du contenu préalable.*
<http://www.journals.openedition.org>>asp. 2016/03/15

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-lien/1999d/> 2015/10/20

Source : http://commons.wikimedia.org/wiki/Atlas_of_Ghana 2015/01/21

<http://www.attica.fr/attica...> (2006). *Le français de médecine* 2015/07/01

<http://www.ambafrance.eg.org/cfcc> 2015/07/10

Site des dialogues sur le français de la santé

<https://geudensheman.wordpress.com> /2015/07/26/

<https://www.podcastfrançaisfacile.com> 2017/01/12

<https://www.françaisfacile.com> 2016/10/10

<https://www.infirmier.com/forum/tfl.html> 2016/03/20



ANNEXE A

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

SCHOOL OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF FRENCH EDUCATION

QUESTIONNAIRE:- 1 FOR HEALTH PERSONNEL WHO WISH TO STUDY FRENCH IN SHORT TIME IN ORDER TO EXPERIENCE EFFECTIVE EXECUTION OF DUTY IN DEALING WITH THEIR FRANCOPHONE CLIENTS.

TOPIC: ANALYSIS OF NEEDS OF FRENCH FOR HEALTH SECTOR WORKERS IN GHANA.

The aim of this questionnaire is to solicit data regarding the need of French for health personnel in Ghana. The research is for the purpose of writing a thesis as part of the equipment for the award of a Master of Philosophy Degree in Didactics of French as a Foreign Language. Your candid and objective responses will help us achieve this goal. You are assured that any information you provide will be treated confidentially. Thanks for your co-operation.

Part I: Personal data

1. Work schedule

a. Security [] b. Receptionist at the O.P.D. [] c. Secretary []

d. Consulting Room Nurses []

2. Sex: a. Masculine [] b. Feminine []

3. Age: tick the age group you fall into.

a.16-25 [] b. 26-35 [] c. 36-45 [] d.46-55 [] e. 56 and above []

4. Academic/performance qualification (tick)

- a. Degree in nursing [] b. Diploma in nursing [] c. SHS []

5. How many foreign languages do you speak?

- a. 1 [] b. 2 [] c. 3 [] d. 4 []

6. Indicate the languages you speak in order.

- a. b. c. d. e. Others (Specify).

7. Have you studied French at school before?

- a. Yes [] b. No []

8. If *yes*, at which level(s) did you study it?

- a. Primary [] b. JHS [] c. SHS [] d. Primary, JHS, and SHS []
e. JHS and SHS []

Part II: Means of communication

9. Do you receive francophone patient?

- a. Yes [] b. No []

10. How often do you receive them?

- a. Very Often [] b. Often [] c. Rarely [] d. Not All []

11. How do you communicate to them?

- a. Through the use of English language [] b. Through the use of French Language []
c. Through the use of English and French []
d. Through the use of Ghanaian language(s) []

12. Why do you use this language(s) to communicate to francophone tourists?

.....
.....

13. Do your clients always understand you well enough when you converse?

- a. Yes [] b. No [] c. Somehow []

14. Do you like French language?

- a. Yes [] b. No []

Part III: Health personnel's predisposition towards French as a foreign language

15. As a nurse, do you think it is important to learn French?

- a. Yes [] b. No [] . Not Sure []

16. If yes, why? Explain.

.....
.....

17. Do you like the French culture?

- a. Yes [] b. No [] c. Not Sure []

18. Why? Explain your answer to question 20.

.....
.....

IV: needs in terms of certification

19. Do you think French language would benefit you?

- a. Yes [] b. No [] c. Not Sure []

20. Explain your answer to question 19.

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

II. French in the recruitment process of health personal

13. In your recruitment process, does the professional/functional French constitute one of the requirements

- a. Yes [] b. No [] c. Not Sure []

14. If *no*, do you think it is necessary to make it a requirement?

- a. Yes [] b. No [] c. Not Sure []

15. Please explain your answer to question 14.

.....
.....

III. Challenges posed by the French language in the health sector

16. What are some of the challenges or problems your outfit or the health sector faces in terms of French language needs?

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

17. How are you able to manage the challenges?

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

IV. Solutions to the challenges

18. What role do you think the institutions that train the personnel for the sector have to play in managing the challenges?

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

19. What role do you think the sector have to play in managing the challenges?

.....

.....

.....

.....

20. In what ways do you think the learning of French can benefit the personnel?

.....

.....

.....



ANNEXE C

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

SCHOOL OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF FRENCH EDUCATION

QUESTIONNAIRE: - 3 FOR THE SECURITY AGENTS OF THE HOSPITAL.

The aim of this questionnaire is to solicit data regarding the need of French for health personnel in Ghana. The research is for the purpose of writing a thesis as part of the requirement for the award of a master of philosophy degree in didactics of French as a foreign language. Your candid and objective responses will help us achieve this goal. You are assured that any information you provide will be treated confidentially. Thanks for your co-operation.

Part I: Personal Data

1. Name of the health center:

.....

2. Work schedule

a. Security b. Receptionist at the O.P.D. [] c. Secretary []

d. Consulting Room Nurses []

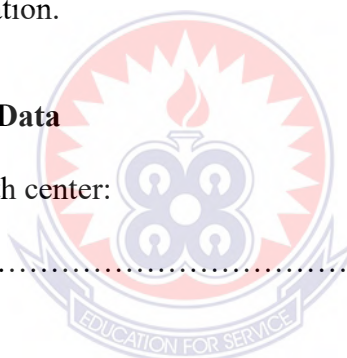
3. Sex: a. Masculine [] b. Feminine []

4. Age: tick the age group you fall into.

a. 18-25 [] b. 26-35 [] c. 36-45 [] d. 46-55 [] e. 56 and above []

5. Programme of study: tick your highest qualification or programme studied

a. 1st Degree [] b. Diploma [] c. SHS []



6. How many languages do you speak?

- a. 1 [] b. 2 [] c. 3 [] d. 4 []

7. Indicate the languages you speak

- a. b. c. d. e. Others (Specify)

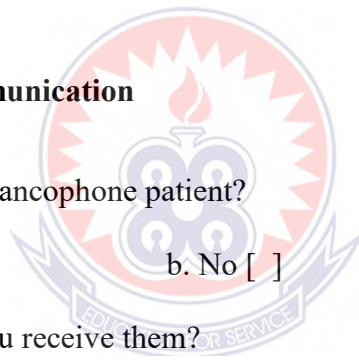
8. Have you studied French at school?

- a. Yes [] b. No []

9. If yes, at which level(s) did you study it?

- a. Primary [] b. JHS [] c. SHS [] d. Primary, JHS, and SHS [] e. JHS and SHS []

Part II: Means of communication



10. Do you receive francophone patient?

- a. Yes [] b. No []

11. How often do you receive them?

- a. Very Often [] b. Often [] c. Rarely [] d. Not All []

12. How do you communicate to them?

- a. Through the use of English language [] b. Through the use of French language [] c. Through the use of English and French []
- d. Through the use of Ghanaian language(s) [].

13. Why do you use this language(s) to communicate to francophone tourists?

.....

.....

14. Are you sure your clients always understand you well enough?

a. Yes []

b. No []

c. Somehow []

15. Provide proof for your answer to question 14.

.....

.....

.....

