

UNIVERSITY OF GHANA
COLLEGE OF HUMANITIES



**REGARDS SUR LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EDUCATIVE AU
GHANA : PERCEPTIONS ET ASPIRATIONS DES ACTEURS CLEFS VIS
A VIS DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE DANS LE CONTEXTE
PLURILINGUE GHANEEN.**

BY

EDWIN MAWUSHI NUTAKOR

(10431556)

**This thesis is submitted to the University of Ghana, Legon in partial fulfilment
of the requirement for the award of PHD IN FRENCH Degree.**

DEPARTMENT OF FRENCH

OCTOBER 2020

DECLARATION

I Edwin Mawushi Nutakor hereby declare that this thesis is the outcome of my own research under the supervision of Dr. George Akanlig-Pare and Professor Kossi Afeli. This thesis is submitted in partial fulfilment of the requirements of the PhD degree, and except where duly acknowledged or referenced it is entirely my own work. It has not been submitted, either in whole or in part, for any other award at the University of Ghana or elsewhere.


.....
EDWIN MAWUSHI NUTAKOR
(Candidate)

12/10/2020
.....
Date


.....
DR. GEORGE AKANLIG-PARE
(Supervisor)

12/10/2020
.....
Date


.....
PROF. ANTOINE KOSSI AFELI
(Supervisor)

09/10/2020
.....
Date

DEDICACE

A ma mère ...

Feue Madame Kokui Bedzrah Nutakor (circa 1927 – 17/07/2017)

Véritable polyglotte en 7 langues africaines... qui me passa le code génétique des langues

Pourtant illettrée et sans diplômes...

Merci encore pour ton dévouement sans faille à l'éducation de tes trois garçons...

(Akpe na wo fukpekpe wo kataa le mia viwo etɔ la fe suku dede ta)

Et bien d'autres encore !

Cousines, cousins, de près et de loin...

Mais aussi, à mon père ...

Feu John Michael Nani-Nutakor (08/1925 – 2011)

Tout juste bilingue en anglais et en éwé... qui me poussa à apprendre le français en autodidacte !

Maitre des conférences à l'Université des Sciences et des Technologies de Kumasi

Merci donc pour ton exemple de discipline et de détermination

Cette thèse est le fruit de ton inspiration...

C'est la tâche finale que tu m'as confiée avant de partir!

Et bien sûr à Dieu,

Le Tout Puissant !

Celui qui secourt dans le péril !

REMERCIEMENTS

Mes remerciements sincères vont à tous ceux qui de près ou de loin ont apporté leur concours à la réussite de ce projet de recherche et de thèse.

Je tiens à faire un signe amical à tous ces « étrangers devenus amis » à partir du moment où la relation enquêteur/enquêté s'est mise en place sur le terrain entre Aflao, Ejisu et Accra, en passant par Segé dans le sud et Paga dans le nord, sans oublier Yendi au Nord Est.

A mes Directeurs de thèse successifs et actuels : Professeur Christine Hélot de Strasbourg, Professeur Kuupole de l'Université de Cape Coast, Professeur Kossi Afeli de l'Université de Lomé, et Dr Akanlig-Pare de l'Université de Legon, je dis un grand merci pour les conseils et le soutien tout au long de ces longues années d'indécisions, de tâtonnements, de doute et d'éclaircissements sans oublier les moments d'Eureka ! Merci également aux collègues Dr Paul Agbedor et Dr Koffi Agbeflé pour leur soutien et encouragement.

Lors d'un voyage en Suisse pour des recherches à la Bibliothèque de l'Université de Genève, j'ai été agréablement surpris par la gentillesse et la disponibilité du Professeur Laurent Gajo, auteur de nombreux ouvrages sur les politiques linguistiques et la didactique du plurilinguisme. Qu'il en soit vivement remercié.

Enfin, je te remercie Cécile, ma chère et tendre épouse, non seulement pour la relecture et ton expertise en orthographe et grammaire françaises, mais aussi et surtout pour les prières, la patience et ton sens de l'abnégation face aux réveils avant l'aube « pour bosser la thèse », sans oublier les inquiétudes lors de mes voyages fréquents au Togo, et notamment la frayeur occasionnée par mon accident de voiture entre Kpalimé et Lomé le 21 Janvier 2018. Merci ma chérie !!

RESUME

Ce travail de recherche propose une approche croisée de la sociolinguistique et de la psychologie sociale pour explorer les représentations des familles de l'apprentissage des langues et en particulier de l'anglais, du français, et des langues ghanéennes, en contexte plurilingue ghanéen. Il vise la compréhension d'enjeux globaux sur la gestion éducative du plurilinguisme au Ghana tout en s'appuyant sur deux études de cas, localisées à Aflao et à Ejisu, dans le sud et le centre du Ghana. Ces études qualitatives sont « validées » par une enquête quantitative dans plusieurs écoles de la ville capitale d'Accra.

Le questionnement retenu porte sur les liens de cohérence existant entre la situation sociolinguistique ghanéenne, les politiques linguistiques éducatives et les pratiques et attitudes des familles en rapport avec les langues et le plurilinguisme. La mise en relation de ces différents niveaux d'analyse s'opère par le biais d'une démarche de contextualisation permettant de mettre en évidence certaines spécificités du plurilinguisme social et familial au Ghana. Cette recherche questionne plus spécifiquement la place du français dans le panorama de la politique linguistique des familles au Ghana, ainsi que les modalités de son enseignement et les représentations qui y sont associées. La réflexion menée débouche sur quelques perspectives pour une meilleure reconnaissance des pratiques plurilingues dans les familles, et une véritable prise en compte des problèmes relatifs au contact des langues et variétés présentes dans l'environnement social dans lequel le français tente de s'insérer avec tant de problèmes.

Les résultats de l'étude montrent que les familles à Aflao consentent à beaucoup d'efforts pour soutenir leur envie/besoin d'ajouter le français comme troisième langue dans le panier linguistique que leurs enfants amènent sur le « marché sociolinguistique », contrairement aux Akan de Ejisu qui n'ont que faire de cette langue peu présente dans leur cadre de vie quotidienne ou leur vision de l'avenir. La volonté des Ewés de surcroît, semble mener inéluctablement au recul de la pratique de leur langue locale, à Aflao, près de la frontière togolaise. En effet, la pression de la pauvreté, de la vie économique et de l'environnement sociolinguistique (besoin et présence du français à la frontière) dominerait et déterminerait les représentations et les pratiques de ces familles sur le plan éducatif et de leur politique linguistique familiale.

ABSTRACT

This research work proposes a double-edged approach of sociolinguistics and social psychology to explore representations of families vis-à-vis language learning, and in particular of English, French, and Ghanaian languages, in a plurilingual Ghanaian educational context. It aims at understanding global issues on the educational management of plurilingualism in Ghana while drawing on two case studies, located in Aflao and Ejisu, in southern and central Ghana. These qualitative studies are "validated" by a quantitative survey in several schools in the capital city of Accra.

The questioning retained concerns the links of coherence existing between the sociolinguistic situation in Ghana, the linguistic educational policies and the practices and representations of the families in relation to languages and individual multilingualism. These different levels of analysis are linked by means of a contextualization process that highlights certain specificities of social and family multilingualism in Ghana. More specifically, this research questions the place of French in the panorama of family language policy in Ghana, as well as the modalities of its teaching and the representations associated with it. The reflection led to some perspectives for a better recognition of multilingual practices in families, and a real consideration of the problems related to the contact of languages and varieties present in the social environment in which French tries to insert itself with so many problems.

The results of the study show that the families in Aflao make a lot of effort to support their desire/need to add French as a third language in the linguistic basket that their children bring to the "sociolinguistic market", unlike the Akan of Ejisu who do not care about this language that is not very present in their daily framework or their vision of the future. The will of the Ewés, moreover, seems to lead inevitably to the decline of the practice of their local language, in Aflao, near the Togolese border. Indeed, the pressure of poverty, economic life and the sociolinguistic environment (need and presence of French at the border) seems to dominate and determine the attitudes and practices of these families in terms of education and family language choices.

TABLE DES MATIERES

DECLARATION	Error! Bookmark not defined.
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
RESUME	iv
ABSTRACT	v
TABLE DES MATIERES	vi
LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES	xi
LISTE DES TABLEAUX	xiii
LISTE DES FIGURES	xiv
CHAPITRE UN	1
1.0 INTRODUCTION	1
1.1 HISTORIQUE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EDUCATIVE.	4
1.2 Période des grands empires et précoloniale	5
1.3 La période de la colonisation 1800 à 1950	8
1.4 La période des indépendances (1957 à 2007)	10
1.2 PROBLEMATIQUE:	18
1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE :	22
1.4 OBJECTIFS	23
1.5 JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	24
1.6 ENONCE DU PLAN DE L'ETUDE	26
CHAPITRE DEUX	27
2.1 DEFINITION ET CONTEXTE DU PROBLEME	28
2.2 PROBLEMES LIES AUX POLITIQUES LINGUISTIQUES	30
2.3 PROBLEMES LIES A L'ENSEIGNEMENT DES L1 DANS LE CONTEXTE PLURILINGUE	45
2.4 PROBLEMES LIES AU CONTEXTE DU PLURILINGUISME :	55

CHAPITRE TROIS	69
3.1 Représentations et pratiques comme aspects de la Sociolinguistique	69
3.1.1 Définitions des attitudes	69
3.1.2 Représentations sociolinguistiques et attitudes des acteurs.	72
3.2 La contextualization.	74
3.2.1 La linguistique de la complexité	74
3.3 Politique, planification et aménagement linguistique	78
3.3.1 La politique linguistique et l'aménagement linguistique	78
3.3.1 Language status planning	79
3.3.2 Aménagement in vitro, et in vivo	81
3.3.3 Politique Linguistique Familiale (PLF)	83
3.4 Définitions du bilinguisme	87
3.4.1 Le bilinguisme	87
3.4.2 Bilinguisme et l'éducation bilingue	87
CHAPITRE QUATRE	100
4.1 PRESENTATION DES SITES ET DES ENQUETES	101
4.1.1 Contexte national	101
4.1.2 Villes et districts de l'enquête	104
4.1.3 Communautés linguistiques et leurs langues	106
4.1.4 Les enquêtés	110
4.2 CONCEPTION GENERALE DE L'ETUDE MIXTE :	112
4.2.1 Approche séquentielle	112
4.2.2 L'atténuation de biais.	114
4.2.3 Etude de cas.	114
4.3 PARTICIPANTS	116
4.3.1 Les enquêtés ou participants	116
4.3.2 Etude de documents et expérience de terrain.	117
4.3.3 Choix de la cible principale.	119
4.3.4 Les participants de l'enquête QLT	120
4.3.5 Enquête qualitative	121
4.3.6 L'enquête quantitative	128
4.4 LES INSTRUMENTS DE LA COLLECTE DES DONNEES	131
4.4.1 Test pilote des instruments	131
4.4.2 Guide d'entretien pilote à Sege	133
4.4.3 Questionnaires d'enquête	134
4.4.4 Instruments QLT et QNT	135
4.4.5 Questionnaire d'enquête QNT A	138
4.4.6 Questionnaire d'enquête QNT B	139
4.4.7 Questionnaire d'enquête QNT C	140

4.5	VALIDITE DES INSTRUMENTS	141
4.5.1	Processus de collecte des données	141
4.5.2	Entretiens	141
4.5.3	Questionnaires	143
4.6	APPROCHE D'ANALYSE DES DONNEES	144
	CHAPITRE CINQ	148
5.0	INTRODUCTION	148
5.1	Résumé de la démarche méthodologique	148
5.2	IMPACT DU CONTEXTE SUR L'EDUCATION ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES	149
5.2.1	Impact du contexte culturel et sociolinguistique	149
5.2.1.1	Contexte culturel	149
5.2.1.2	Contexte sociolinguistique.	151
5.2.2	Impact du contexte économique	152
5.2.3	Impact du contexte éducatif	154
5.2.4	Impact des valeurs socioculturelles et religieuses	160
5.3	REPRESENTATIONS DES FAMILLES (EJISU)	164
5.3.1	Perceptions et attitudes positives du plurilinguisme	164
5.3.2	Perceptions et attitudes négatives du plurilinguisme	165
5.2.3	Perceptions et attitudes positives du FLE	167
5.2.4	Perception et attitudes négatives par rapport au FLE	168
5.2.5	Aspirations positives par rapport à la PLE du FLE (Ejisu)	170
5.2.6	Absence apparente d'aspirations négatives par rapport au FLE à l'école (Ejisu)	172
5.2.7	Composition et ordre de préférence des langues chez les Akans	172
5.4	REPRESENTATIONS DES FAMILLES (AFLAO)	173
5.4.1	Perceptions et attitudes positives par rapport au plurilinguisme	173
5.4.2	Composition et ordre de préférence des langues chez les Ewés	175
5.4.3	Perceptions et attitudes positives du FLE	178
5.4.4	Perception et attitudes négatives du FLE	180
5.4.5	Justification des attitudes négatives du FLE	181
5.4.6	Aspirations positives pour le FLE à l'école (Aflao)	182
5.4.7	Aspirations négatives pour le FLE à l'école	183
5.5	TRIANGULATION (AGENTS ADMINISTRATIFS/PARENTS/OBSERVATIONS) ET VALIDATION STATISTIQUE	185

CHAPITRE SIX	191
6.0 Introduction :	191
6.1 Perception et attitudes vis-à-vis du bi-multilinguisme.	193
6.1.1 Perceptions des familles envers le FLE et le multilinguisme	194
Mythe 1 : L'importance du français dans le monde :	195
Mythe 2 : L'importance du français pour le Ghana dans la sous-région.	197
Mythe 3 : L'importance du français pour les citoyens ghanéens.	198
Mythe 4 : Tous les Ghanéens « aiment » le français.	200
Mythe 5 : Le français est plus important que les L1	201
6.2 Les attitudes vis-à-vis du FLE et des langues en présence.	202
6.2.1 Les différences d'attitudes vis-à-vis du FLE et des autres langues	203
6.2.2 Attitudes vis-à-vis des L1	205
6.2.3 Impact de la perception sociolinguistique sur la scolarisation.	207
6.2.4 Valeurs socioculturelles et religieuses.	209
6.2.5 Monolinguisme des FNO asantees.	212
6.2.6 Le syndrome de Xala des Ewés d'Aflao	213
6.2.7 Ouverture différenciée aux langues selon le niveau d'éducation des familles	215
CHAPITRE SEPT	217
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	217
7.0 INTRODUCTION	217
7.1 IMPLICATIONS DES RESULTATS	218
7.1.1 IMPLICATIONS PRINCIPALES DES RESULTATS	218
7.1.2 POLITIQUE LINGUISTIQUE FAMILIALE ET L'IMPACT DU CONTEXTE	219
7.1.3 CHEMINEMENT DE L'ETUDE	219
7.1.4 LES FAMILLES ET LEUR REPRESENTATION DES LANGUES	220
7.2 LIMITES DE L'ETUDE	227
7.3 RECHERCHES FUTURES ET PERSPECTIVES	228
7.4 RECOMMANDATIONS	229
7.4.1 Apprentissage du FLE	229
7.4.2 Le cas de la langue éwé	230
7.4.3 Le statut de l'anglais	231
7.4.4 Réforme et diversification de la PLE	234

7.4.5 Proposition d'un modèle d'éducation bi/multilingue	236
BIBLIOGRAPHIE	246
ANNEXE A	266
ANNEXE B	273
ANNEXE C	284
ANNEXE D	285

LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES

BECE	Basic Education Certificate Examination (Examen de passage du collège au lycée (JHS à SHS), équivalent au BEPC au Togo et au Brevet des Collèges en France)
BICS	Basic Interpersonal Communicative Skills (Dans les théories sur le bilinguisme de Jim Cummins, BICS fait référence aux compétences linguistiques nécessaires pour parler couramment en société, par exemple avec des amis.)
CoE	College of Education (formerly Teacher Training College of TTC)
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency. (Dans les théories sur le bilinguisme de Jim Cummins, CALP fait référence aux compétences linguistiques nécessaires pour communiquer sur le plan académique, par exemple en classe de sciences.)
DA	District Assembly (Bureau de décentralisation administrative du gouvernement au Ghana, au niveau sous régional)
DEO	District Education Office (Bureau de décentralisation administrative du Ministère de l'Éducation National au Ghana, au niveau sous régional)
CEDEAO	Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest
CL	Communauté Linguistique (appellation en sociolinguistique qualifiant un groupe ou peuple qui parle la même langue)
CREF	Centre Régional pour l'Enseignement du Français (Regional Centre for the Teaching and Learning of French)
CRDD	Curriculum Research and Development Division (Section de recherches du Ministère de l'Éducation Nationale)
DDE	Director of District Education (Directeur ou directrice d'un bureau d'éducation DEO)
EMIS	Education Management Information System (Système Informatique de gestion des données statistiques du gouvernement du Ghana)
ESP	Education Strategic Plan (Plan annuel stratégique du Gouvernement du Ghana)
ESR	Education Sector Review
FN0, 1, 2	Familles Niveaux 0, 1 et 2 (classement selon niveaux socioéducatifs)
FOS	Français sur Objectifs Spécifiques
FLE	Français Langue Etrangère
FLEP	Family Language in Education Policy (Politique Linguistique des Familles)
GAFT	Ghana Association of French Teachers (Association nationale des enseignants du FLE)
GES	Ghana Education Services (Département du Ministère de l'Éducation en charge du secteur privé de l'éducation nationale)
GILLBT	Ghana Institute of Linguistics, Language and Bible Translation
GOG	Government of Ghana (Gouvernement du Ghana)
JHS	Junior High School (équivalent du collège d'une durée de trois ans)
KG	Kindergarten (la crèche)
KNUST	Kwame Nkrumah University of Science and Technology
L1, L2, L3	Langues 1, 2 et 3 (langues « maternelles ou locales, secondes et étrangères)
LM, LN	Langue Maternelle, Langue Nationale
MOE	Ministry of Education (Ministère de l'Éducation Nationale)

NDC	National Democratic Congress (Partie politique majeure au Ghana)
NESP	National Education Strategic Plan
NPP	New Patriotic Party (Partie politique majeure au Ghana)
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
P1, P2, P3	Primary 1, Primary 2, Primary 3, etc.
PL	Politique Linguistique
PLE	Politique Linguistique Educative
PLF	Politique Linguistique Familiale
REO	Regional Education Office
SHS	Senior High School (equivalent du lycée d'une durée de trois ans)
SL	Sociolinguistique
TED	Teacher Education Department (Departement du Ministère de l'Education Nationale)
UG	University of Ghana
WAEC	West Africa Examination Council (Centre d'Examens en Afrique de l'Ouest)
WASSCE	West Africa Senior Secondary Certificate Examination (L'équivalent de l'examen du Bac en Afrique de l'Ouest anglophone.)
EGRA	Early Grade Reading Assessment (examens pour évaluer les niveaux scolaires de l'éducation de base en langues et en mathématiques)
GDP	Gross domestic product
NALAP	National Literacy Acceleration Programme (système d'enseignement bilingue basée sur une douzaine de langues locales « officielles »)
NGO	Non-governmental organization (ONG)
QLT	Qualitative
QNT	Quantitative
TTC	Teacher Training College (Ecole normale de formations des enseignants)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
USAID	United States Agency for International Development
WAEC	West African Examination Council

LISTE DES TABLEAUX

CHAPITRE 1

Tableau 1.1 : Politique linguistique de la Côte de l'Or (adapté d'Owu-Ewie (2006))	... 8
Tableau 1.2 : Plan Stratégique de l'Education (thèmes principaux)	... 25

CHAPITRE 2

Tableau 2.1 : Recueil des décisions prises en faveur de la langue française par GOG	... 40
--	---------------

CHAPITRE 4

Tableau 4.1 Démographie et contexte de vie des familles	... 104
Tableau 4.2 : Tableau comparatif des données sur les deux sites : 2010.	... 105
Tableau 4.3 : Codes et identifications de familles de l'enquête.	... 111
Tableau 4.4 : Conception de l'enquête.	... 114
Tableau 4.5 : Stratégie d'enquête (Sources des données et échantillonnage).	... 115
Tableau 4.6 : Descriptif de l'analyse des données.	... 118
Tableau 4.7 : Echantillonnage par méthode.	... 118

CHAPITRE 5

Tableau 5.1 : Analyse du système de valeurs socioculturelles et religieuses (Akan)	... 161
Tableau 5.2 : Analyse du système de valeurs socioculturelles et religieuses (Ewé)	... 162
Tableau 5.3 : Résumé des raisonnements soutenant les attitudes.	... 176
Tableau 5.4 : Synthèse quantitative des attitudes linguistiques (importance des langues)	... 183
Tableau 5.5 : Tableau tiré de SPSS à titre indicatif du traitement quantitatif.	... 184

CHAPITRE 6

Tableau 6.1 : Positionnement des familles par rapport au multilinguisme.	... 192
Tableau 6.2 : Facteurs influençant les représentations sociales des CL.	... 213
Tableau 6.3 : Corrélation entre niveau d'éducation et attitude envers les langues.	... 216

CHAPITRE 7

Tableau 7.1 : Profil linguistique.	... 241
------------------------------------	---------

LISTE DES FIGURES

CHAPITRE 3

Figure 3.1 : Configuration du système interne du bilinguisme (L&-L2) de Cummins. ... 96

CHAPITRE 4

Figure 4.1 : Taux d'alphabétisation de la population : 11 ans et plus (Ejisu-Juaben) ... 103

Figure 4.2 : Fréquentation scolaire de la population de 3 ans et plus (Ejisu-Juaben) ... 104

Figure 4.3 : Fréquentation scolaire par sexe (Ketu South). ... 104

Figure 4.4 : Processus d'élaboration, de pilotage et d'implémentation des enquêtes. ... 138

CHAPITRE 7

Figure 7.1 : Profil sociolinguistique. ... 246

Figure 7.2 : Profil sociolinguistique et situations éducatives. ... 247

CARTES DU GHANA



Carte administrative du Ghana: https://www.nationsonline.org/oneworld/map/ghana_map.htm



Carte linguistique du Ghana : www.ethnologue.com.

Les deux cartes ci-dessus se réfèrent aux propos sur les familles de langues dans le chapitre 4 page

« *La paix est essentiellement le respect de la vie.* »
–UNESCO : Déclaration de Yamoussoukro

CHAPITRE UN

1.0 INTRODUCTION

La question de l'aménagement des langues en Afrique n'est pas anodine. Au contraire, l'histoire montre qu'elle peut être lourde de conséquences sur plusieurs plans. En Afrique du Sud, les soulèvements de Soweto¹ ont été provoqués par l'utilisation de la politique linguistique comme une arme d'oppression contre les Noirs du pays. De nos jours, une terrible crise² perdure au Cameroun autour de la question de l'utilisation de la langue française dans les régions anglophones de ce pays bilingue, doté par ailleurs de plus de 300 langues indigènes. Selon les responsables de l'ONG Norwegian Refugee Council, NRC (BBC.com, 5/6/2019) :

“Hundreds of villages have been burnt, close to a million children are out of school, and tens of thousands are hiding in the bushes without any support. The international silence surrounding atrocities is as shocking as the untold stories are heart-breaking.”

A l'instar de Nana Akufo-Addo³. Président actuel de la république ghanéenne, un véritable francophile, beaucoup de Ghanéens semblent convaincus du bien-fondé des efforts d'apprentissage et de promotion de la langue française au Ghana, pays entouré de trois voisins

¹ Les émeutes de Soweto regroupent une série de manifestations qui ont commencé le matin du 16 juin 1976 et étaient menées par des élèves noirs de l'enseignement public secondaire en Afrique du Sud, soutenus par le mouvement de la Conscience noire. Le but de ces manifestations était de protester dans les rues de Soweto contre l'introduction de l'afrikaans comme langue officielle d'enseignement, à égalité avec l'anglais dans les écoles locales.

³ Président de la République du Ghana qui dans un discours prononcé au 17^{ème} Sommet de la Francophonie en Arménie, le 12 Octobre 2018 proclame : “Our goal is to live, one day, in a bilingual Ghana, i.e. English and French, together with our own indigenous languages. We have already begun to work towards this. On 15th May, 2018, I authorized the signature of a language pact with La Francophonie, towards helping to make this a reality.”

francophones. Seulement, force est de constater que le français cherche sa place dans le contexte de plurilinguisme des foyers et du système scolaire. Quid de la politique linguistique déjà en place pour l'anglais et la soixantaine de langues du pays ? Quel impact de la politique existante sur le progrès scolaire et l'avenir des enfants et des familles ? Quelles conséquences de la promotion du FLE pour le développement des langues nationales et la diversité linguistique ? Quel statut et rôle accorder au français dans le cursus du système scolaire face aux conditions sociolinguistiques et autres réalités socioéconomiques et politiques de ce pays qui depuis l'indépendance cherche à définir sa place dans la CEDEAO et dans le monde en général ? Autant de questions que l'on est en droit de se poser même si la situation au Ghana n'a rien à voir avec les scénarios catastrophes précités. Mais justement, n'est-ce pas le manque de bonne planification qui mène inéluctablement aux situations de crises ? Et avant d'en arriver au point où la paix est menacée, ne sommes-nous pas tenus d'essayer de prévenir l'infiltration d'autres problèmes dans l'équation sociolinguistique, pour retarder, par exemple, la promotion des langues (Bangbose, 1991), engendrer la minoration (Amougou, 2018) et la glottophagie (Calvet, 1979), provoquer le retard scolaire (UNESCO, 1953) ou le recul du développement économique (Amedegnato, 2013, Bodomo, 1996), etc.? Nous sommes d'avis qu'il est de notre devoir en tant que chercheur et linguiste d'œuvrer dans le sens de la prévention des crises tout comme dans celui de la promotion de la paix (UNESCO, 1986), le maintien des droits linguistiques (Agbefle, 2016 a) et l'avènement de la justice dans le monde (CIB, 2001).

Cette thèse porte justement sur les questions d'aménagement de l'enseignement des trois catégories de langue qui sont en présence dans le contexte plurilingue du Ghana où les populations semblent perdues devant une politique qui, à notre sens, ne répond pas toujours à leurs réalités ou

besoins. En effet, selon Ansah (2014: 5), la politique linguistique éducative (PLE) pour l'anglais et les langues locales est inadéquate quant aux réalités du pays :

“... the **policies appeared inadequate** in addressing these language needs. In other words, Ghana has struggled (and may be still struggling) to implement language policies in education including bilingual education policies for a multi-ethnic/multilingual population over a period of more than 50 years.”

De plus, en ce qui concerne plus particulièrement le français, plusieurs chercheurs signalent le manque de clarté dans les dispositions de promotion et de soutien de son apprentissage/enseignement. Dans un discours rapporté par les journaux, le Professeur Kuupole, ancien recteur de l'Université de Cape Coast, en appelle aux autorités à mettre en place une politique claire pour la promotion du FLE. Selon cet enseignant francophile, les échecs scolaires dans le domaine de l'apprentissage du français sont dus au manque d'une politique linguistique adéquate (Ghanaweb.com, 2012):

“Lack of strong political will to formulate a policy framework for the study of the French language is a major setback that has contributed to the abysmal performance by students studying the language.”

Dans ce premier chapitre, nous allons présenter le contexte historique et actuel (Section 1.1) de la politique d'utilisation de ces trois langues qui se côtoient dans le système scolaire du Ghana depuis la colonisation jusqu'au jour présent. Une analyse de ce cadre évolutif fait ressortir un certain nombre de problèmes emblématiques, qui touchent à l'apprentissage des langues dans les pays plurilingues de l'Afrique en général et du Ghana en particulier. La problématique de notre thèse (1.2) porte effectivement sur l'inadéquation des efforts d'aménagement de la situation sociolinguistique. La section 1.3 permettra de montrer le champ couvert par notre enquête mixte, qui tente de comprendre les perceptions et les aspirations de la population ghanéenne vis-à-vis du problème soulevé auparavant. La section suivante (1.4) présente les questions de recherches

essentielles qui sous-tendent l'enquête. Dans la section 1.5, notre choix de sujet est justifié par son importance pour la réforme de la PLE du pays, politique que nous estimons inadéquate aux besoins et aux réalités sur plusieurs plans. La définition des termes du sujet et le plan de la thèse terminent ce chapitre introductif dans les sections 1.6 et 1.7 respectivement.

1.1 HISTORIQUE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EDUCATIVE.

Cette section nous permettra de survoler et d'analyser le contexte historique de l'évolution de la PLE dans le contexte sociolinguistique depuis la période précoloniale jusqu'à la période postindépendance qui se termine en 2015. En général, ce parcours historique est caractérisé par le chaos sur le plan de la gestion des langues. La PLE change de période en période avec les gouvernements successifs. Selon Owu-Ewie (2006: 1):

“The history and evolution of Ghana’s language policy for education is in itself proof of the contentious and confused nature of ideas and practice in this area. From pre-colonial times through independence and to date, sixty years after self-rule, there is still no clear consensus on how to manage the diversity of languages in the country.”

Il nous paraît important de repartir ainsi dans l'histoire de la colonisation et même au-delà, car, comme le note à juste titre Mfum-Mensah (2005: 3), c'est là que se cachent les prémices explicatives de la situation actuelle que l'on retrouve dans la plupart des pays issus de la colonisation :

“The present systems of education in many formerly colonized nations are vestiges of colonization (Kelly Altbach, 1978, Bray, 1993). ... Because of this, discussions on postcolonial language policies in many formerly colonized nations in Africa cannot trivialize the educational policies and educational objectives that prevailed in the particular nation in the colonial era.”

En effet, selon Mfum-Mensah (2005: 3), les vestiges de la colonisation perdurent et seule leur analyse permet de comprendre la complexité de la situation postcoloniale :

“London (2003) points out that the need to examine and understand the complex ways in which the colonial powers brought the colonized under their imperial system, arises because the impact lingers on despite the fact that many nations have attained independence.”

1.2 Période des grands empires et précoloniale

Les Empires de l'ère glorieuse de l'Afrique tels que le Ghana et le Mali anciens, assuraient un cadre de liberté aux ethnies et aux langues de leurs Peuples. Selon Ki-Zerbo (2013: 25), dans le royaume du Mali ancien par exemple :

« un développement remarquable attesté par les savants et voyageurs de l'époque avait intégré l'écriture et la civilisation autochtone du savoir et du pouvoir. »

Alors que les Etats fédéraux de la période incluaient :

« ... aussi les ethnies et les groupes sociaux qui parlaient des langues différentes. »

A côté de ces langues d'Afrique noire, selon Ki-Zerbo op. cit., les savants de l'époque utilisaient beaucoup l'arabe (classique et dialectal), au nord bien sûr, mais aussi au sud du Sahara. On peut imaginer que les langues africaines, pour la plupart sans écriture (malgré quelques exceptions) occupaient une position de subordination à l'arabe, d'autant plus que, selon le témoignage de Calvet (1999, p 38), la langue arabe était considérée comme une langue divine, supérieure aux autres car :

« étant la langue de Dieu, [elle] est la langue parfaite [et], parlant la langue de Dieu, le peuple arabe est élu et son éloquence n'est dépassée que par celle de Dieu. L'Arabe est le prince de l'éloquence et de la poésie ».

De plus, la domination militaire des Arabes, comme les conquêtes des Almoravides qui ont contribué à la destruction de l'Empire du Ghana, devait ajouter à cet état de domination arabe sur les plans socioculturels et linguistiques. Peut-on alors supposer que depuis le Moyen Âge la diglossie et la domination linguistique existaient en Afrique ? Nous le supposons. Un article de

Nesrine Malik dans le journal *The Guardian*⁴, montre l'existence du racisme dans la culture musulmane et arabe malgré les prétentions du contraire dans le discours officiel. L'aspect linguistique de cette question mérite plus de recherches.

A la même époque, l'Europe traversait son Moyen Âge (1300 à 1500⁵) dont on connaît le caractère difficile et les conditions sociales dégradées et pénibles. En effet, selon l'encyclopédie Universalis :

« Le Moyen Âge tardif est marqué par des famines, la peste noire et les guerres qui réduisent fortement la population de l'Europe occidentale ».

Par la suite, en Europe, les cultures et les langues sont hiérarchisées et entre intellectuels français et allemands par exemple, l'on rivalise pour démontrer la supériorité de telle ou telle langue sur les autres (compte tenu de leur parenté plus ou moins proche de la langue « pré-babélique ») Calvet, (1999 : 40). C'est ainsi qu'en France par exemple, le Roi François 1^{er} va signer l'Ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539 qui imposera le français sur l'étendue de son pays et mènera à la suppression des langues régionales et locales. A la sortie du Moyen Âge, selon les historiens [Genet](#), J-P & [Balard](#), M. (2005: 55) :

« changements culturels et technologiques de la période, transforment néanmoins la société européenne et ouvrent la voie à la Renaissance et à l'époque moderne ».

C'est la source de l'ensemble des idées que l'Europe va exporter et imposer partout dans le monde à travers la période des « grandes découvertes » qui vit leur arrivée en Afrique, par vagues successives, des Portugais (dès 1471), des Hollandais, des Allemands, des Anglais et des Français

⁴ A paler shade of black “Malik Arabs like to imagine that their countries are comparatively free from racism. But it exists, nonetheless”: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2008/mar/05/apalershadeofblack>

⁵ Le Moyen Age est une période de l'histoire de l'Europe, s'étendant du V^e siècle au XV^e siècle, qui débute avec le déclin de l'Empire romain d'Occident et se termine par la Renaissance et les Grandes découvertes. Située entre l'Antiquité et l'époque moderne, la période est subdivisée entre le haut Moyen Âge (VI^e – X^e siècle), le Moyen Âge central (XI^e – XIII^e siècle) et le Moyen Âge tardif (XIV^e – XV^e siècle).

notamment, nations qui vont s'ingérer dans la vie socioéconomique et politique du continent noir à une échelle jamais vue auparavant, nulle part ailleurs dans le monde.

L'époque moderne commence donc avec la rencontre de deux civilisations. L'africaine, en chute libre suite à des conflits internes et les attaques des Arabes, l'autre, l'europpéenne, en plein essor, mais avec des philosophies racistes.

Cette destruction massive de la réalité du continent africain va contribuer en grande partie à sa faiblesse historique sur tous les plans, y compris politiques, économiques, socioculturels et sociolinguistiques. Avant même le début de la colonisation, il nous semble que l'on peut affirmer que les Africains considéraient déjà leur réalité sur la plupart des plans, comme subalterne et subordonnée ou inférieure aux autres Peuples et civilisations (arabes et occidentales) qui continuèrent à s'imposer de plus en plus. De l'autre côté, selon Calvet (1999 b : 64), les Occidentaux, sortis de leur Moyen Âge et maîtres du monde dorénavant, considèrent les Africains comme des barbares:

« Il y a là un phénomène très général au XVIIIème siècle : il s'agit, dans divers domaines, de conforter la modernité de l'Europe en l'opposant à la sauvagerie préhistorique du reste du monde et en transformant cette dispersion géographique en succession historique... La théorisation du rapport à l'autre, au différent, passe par sa digestion, l'autre n'étant, ne pouvant être, qu'un état ancien de notre propre histoire, qu'une forme inachevée de notre propre perfection. »

C'est ce que Calvet (1999 b) appelle la « glottophagie » dans son aspect linguistique. Dans la même perspective, Pontzele (2004: 12) témoigne de cette attitude de supériorité chez les Français dans leur justification de leurs agissements relatifs à la colonisation :

« Ces représentations accréditaient le plus souvent l'idée d'un continent arriéré, aux mœurs barbares, marqué par l'absence de civilisation, de société élaborée ou de pouvoir centralisé, et où l'absence d'écriture, pour ce qui est de l'Afrique noire, devait prouver l'absence d'histoire. »

C'est dans ce climat de haine et de conflit, ainsi que de mépris de soi chez les Noirs et du racisme⁶ des maitres blancs envahisseurs, que les balbutiements de l'éducation formelle commencent à se mettre en place notamment dans les « Castle schools » à commencer, en 1529, par les Portugais qui ouvrent une première école à Elmina, chez les Fantis (Gold Coast) dont l'objectif premier était de convertir les participants à la religion chrétienne (au catholicisme) et dont la langue d'instruction était, le portugais et par la suite, les autres langues occidentales (Graham, 1971).

Tableau 1.1 : Politique linguistique de la Côte de l'Or (adapté d'Owu-Ewie (2006: 6))

PERIODE	1ère année	2ème année	3ème année YEAR	4ème année +
1529-1700 (période précoloniale)	Portugais Hollandais	Portugais Hollandais	Portugais Hollandais	Portugais Hollandais

La conclusion la plus importante à tirer de cette analyse est que la période précoloniale détruit l'Afrique, désorganise son système d'éducation traditionnelle et de valeurs. Cette période précoloniale ainsi que la période coloniale que nous abordons dans la section suivante, ont semé les graines et tracé les lignes rouges de la désunion et de la haine entre les Peuples qui seront plus tard appelés à former des Nations au 20^{ème} siècle.

1.3 La période de la colonisation 1800 à 1950

Les pays européens, sous prétexte d'abolition de l'esclavage, se réunissent à la fameuse Conférence de Berlin qui s'achève en 1885 et consolident leur mainmise sur le continent noir. Ces pays créent une mosaïque multiculturelle en regroupant au sein d'une cinquantaine de pays-

⁶ Au cœur de la philosophie et de la vision du monde (et de la compréhension de la religion chrétienne) qui sous-tend la civilisation post Moyen Age en Occident et qui justifie leur comportement pendant la période des grandes découvertes, il y avait, à notre sens, une conception erronée de la nature humaine fondée sur la notion des « races » telle par exemple, que le Comte de Gobineau va la formuler de manière dans son *Essai sur l'inégalité des races humaines*, long ouvrage mêlant assertions quasi scientifiques et préjugés populaires. (Marie-Françoise Audouard, *Gobineau : analyse de son œuvre*, in *Grand écrivains* n° 92 : Gobineau, Académie Goncourt, 1987, p. 13).

territoires, l'ensemble d'un millier de Peuples et de Cultures africains qui, comme nous venons de le démontrer, n'ont aucune envie de vivre ensemble, tant ils en sont venus à se haïr et à se mépriser. C'est l'ère de la colonisation qui va battre son plein pendant un siècle et demi.

La politique de l'administration coloniale qui gère les opérations exige l'usage des langues européennes, notamment l'anglais et le français, dans l'éducation afin de faciliter l'émergence d'une élite locale pour faciliter la communication et la gestion des colonies et de l'exploitation économique des territoires (Anyidoho, 2018).

A partir du milieu du 19^{ème} siècle, le travail des missionnaires, très important pour l'usage et le développement des langues africaines, débutera. Selon Kwamena-Poh, cité dans Anyidoho (2018: 7) :

« the Wesleyan Mission that concentrated their educational and evangelistic activities in the south-central part of the country started opening schools in **1838** and emphasized **English** in the curriculum.... A few years later, the Basel (1843) and the Bremen (1847) missions also set up schools in the south-eastern part (Akuapim, Ga and Ewe areas), and used the **indigenous languages** as media of instruction at the primary level (P1 –P6).

Il s'agit du début des politiques linguistiques à proprement parler et l'objectif visé, comme le note Mfum-Mensah (2005: 15), est de promouvoir les desseins de la colonisation :

“Missionary schools existed to proselytize, indoctrinate and provide literacy among the indigenous people so that they could occupy positions in the missions (Foster, 1965, Graham, 1971)... The colonial schools however, were primarily designed to meet the objectives and needs of the colonizers rather than the colonized (Watson, 1982, Bray, 1993, London, 2003).”

De plus, compte tenu de l'association entre les langues européennes et le nouvel ordre socioéconomique et politique qui s'instaure, la diglossie qui touche les langues locales va s'approfondir et les Africains des colonies vont associer les langues occidentales avec les notions de civilisation, modernisme, christianisme et réussite socio-professionnelle. Au contraire, les langues africaines perdent leur valeur alors même qu'elles sont soutenues par exemple par les

intellectuels comme Casely Hayford et le Gouverneur Guggisberg et la fameuse commission Stokes. Selon Garcia (2015: 11):

“As a result of the Phelps B. Stokes reports the British colonial system recommended using African indigenous languages at the lower levels of primary education in ways that resemble today’s transitional bilingual education.”

En effet, les populations estiment que l’enseignement des langues africaines est une ruse des Occidentaux pour les maintenir dans l’obscurantisme (Ansah, 2014: 4) :

“The encouragement of the vernacular in education was **interpreted by the people of Ghana as a somewhat deliberate attempt by the British government to provide inferior education to the Africans**, perhaps because of the negative connotations, (e.g. non-standard, non-literary and not cultured) that were typically associated with the term ‘vernacular’.”

Table 1.2 : Politique linguistique de la Côte de l’Or (adapté de Owu-Ewie (2006))

PERIODE	1ère année	2ème année	3ème année YEAR	4ème année +
1925-1951 Période des écoles publique formelles	L1s	L1s	L1s	Anglais

1.4 La période des indépendances (1957 à 2007)

A partir des années 1950, un vent nouveau commence à souffler en Afrique. La Côte de l’Or devient le Ghana et le nouveau pays hérite de l’anglais, la langue du colon utilisée dans l’administration coloniale et dans le système d’éducation instauré par les Blancs. Comme la plupart des pays africains, le Ghana va adopter la langue des anciens maîtres comme langue officielle, ce qui s’ajoute à la complexité de la situation sociolinguistique (Agbedor, 1994). Selon le témoignage de Verlet (1986: 80) :

« Sous le gouvernorat de Guggisberg s’engagera, à partir de 1925, un véritable débat. Le Comité des éducateurs recommande que les langues locales deviennent le véhicule normal de l’enseignement élémentaire. La recommandation se heurte à l’obstacle majeur que constitue le

faible développement des études linguistiques en Gold Coast. A partir de 1951, l'anglais en revanche voit son rôle délibérément amplifié. Il est même envisagé, fin 1954, de l'instituer comme véhicule de l'instruction dès le début du primaire dans tout le Ghana d'ici 1957. En janvier 1959, il est décidé d'utiliser l'anglais comme instrument d'enseignement dès la seconde année du cycle primaire, les langues locales étant considérées comme de simples matières. »

A partir de 1948, le français est introduit dans le système scolaire au niveau secondaire pour satisfaire aux besoins de communication liés au rêve de panafricanisme de Kwame Nkrumah qui participe déjà au gouvernement de la Côte de l'Or. Selon Verlet, op cit.:

« Le dessein panafricain [la presse du Parti CPP] même a privilégié, parallèlement à l'anglais, d'autres langues étrangères (le français, le portugais) plutôt que les langues locales, Ainsi le groupe du *Spark* publie-t-il un organe en français (*L'Étincelle*) et un autre en portugais (*Fazilha*). A l'Institut idéologique de Winneba, le français compte parmi les matières enseignées. »

Selon Owu-Ewie (2006) la Côte de l'Or opte pour l'enseignement du français dès 1948 à l'école Achimota située à Accra. Il s'agit de l'enseigner au collège alors que d'autres langues étrangères comme le portugais par exemple s'utilisent dans les journaux. La promotion de ces langues correspond donc au rêve Pan Africain du premier Président du nouveau pays.

Il nous semble cependant que ce rêve va disparaître avec son auteur et sera remplacé plus tard par l'intégration régionale dans le cadre de la CEDEAO, ce qui donne à la seule langue française une allure d'importance dont personne ne semble douter depuis. En 1957, à l'indépendance, Nkrumah jette les dés et instaure l'anglais définitivement dans une position d'hégémonie à la fois comme langue officielle et langue d'instruction dès l'école primaire. Ceci scelle ainsi le profile sociolinguistique du pays depuis cette époque.

Table 1.4 : Politique linguistique de la Côte de l'Or (adapté d'Owu-Ewie (2006))

PERIODE	1ère année	2ème année	3ème année	4ème année +
1951- 1955 Période des écoles publique formelles	L1s	Anglais	Anglais	Anglais
1956- 1966	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais

Clef: L1s = une dizaine de langues locales utilisées en tant que langues d'instruction

Selon Anyidoho (2018: 15):

“After attaining political independence from Great Britain in 1957, Ghana embarked on massive Educational reforms to meet her contemporary **educational needs** at that time. This brought about the Dr. Kwame Nkrumah’s Accelerated Development Plan (**ADP**) in 1951 and the Education Act of 1961. The Education Act was the first legislative instrument that defined the organization and administration of education in the country.”

Cependant, très rapidement, cette politique donne de mauvais résultats:

“However, despite the many high hopes of the ADP, it brought a reduction in the standard of education at the Basic and Secondary levels.”

C’est ainsi que le pays voit la première d’une série de comités d’audit et de réforme de l’éducation.

Il s’agit du Kwabong Review Committee mis en place après la chute de Kwame Nkrumah en 1966 par un coup d’état. Après la chute du premier gouvernement de Nkrumah, et jusqu’à nos jours, le Ghana a vu un parcours d’instabilité dans les dispositions de ses PLE. Anyidoho (2018) souligne ces forts vacillements :

“Since western-style education was introduced in multilingual Ghana, language-in-education policy has had a chequered history as different government administrations on assumption of office invariably decide to modify or make a complete shift in whatever policy existed before they came into office”

Les gouvernements ghanéens successifs ont souvent été mécontents du système éducatif hérité des gouvernements précédents. Plusieurs gouvernements ont donc tenté à plusieurs reprises d’examiner et / ou de réformer le système éducatif afin de le rendre, selon le jargon officiel, «plus adapté aux besoins nationaux». Cela est évident dans les nombreux comités de réforme mis en place par les gouvernements successifs pour réévaluer le système existant et faire des recommandations pour des améliorations. Selon Tonah (2009: 80) :

“Since independence in 1957, there have been three major educational reforms, that is, in 1961, 1967 and 1987 and there have also been several reviews of the education system, notably those in 1966, 1974, 1993 and 2002.”

L'on pourra se référer à Owu-Ewie (2006) notamment pour suivre le cours de ces changements. Cependant il faut noter que ces réformes ne font que perpétuer le débat sur le choix entre l'anglais ou les langues locales comme médium d'instruction. Dans ce contexte on retient le fait que l'anglais maintient son hégémonie dans la plupart des domaines face aux langues locales qui reculent et perdent leur valeur aux yeux du peuple.

En 1987, la proposition du Comité de Réforme Dzobo que les L1 deviennent obligatoires comme **matières du primaire au secondaire** est rejetée par la population à cause de la mauvaise perception de leur rôle dans l'éducation. Selon Anyidoho (2018: 17):

« The contention was that the school curriculum was crowded with many non-essential subjects such as the indigenous languages and that students faced enormous challenges in learning all of them efficiently.»

Quant à la langue française, elle marque le pas dans son statut qualifié de trompeur par Agbéflé (2016a) souffrant ainsi avec les langues locales de l'hégémonie de l'anglais.

Une autre commission de réforme voit le jour en 2002 sous le gouvernement NPP de Kuffour. Ce gouvernement, contre l'avis de ses experts, réimpose l'anglais comme langue unique d'instruction au primaire. Par ailleurs, fait rare dans le débat, l'on recommande l'enseignement du français comme matière optionnelle au primaire.

« The 2002 President's Committee report recommended that French be introduced at the **primary school** level as an **optional subject**, and that extension into all schools should be based on the availability of teachers. The report also emphasized the need to introduce French into all Colleges of Education to equip newly trained teachers to teach French in basic schools.» (Director General of GES, August 2002).

Ce conditionnement de l'enseignement du français à la disponibilité des enseignants est une politique inefficace qui laisse la porte ouverte aux abus. Les enseignants de français sont souvent détournés pour enseigner d'autres matières au besoin. De plus, le français est démuné car les

enseignants ne veulent pas travailler en dehors des grandes villes (Casely-Hayford, Nutakor, et al, 2010).

Deux ans plus tard, en 2004, un document officiel du gouvernement NPP (White Paper, Octobre 2004) indique l'intention du gouvernement de rendre le FLE obligatoire au niveau secondaire (SHS) sur la base d'un travail de préparation dans le programme de JHS. Selon le Directeur Général, cette disposition est justifiée par les bienfaits significatifs supposés d'un apprentissage précoce et routinier de trois ou quatre langues) :

“It's also well established that an early and routine **acquaintance** with second, third and fourth language confers on children great advantages in their life-long proficiency in those languages...”

L'importance du FLE en particulier est justifiée dans le rapport par la position géographique du Ghana. Cela semble imposer le besoin de cette langue pour le secteur « commercial et financier » de l'économie du pays. Le rapport indique de plus l'avantage compétitif conféré au pays par sa langue officielle, l'anglais, ce qui justifie son apprentissage précoce aux côtés du français aussi (GOG, 2004: 29) :

“Therefore, government has in the past encouraged a policy of early introduction to English and French, ... in a balanced way with the primary use of mother tongues in KG and Primary school and then with increasing intensity in high school.”

Ainsi, en plus de l'apprentissage de l'anglais et des langues locales au primaire, le français est lui aussi, préconisé comme matière obligatoire au niveau secondaire (GOG, 2004: 30) :

“It is the decision of government that apart from assuring primary tongue proficiency in English by the end of Primary school, the study of French to working standard --- will also become **compulsory** in second cycle education and the Junior High School curriculum should accordingly work up to that policy.”

La formation des enseignants de FLE est également prévue dans les écoles normales dites « COE⁷ » (GOG, 2004: 30-31).

Il faut noter que le rapport du Comité Anamoah-Mensah encourage le recrutement d'enseignants de français des pays voisins comme le Togo et la Côte d'Ivoire, à travers des programmes d'échanges, pour remédier au manque de personnel enseignant sur le plan national. Finalement, le document stratégique pour l'éducation (ESP) pour les années 2003 à 2015 contient des provisions (QE8 dans la Section sur la qualité de l'Education) pour la promotion de l'enseignement du FLE à tous les niveaux de la scolarité du primaire aux niveaux tertiaires. (MOE, 2003; 26).

Nous constatons cependant le fait que les politiques semblent ne pas vraiment promouvoir le français, comme le Professeur Kuupole le note souvent. En effet, au-delà des provisions dans les documents de PLE mis en place par le gouvernement Kuffour en 2002 (Rapport du Professeur Anamoah-Mensah, op cit.), très peu de mention est faite du FLE par le gouvernement NDC dans les documents opérationnels et stratégiques du Ministère de l'Education Nationale et de son Agence principale (MOE/GES), (Casely-Hayford, Nutakor et al., 2010) :

“... the Education Strategic Plan (ESP) prioritizes Ghana's educational needs and sets targets for achievement in the next 10 years. French teaching and learning has not been well captured in this key Government policy document. The most recent Education Strategic Plan (2010-2020) has **not** mentioned strategies for promoting French language and learning in Ghana. The Educational column which captures the policy objectives on languages does not mention French (MOE, 2009b:p.25).”

De plus, le programme NALAP (voir notre revue de la littérature) qui est mis en place pour remédier aux faiblesses du système d'éducation discerné par la réforme de 2007 (Commission), focalise sur l'aspect langue d'instruction (en langues locales). Le Projet Learning, qui débute en

⁷ A l'époque, ces écoles s'appelaient « Teacher Training College ou TTC

2015 pour encore réformer la politique linguistique, tout en renforçant la capacité des écoles du GES à mieux enseigner les langues locales et l'anglais comme prévu sous le Program NALAP, refuse de mentionner le français dans le volet multilinguisme de sa réforme de la politique linguistique.

Il faut noter finalement que le soutien accordé par l'ambassade de France au secteur de l'Education, semble aller à la baisse au fil des années, alors que le Ghana a souvent dépendu de cet apport dans le passé pour promouvoir l'enseignement du français (MOESS 2008; p.122 & MOE, 2009a; p.73).

“In 2008, the French Embassy provided US \$703,393.93, representing about 0.9% of total donor support, and in 2009, US \$461,292.80, approximately 0.5% of total donor support, to the education sector.”

La vie politique du pays lui-même, n'est pas exempte de ces troubles et justement, l'on pourrait pointer les hauts et bas politiques comme étant une des sources principales de l'instabilité dans les autres domaines, sans oublier les fortunes chancelantes de l'économie suivant le cours du cacao sur le marché mondial ou la mauvaise gestion de tel ou tel régime militaire ou civil. Après tous les efforts, les réformes et les haut et les bas politiques, un constat de faiblesse est toujours à l'ordre du jour selon Tonah (2009: 83) :

“Ghana has had numerous education reforms and reviews of existing education systems. These reforms have largely not been able to deliver upon their promises, leading to recurrent calls for reforming the education system.”

Plus précisément, Ansah (2014: 6) estime que le problème vient plutôt du manque d'adéquation entre les politiques mises en place et les réalités sociolinguistiques du terrain.

“while this flux may have been caused in part by instability in government leadership, the flux may also be attributable to the fact that policy after policy has proved non- implementable, possibly because the theoretical assumptions underlying such policies were inadequate in addressing the language- in- education needs of highly complex multi-ethnic/multilingual populations. In other words, the policies appear not to have taken into consideration the

sociolinguistic realities in multi-ethnic communities where people have created fluid multilingual identities, practical constraints notwithstanding.”

Ce fait est déterminant car comme le note l’UNESCO (2008) :

« Le Rapport mondial de suivi sur l’éducation pour tous de 2005 (UNESCO, 2004) a souligné le fait que le choix de la langue d’enseignement et de la politique linguistique dans les écoles joue un rôle essentiel dans l’efficacité de l’éducation. Dans une étude décisive sur la qualité de l’éducation en Afrique, menée par l’Association pour le développement de l’éducation en Afrique (ADEA, 2004), le facteur linguistique s’avère l’un des facteurs de qualité les plus déterminants. »

Nous concluons donc sur le fait que la situation d’échec de l’éducation est en grande partie attribuable à la politique linguistique. Cette politique doit être holistique pour être efficace, prenant en compte les dimensions soulignées par Porcher (2001: 19) qui sont les langues maternelles, les langues régionales, les langues d’immigration (l’haoussa au Ghana par exemple), les langues étrangères, car en effet, les politiques linguistiques sont complexes par nature :

« Pour qu’une politique linguistique soit véritablement établie, puis conduite (avec les rectifications incessamment requises), elle doit articuler la totalité des dimensions ci-dessus signalées. Celles-ci sont toutes indispensables, chacune à sa place et avec des poids différents selon les moments, les lieux, les situations. »

Afin de mieux cerner le rôle du français au Ghana, nous estimons, comme la problématique le suggèrera, que les mesures de promotion de la langue française doivent tenir compte de cette notion de complexité et être abordées dans le cadre du plurilinguisme contextuel. Selon Porcher (2000: 50) :

« Il est simplement absurde de restreindre une politique linguistique (qui, du coup, n’en est pas une) à mener les mêmes démarches partout. Sa fonction, et même sa définition, exige fondamentalement, comme dimension indispensable, la souplesse et l’adaptation ; elle est par nature même, d’ordre contextuel. »

1.2 PROBLEMATIQUE:

Depuis l'indépendance et même avant cette période, le Français Langue étrangère est enseigné dans le système éducatif et promu par les diverses politiques linguistiques relatives à l'éducation. Le FLE est la première langue étrangère du Ghana et plusieurs arguments viennent conforter la conviction des Ghanéens quant à son importance pour le pays et ses citoyens dans le monde moderne.

Il s'agit notamment du besoin d'intégration régionale fortement ressentie par le fait que le Ghana est géographiquement entouré de trois pays francophones et que les autorités chérissent la participation du pays dans les dynamiques politiques et économique de la CEDEAO, groupement régional dominé par les pays anciennement colonisés par la France. De plus, faute de poursuivre le rêve de panafricanisme de Nkrumah, comme nous l'avons vu, le pays, en signe très significatif de l'importance accordée à la langue française et aux relations avec les pays francophones, a rejoint l'organisation de la Francophonie (OIF) en tant que membre associé et vient de signer un Pacte Linguistique avec celle-ci.

Selon Ayi-Adzimah (2010, p112), Mackward (1963, 139), reconnaissant l'importance du français pour le Ghana, déclare :

« tous s'accordent que la création d'une **élite** intellectuelle (ghanéenne) capable de s'exprimer à la fois en anglais et en français est une obligation urgente... la globalisation, les postes vacants internationaux, les études supérieures pour l'affinage de l'esprit et la promotion d'une interaction socio-économique avec nos voisins sont les raisons les plus importantes pour lesquelles le français doit être étudié au Ghana ».

Cependant, comme nous avons vu ci-dessus, malgré ces conditions en faveur de la langue française, le pays n'arrive pas à mettre en place et à implémenter une vraie politique pour assurer l'essor de l'apprentissage du français dans les écoles. Il nous semble que les autorités ghanéennes

sont particulièrement coupables de ce manque de volonté politique que le Professeur Kuupole, ancien recteur de l'Université de Cape Coast, dénonce régulièrement (voir ci-dessous).

Compte tenu de la place accordée au français dans les discours surtout, comme nous venons de le voir, l'on s'attendrait à ce qu'il figure avec beaucoup plus de prééminence aux côtés de l'anglais dans la politique linguistique éducative du pays. Or il n'en est rien. La politique linguistique éducative du pays se focalise sur la question des langues d'enseignement et les quelques mesures couvrant le cas du français sont contradictoires et insuffisantes (Agbefle, 2016 b: 8) pour le promouvoir et lui assurer un véritable statut. En effet, selon Agbefle:

“Ghana’s “Francophonie” partner membership status is far from being rooted in her communicative needs. The teaching of French in schools and the treatment French teachers receive are enough indicators for us to conclude that, in reality, French is not a priority in the Ghanaian community and that Ghana will not need a second international language, after her official language English, which is increasingly more important than any other foreign language...”

L'enseignement du FLE souffre donc des faiblesses suivantes, comme nous le verrons dans la revue de la littérature :

- Manque de moyens pour la formation de professeurs
- Manque de matériel et de conditions adaptées pour l'enseignement
- Absence du français dans les écoles primaires publiques
- Offre ambiguë et limitée dans le cursus des écoles JHS et SHS

Le Ghana n'a pas arrêté une politique linguistique nationale depuis les indépendances. De plus, la politique linguistique éducative se focalise sur le choix du médium d'instruction dans les classes de primaire. Il n'y a donc pas de véritable politique qui définit le statut et les fonctions des différentes langues. Dans ce contexte législatif pauvre et limité, les langues en présence souffrent du manque d'un cadre clair ainsi que des moyens nécessaires pour leur enseignement. Par conséquent, le niveau de compétence des élèves en lecture et écriture de l'anglais et des langues ghanéennes est tombé tellement bas que la sonnette d'alarme a été tirée et le gouvernement s'est

engagé en 2015 (avec l'aide de l'USAID) à implémenter une réforme de la politique linguistique éducative et à former les enseignants de langues dans les écoles primaires, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture. Cette initiative, appelée Projet Learning, comprend un volet qui vise la réforme de la Politique linguistique éducative afin d'améliorer et de soutenir l'application du programme d'éducation bilingue NALAP en vigueur depuis 2008.

Seulement, comme nous le verrons dans la suite de cette thèse, cette entreprise de réforme n'inclut pas le français. Elle se focalise sur l'anglais et les langues locales dans un renouvellement du débat qui perdure depuis soixante ans. La situation du français comme deuxième langue internationale au Ghana reste donc ambiguë et incertaine dans le cadre plus général de l'échec du système d'éducation et de la faiblesse de l'enseignement des langues en particulier.

En effet, alors que le français est réclamé par les citoyens et les acteurs sociaux économiques et politiques dans un contexte où l'enseignement des autres langues et le système scolaire en soi sont en situation d'échec, plusieurs questions importantes s'imposent à nos yeux par rapport à deux domaines clés : la situation sociolinguistique et ses impératifs ainsi que le système éducatif et ses besoins :

Du point de vue de la situation sociolinguistique, nous pouvons dire que le plurilinguisme du pays pose la question du développement des langues, de la préservation de la diversité culturelle ainsi que celle du statut et des rôles des L1 et de l'anglais dans les familles et à l'école.

Compte tenu de la situation du plurilinguisme qui caractérise le pays comme la plupart des pays du monde d'ailleurs, il est urgent à notre sens d'aborder la question de la gestion adéquate de cette diversité linguistique. La PLE du pays doit donc être revisitée pour prendre en compte les trois catégories de langues présentes dans son profil sociolinguistique à savoir : les langues nationales

dites langues maternelles, l'anglais, la langue officielle et les langues étrangères, notamment le français. Il s'agit de définir clairement les statuts de ces langues et de s'assurer de mesure d'aménagement qui permette le développement adéquat de chaque catégorie ainsi que la coexistence harmonieuse entre ces langues, afin que la richesse de la diversité linguistique soit assurée comme un droit et un appui au développement humain et socioéconomique des peuples.

En ce qui concerne la situation éducative, les besoins éducatifs (d'enseignement des langues) des familles et des enfants à majorité multilingue, soulèvent la question de l'éducation multilingue et du choix de la langue d'instruction. La majorité des enfants parlent déjà deux ou trois langues avant leur arrivée à l'école primaire compte tenu du contexte multilingue dans lequel les familles sont plongées. La langue d'instruction des écoles, comme nous l'avons vu plus haut dans ce chapitre 1, a varié entre les langues locales et l'anglais depuis l'indépendance. De plus, l'enseignement du français langue étrangère au niveau primaire est réclamé par les parents qui quittent parfois les écoles publiques pour inscrire leurs enfants dans les écoles privées, plébiscitées à cause de l'enseignement des langues étrangères et la qualité recherchée par les familles.

Au-delà de ces deux domaines, on pourrait évoquer le besoin de communication et de relations internationales notamment avec les pays francophones voisins du Ghana. En effet, dans cet autre contexte, le français rentre en scène comme langue optionnelle mais nécessaire dans les relations diplomatiques entre le Ghana et les pays de la sous-région ouest africaine et bien au-delà.

Toutes ces considérations nous amènent inéluctablement à la principale question qui chapeaute notre recherche et que voici :

Quelles langues promouvoir et comment articuler leur apprentissage dans le cursus du système d'éducation publique compte tenu de la situation éducative et sociolinguistique actuelle du Ghana?

Partant de cette grande question essentielle, nos questions de recherches porteront plus spécifiquement sur le sort à réserver au français dans le volet multilinguisme, d'une politique linguistique éducative qui viserait la coexistence et le développement harmonieux des langues en présence et un enseignement scolaire soucieux des besoins des enfants et des aspirations des familles, sans oublier les enjeux socioéconomique et politique du pays dans le cadre de la CEDEAO et de la mondialisation.

Nous chercherons donc à découvrir et surtout à comprendre les représentations des familles (perception et attitudes) et leurs aspirations vis-à-vis de l'apprentissage du français dans le contexte et la situation tels que nous les avons développés ci-dessus.

1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE :

Le travail est basé sur un certain nombre de questions de recherches qui découlent naturellement de notre problématique :

- Quelle est la représentation (aspirations et attitudes) des familles du plurilinguisme familial et scolaire?
- Quels facteurs expliquent les attitudes et les pratiques des familles en matière d'apprentissage du français et des autres langues à la maison et à l'école ?
- Quelle est la position des familles sur la Politique Linguistique Educative (PLE) et les mesures en faveur du FLE dans le contexte plurilingue ghanéen?

Comme énoncé plus haut, la question principale sera centrée sur les facteurs explicatifs des attitudes et des pratiques linguistiques des familles.

1.4 OBJECTIFS

Selon plusieurs chercheurs (Agbefle, 2012, Afeli , 2003, Wolff, 2013, Akakpo-Numado et Folly (2013)), les réformes et les politiques d'appuis aux différents secteurs sont souvent mises en place de manière partisane sans tenir compte des réalités et/ou de la recherche. Tonah (2009: 16) note par exemple que la politique linguistique ne s'appuie pas sur des principes réalistes mais plutôt sur des calculs politiques :

“The reform of education in Ghana should be seen more as a political program rather than a well-planned and realistic attempt to resolve the challenges facing the education system.”

Ainsi, dans le cadre de la réforme actuelle sous l'égide du projet Learning de USAID, notre objectif est d'apporter une compréhension de la réalité sur le terrain et la position des familles vis-à-vis de l'apprentissage du français. Or, selon d'autres auteurs comme Anyidoho (2018), les autorités négligent souvent de consulter justement les acteurs sur le terrain, préférant se fier aux conclusions apportées par des comités de technocrates. Parfois même, les dirigeants politiques agissent contrairement aux recommandations de ces comités comme dans le cas du Gouvernement de Kuffour en 2002. C'est pourquoi Anyidoho (op. cit.) souligne l'importance de consulter les populations et de tenir compte des résultats de la recherche :

”Such protestations indicate two things; a) the importance of accurate linguistic and sociolinguistic facts that are relevant to language planning and language policy, and b) the need for policy makers to work in close consultation with the affected groups instead of imposing policy on them.”

Ceci étant, nos objectifs sont les suivants :

- Comprendre le fonctionnement de la PLE du pays
- Déterminer le rôle des différentes langues
- Déterminer la place du français dans ce contexte plurilingue

Plus spécifiquement, nous voulons déterminer et comprendre la position des familles sur les questions essentielles liées à l'apprentissage et au rôle du français dans leur vie et dans la scolarité

de leurs enfants. En effet, les familles (les citoyens) sont identifiées dans le document stratégique du GOG comme les bénéficiaires du système d'éducation, et leurs **aspirations** figurent comme un axe thématique important (ESP, 2013):

“The strategic thrust of the ESP is to place education closer to the daily lives of people: to meet their **expectations** of schooling and basic health, to provide them and their children with relevant skills to ensure their personal development and enable them to make the best use of future study and career opportunities, and to ensure that they receive value for money.”

1.5 JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Les difficultés du système d'éducation actuel sont attribuées en partie aux problèmes liés à la Politique Linguistique Educative (PLE) selon (Ansah, 2014). Une nouvelle réforme devrait donc prendre en compte une bonne compréhension de la Politique Linguistique des Familles (PLF) et les facteurs qui la déterminent et la justifient. Les familles sont les acteurs principaux et les clients premiers du système d'éducation. Pour leur fournir un bon service, il faudrait savoir ce dont ils ont réellement besoin et ce dont ils ont envie. Il faudrait aussi avoir leur soutien pour assurer une bonne implémentation de la politique finale mise en place. Finalement, il nous semble que les familles ont un rôle à jouer non seulement à l'école, mais aussi à la maison pour assurer la réussite de l'éducation de leurs enfants. Voici les aspects pratiques. D'un point de vue théorique, cette étude permet de combler une lacune dans la recherche car il y a très peu d'études qui visent la politique linguistique familiale comme le souligne Spolsky (2009).

De plus, l'étude peut avoir des retombées dans le domaine de la socio didactique. Nous pensons par exemple que des stratégies et des outils (manuels et pédagogies sur support technologique ou traditionnel) peuvent être développés pour amener les familles à enseigner la lecture et l'écriture de leurs langues maternelles à la maison avec le concours des jeunes et des parents. Cela s'avère

nécessaire face à la démission des autorités à s’occuper du développement de toutes les langues par le biais du système scolaire (formation de professeurs, cahiers et matériels pédagogiques, etc.).

Notre approche socio psychologique vise la compréhension des attitudes et des aspirations des familles. Cela s’avère important pour les décisions en matière de politique puisque le GOG considère les aspirations de la population comme un axe thématique fort de son « Education Strategic Plan » pour la période 2010 – 2020, comme l’indique le tableau 1.2 :

Tableau 1.2 : Plan Stratégique de l’Education (Thèmes principaux)

<i>Thematic areas</i>	
A: Socio-humanistic <i>(demand)</i>	<i>Expectations access, equity, welfare</i>
B: Educational <i>(demand)</i>	<i>Skills acquisition quality, skills development</i>
C: Economic <i>(supply)</i>	<i>Value for Money efficiency, effectiveness</i>

Source : (<https://www.globalpartnership.org/content/government-ghana-education-strategic-plan-2010-2020-volume-1-policies-strategies-delivery>)

Enfin, le choix du français comme objet d’étude mérite une justification. Disons d’emblée qu’il ne s’agit pas d’une étude qui se focalise sur la langue française en tant que telle. Nous nous interrogeons sur la place des langues étrangères dans la politique linguistique éducative du pays, dans le cadre de la réflexion plus grande sur le contenu et les conditions d’implémentation de cette politique linguistique éducative qui semble être une des causes de l’échec du système scolaire. Ainsi, le français, en tant que première langue étrangère du pays, plébiscité par tous, devient naturellement la cible logique de ce travail, car selon Porcher (2000), toute PL qui en vaut la chandelle se doit de s’occuper de la complexité qui englobe plusieurs catégories de langues.

Notre travail se justifie globalement donc dans la mesure où il s'occupe de contribuer à la réforme de la PLE du pays et d'apporter une contribution à l'amélioration du système éducatif de notre pays en particulier et de l'Humanité en général.

1.6 ENONCE DU PLAN DE L'ETUDE

Le plan et les chapitres de ce rapport de thèse suivent le schéma du département de linguistique de l'Université du Ghana. Après ce chapitre introductif, notre deuxième chapitre aborde une revue de la littérature qui couvre l'état de la recherche sur l'enseignement des langues et la politique linguistique en Afrique et au Ghana. Le troisième chapitre présente les concepts et théories qui touchent à l'outil de la représentation sociale, tirée du domaine de la psychologie sociale, les théories portant sur l'aménagement linguistique et les notions de bilinguisme et d'éducation. Suite à cette partie théorique, le chapitre quatre propose une description détaillée de la méthodologie mixte utilisée pour la recherche de terrain, en suivant les consignes de l'approche de l'ethno sociolinguistique de Blanchet (2012), Le chapitre cinq porte sur l'analyse des données de l'enquête permettant d'avoir une idée des représentations des familles choisies et les éléments contextuels qui les sous-tendent. Le chapitre six porte sur la discussion/interprétation des résultats. Une conclusion avec des recommandations et les perspectives de recherches permettent de clore le document principal.

« La paix est le bien le plus précieux de l'humanité. »
–UNESCO : Déclaration de Yamoussoukro

CHAPITRE DEUX

REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.0 INTRODUCTION

Notre revue de la littérature va permettre de faire le point sur les réalisations antérieures en vue d'apporter un plus à l'héritage des connaissances établies, et surtout de fonder la recherche en cours.

Pour Aktouf (1987: 25), la revue de la littérature est :

« L'état des connaissances sur un sujet, c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème, c'est une étape qui permet à partir des travaux étudiés et d'envisager de nouvelles orientations. »

Cette section débute donc avec une définition du thème central et le contexte africain du plurilinguisme et les constats soulevés par les chercheurs à ce propos. Nous abordons ensuite le cadre général de la problématique en quatre temps. Premièrement, il est question de l'état des recherches sur les problèmes liés aux langues officielles d'origines étrangères utilisées en Afrique et au Ghana. Dans un deuxième temps, nous abordons le traitement fait des problématiques des langues étrangères (notamment français et anglais dans les pays anglophones et francophones respectivement). Il s'agit surtout des problèmes liés à l'enseignement du FLE dans le système du GES au Ghana face notamment aux langues nationales officielles du système scolaire (collège/JHS et lycée/SHS). En troisième lieu, nous portons un regard critique sur l'enseignement des langues nationales dans le contexte plurilingue et relevons cinq points :

- La pauvreté des politiques linguistiques en faveur des langues africaines
- L'attitude négative des différents acteurs envers ces langues
- La compétition déloyale de la langue officielle avec les L1s reléguées par conséquent à l'arrière-plan
- Les mauvaises conditions d'enseignement des langues africaines
- La concurrence de ces langues africaines avec le FLE dans le système scolaire

Notre quatrième volet touche à la perception du plurilinguisme en tant que tel par les acteurs du système scolaire et de l'administration politique. Nous abordons des thèmes tels que le plurilinguisme et le développement. Finalement, nous examinons quelques solutions proposées dans la littérature pour atténuer les problèmes liés à l'enseignement des langues en contexte de plurilinguisme ainsi que des conditions propices à tirer profit du plurilinguisme. Il s'agit surtout de la notion de transfert de connaissances chère à Cummins (1981), mais plus spécifiquement par rapport au Ghana, nous examinons la proposition de Bodo (1993), d'un modèle trilingue d'apprentissage des langues qui n'est pas loin de l'idéal de Ngũgĩ wa Thiong'o (1992).

2.1 DEFINITION ET CONTEXTE DU PROBLEME

Le plurilinguisme et la diversité linguistique sont des phénomènes qui caractérisent l'ensemble des nations de la planète à quelques rares exceptions près (comme l'Islande) malgré les affirmations contraires (Bokamba, 2014). Il y aurait entre 6000 et 7000 langues parlées dans le monde entier (Ethnologue.com) avec environ 30% soit 1400 langues parlées dans les 51 pays qui composent le continent africain (Westley, 2018). Tous les pays africains sont donc dotés de plusieurs langues compte tenu du découpage colonial qui n'a pas respecté les frontières linguistico-culturelles lors de la conférence de Berlin (1884-1885). Des ethnies ou communautés linguistiques entières sont

divisées par ces démarcations arbitraires ou regroupées au sein de chacun des nouveaux pays malgré un manque d'affinité ou les relations conflictuelles de naguère (Beyogle, 2014). Westley (2018: 18) soulignent les conséquences néfastes, y compris une guerre génocidaire, de ce découpage par les pays colonisateurs :

“Aside from the diversity of languages on the whole, the colonial presence created havoc when it carved up the African continent according to its own whims at the Berlin Conference of 1884. Thus, Hausa, Africa's second most spoken language, was bifurcated when the English and French set up a colonial border between Nigeria and Niger. At the same time, it put together peoples with a long history of animosity, such as largely Christian Igboland in the south of Nigeria with the mostly Muslim Hausa. This animosity was one of the underlying causes for the Nigerian Civil War (1967-70) in which one million people perished.”

Ce plurilinguisme est parfois, si rarement, considéré comme une richesse pour les individus multilingues. Dans les mots de (Wolff, 2010: 12) :

“Multilingualism... is an essential feature of African socio-cultural reality which most Africans enjoy by using several languages as enriching resources, thereby enhancing their personal cognitive and communicative skills. These language resources, in turn, tend to open the way to education, advanced professional and vocational training, upward social mobility and democratic participation in wider issues of national development.”

Cependant le plus souvent, le plurilinguisme africain est perçu comme un fardeau car dans un contexte de « pauvreté » et de manque de ressources, le développement des langues locales tarde à se faire et leur usage pour l'éducation semble difficile et souvent exclu. Le résultat est une situation de diglossie comme le note Wolff (idem 12) :

“In Africa and largely due to her colonial history, multilingualism tends to come along with extreme di- or polyglossia. These terms describe assumed and perceived inequalities, and hierarchies of power and prestige, among languages which in turn, inform prejudicial stereotypes and clichés which again play a role in fostering folkloristic language attitudes that may prevail in societies of speakers”.

Il nous semble important de déterminer en quoi le plurilinguisme (sociétal) constitue une richesse et comment les politiques linguistiques ou les programmes de développement pourraient en tirer profit. Cet aspect de la question n'est pas traité explicitement dans la littérature à part le fait de souligner les bénéfices pour l'individu multilingue qui peut naviguer les allées sociopolitiques et économiques avec plus de facilité ou comment le bilingue jouit des avantages cognitifs et analytiques.

Par ailleurs, alors que l'on semble imputer les méfaits des situations de plurilinguisme aux seuls « Blancs » qui ont dessiné les pays africains (Conférence de Berlin), les auteurs ci-dessus ne se demandent pas pourquoi la diversité doit forcément mener au conflit. C'est pourquoi nous estimons qu'il serait intéressant d'explorer la situation historique et socio-psychologique des Asante et des Ewés, deux peuples voués quasiment à la « haine » réciproque, pour comprendre la source et les conséquences de cette rivalité endémique.

Face au plurilinguisme, les pays africains ont des problèmes de conception/détermination et d'implémentation d'une politique linguistique appropriée et adaptée à leur situation comme nous l'avons noté dans le chapitre un.

2.2 PROBLEMES LIES AUX POLITIQUES LINGUISTIQUES

2.2.1 Le statut du français.

Dans les pays anglophones, la situation du français dans la politique linguistique semble s'imposer compte tenu de la présence d'une majorité de pays francophones dans la zone de la CEDEAO.

Au Nigéria, première puissance économique et démographique de la région entourée de quatre pays francophones, la population semble avoir une perception favorable du français reconnu

comme deuxième langue étrangère du pays depuis 1996 par le gouvernement de Sanni Abacha.

Sur le plan scolaire, le français est obligatoire au niveau du JHS et du SHS selon le témoignage de

Muhammad (2005):

« Aussi, de sa situation depuis longtemps optionnelle, [le français] est ... passé en 2002-2003 au rang de matière obligatoire du niveau junior *Junior Secondary School* (JSS, 11 à 14 ans) au niveau senior *Senior Secondary School* (SSS, 15 à 17 ans) du secondaire. »

Selon Ajimase (2017: 26), ce statut n'est pas indiqué dans les documents de la politique d'éducation ni dans la constitution du pays. En effet :

« Seule la Politique Nationale de l'Éducation (NPE) évoque plus ou moins légèrement la question du statut du français, après avoir élevé l'igbo, l'haoussa et le yoruba au rang de langues nationales devant participer à la promotion de l'unité nationale au Nigéria. »

Ainsi, au Nigéria comme au Ghana, la question même du statut de la langue française et de la vision pour son enseignement ne sont pas clairement définies dans les textes. Selon

Ajimase toujours:

« la vision du pays sur l'enseignement du français est exprimée plus par les discours politiques dénotant plus ou moins une certaine volonté politique que par des textes qui concrètement et solidement établissent cette volonté politique. »

Muhammad (2005: 7) souligne que ces textes ne vont pas assez loin pour donner un vrai statut au français :

« Ceci pour dire que sa situation a été reconnue depuis plus d'un siècle dans le programme scolaire du pays, mais sans toutefois être soutenue par une politique linguistique lui permettant un épanouissement digne de cette reconnaissance. Néanmoins ces dernières années, depuis qu'il a été déclaré deuxième langue nationale à côté de l'anglais, des aménagements politiques ont vu le jour. »

Les auteurs n'indiquent pas pourquoi ce manque de clarté existe dans les textes. Nous constatons ainsi que le Nigéria et le Ghana ont une politique floue à l'égard du français alors même que les populations semblent s'y intéresser.

Au Ghana, il n'y a pas d'étude sur l'enseignement du FLE dans la situation plurilingue comparable à celle de Muhammad (2005), à notre connaissance.

attitudes vis-à-vis de la langue française :

Suite à son étude sur « les besoins langagiers des Nigériens », Muhammad (2005) indique que la langue française est une langue que « beaucoup » de ses compatriotes : « veulent acquérir pour communiquer avec leurs voisins francophones. »

Il cite les catégories socioprofessionnelles enquêtées dont des commerçants, des officiers de l'armée, des professionnels, (juristes, médecins) et des étudiants qui soutiennent la décision de proclamer le français comme deuxième langue officielle du pays. Or, il nous semble que le terme de « beaucoup » risque de cacher la réalité sur le terrain, d'autant plus que les catégories retenues nous semblent englober justement une minorité, celle du public éduqué.

Qui plus est, son article semble montrer que les besoins des Nigériens de son enquête portent essentiellement sur la communication écrite :

« la réponse des commerçants est que leur incapacité à communiquer avec leurs partenaires francophones en français les oblige à avoir recours à une tierce personne pour **remplir leurs documents d'affaires** en français. ... Quant aux officiers de l'armée leur réponse est aussi positive, car lors de leur mission dans «*Economic Community of West African States Cease fire Monitoring Group* » (ECOMOG) au Liberia et en Sierra-Léone, ils ont découvert leur faiblesse vis-à-vis de leurs camarades venant des pays francophones qui, malgré tout, peuvent communiquer en anglais. ... En outre, les juges, qui souvent tranchent les litiges matrimoniaux entre les ressortissants nigériens et les Nigériens ... sont importunés de ne pas être **capables de lire les documents légaux** en français. ... Pour les étudiants, cette décision est la bienvenue car elle ferait du français une langue dont l'apprentissage les destinerait non seulement à l'enseignement mais aussi à **l'étude des matières scientifiques et technologiques**. »

En effet, l'haoussa, il nous semble, permettrait aux Nigériens de communiquer avec leurs homologues et membres de famille de l'autre côté de la frontière au Niger, de la même manière que les Ewés du Ghana et du Togo n'ont pas de problème linguistique sur le plan oral.

Le besoin du français nous semble plutôt être présent dans le domaine du FOS (documents commerciaux, juridiques et pour les études supérieures des étudiants). Ce besoin bien ciblé pourrait

très bien être comblé par la présence de quelques bureaux de traduction sur place. Il n'y a nul besoin de former les masses en français pour cela.

Il y aurait donc à notre sens, une fausse perception du besoin du français par les autorités, la population et même les chercheurs qui confirment simplement les opinions « populaires » peut-être pour défendre leurs propres intérêts de francophiles (enseignants-chercheurs) ou bien ceux de la France et sa quête de défense et de promotion de la langue française (politique propagande selon Bamgbose, op. cit.). Notre enquête s'attachera donc à lever cette équivoque en diversifiant les niveaux socio-économiques inclus dans notre échantillon.

En ce qui concerne les attitudes, une enquête par Soku et Simpeh (2011) chez les étudiants de l'université de Wisconsin au Ghana suggère que le facteur de la langue d'origine (« *language background* ») est le seul à avoir un effet significatif sur l'attitude des apprenants envers le français (contrairement à l'anglais). Cependant, le critère de la langue d'origine s'est limité à l'anglais et au français (anglophone et francophone). Compte tenu de remarques d'Ansah (2014) sur la complexité de la dimension multiculturelle des populations africaines, il nous semble que ces deux langues ne suffisent pas pour donner une bonne image de la situation sociolinguistique et son impact. Nous irons plus loin avec une comparaison des langues locales d'origine en focalisant notre recherche sur deux communautés linguistiques. En effet, Ansah attribue l'échec des politiques linguistiques en partie au fait qu'elles adoptent à tort une approche qui réduit les sociétés multiculturelles à des ensembles homogènes :

“In other words, the assumption that multilingual/multi-ethnic communities are clearly bounded and homogeneous along linguistic lines is merely ideological. Indeed, ethnographic studies of multilingual practices in research contest such essentialist assumptions (Le Page and Tabouret-Keller, (1985); Rampton, (1995)). Such studies on highly multilingual/multicultural communities around the world, e.g. India (Pattanayak, (1990)), Africa (Heugh and Pluddeman, (1995)), Pacific (Mühlhäsler, (1996)), and Central America (Freeland, (2003)), **have demonstrated the inadequacy of relying on essentialist assumptions about communities for language policy and planning in complex multilingual societies where people have fluid multilingual identities.**”

Elle identifie, dans son analyse de la politique linguistique du gouvernement ghanéen de 1974 à 2002, un certain nombre de points où cette approche échoue à s'adapter aux réalités :

1. Le choix de la langue maternelle des enfants dans un contexte hétérogène
2. Le choix d'une dizaine de langues sur quatre-vingt comme langues représentatives de toutes les identités locales, contrairement à l'esprit du principe de l'éducation en langue maternelle.
3. Le manque d'adéquation entre les compétences linguistiques des enseignants déployés dans une localité et les réalités linguistiques in situ.
4. L'hétérogénéité des situations urbaines
5. La situation des familles urbaines dont l'anglais est la première langue

En conclusion, elle suggère la prise en compte des réalités sociolinguistiques afin de garantir la réussite des politiques linguistiques :

“For language in education policies to achieve the desired results in multilingual/multi-ethnic communities such as Ghana, they should be based on sound theoretical constructs (e.g. perspectives from multicultural education; Banks, (2008)) that take the sociolinguistic realities of such communities into account and see multi-ethnic/multilingual societies as pluralistic.”

2.2.2 Commentaires :

Comme le Ghana, le Nigéria veut faire du français une deuxième langue officielle et les citoyens ont une perception positive de son importance, du moins les élites estiment qu'il est utile pour leur réussite professionnelle. Cependant, la politique linguistique ne suit pas ces tendances et ne semble pas accorder beaucoup d'importance à la langue française.

De plus, il serait intéressant de voir, au-delà de cette perception positive, quelles sont les attitudes et les pratiques de la majorité des citoyens par rapport à l'apprentissage de la langue française et ce qu'ils pensent de la politique linguistique concernant le français et sa position vis-à-vis des autres langues en présence.

Qui a vraiment besoin de la langue française ? Les articles ne montrent pas clairement la part des choses entre les élites et la population. Nous avons l'impression que les desideratas des élites sont pris pour la réalité de tout le monde.

D'autres problématiques sociolinguistiques relatives à L3 relèvent de l'impact de ces langues étrangères sur le statut et le soutien accordés aux langues locales qui risquent d'être encore plus occultées et reléguées à l'arrière-plan face au prestige des langues occidentales d'envergure internationale. Au Ghana par exemple, les élèves de SHS, filière « Général Arts », doivent choisir entre le FLE, la musique et la langue locale : un choix qui risque de pencher en faveur du français. Il serait également intéressant d'étudier le rôle des L3 dans le développement socio-économique des pays selon leur contexte. Au Ghana et au Nigéria, le français jouit d'un attrait particulier auprès des populations grâce au contexte géographique francophone. Okafor (op. cit.), Owoeye (2011) indique l'attrait du français auprès des Igbos du Nigéria, grands commerçants dans la sous-région. De même, le FLE au Ghana est souvent justifié par les besoins de l'intégration régionale et les relations commerciales et culturelles au sein de la CEDEAO (Cf. Chapitre 1). Est-ce la réalité ?

2.3 Le FLE dans la Politique Linguistique Educative (PLE) du Ghana

Le Professeur Kuupole, ancien Recteur de l'Université de Cape Coast au Ghana et grand militant pour la cause de l'enseignement du FLE, dans une allocution (Ghanaweb.com, 2012), souligne le manque de clarté de la politique du GOG sur le destin du français dans le paysage éducatif du pays. En effet, malgré les positions officielles en faveur de l'apprentissage du FLE dans les discours, les directives manquent de vision et de clarté quant aux moyens et aux stratégies.

“Prof. Kuupole also wants the adoption of strategies that will ensure a level playing field for the teaching and learning of the French language in schools. According to him, figures available show a gloomy picture of the number of French teachers at the basic school level,

indicating that they are nowhere near the target. He pointed out that in 2008 for instance, there was a shortage of about 4000 French teachers at the Junior High School level.”

Au Ghana, la question du FLE L3 porte aussi sur l'intérêt ou non d'enseigner le FLE à l'école primaire dans le contexte plurilingue déjà chargé et conflictuel. Bref, **quelle est la place du FLE dans l'enseignement au niveau primaire** (KG à JHS3 au Ghana) et comment l'enseigner dans le système en général et face aux autres langues et matières (statut, programmation, etc.) ?

Cette question n'est pas clairement abordée dans les texte du GES, ni dans les recherches sur la politique linguistique. Par exemple, dans sa présentation sur la situation linguistique au Ghana, (Obeng, 2014) ne mentionne pas le français après avoir passé en revue l'anglais, les langues nationales et leurs familles, le haoussa et le Pidgin English.

De plus, dans une étude commanditée par l'ambassade de France au Ghana sur le statut de l'enseignement du français dans le pays, nous avons noté qu'alors que cette langue jouit du soutien du Ministère de l'Education (MOE) depuis les années quatre-vingt (voir aussi Ayi-Adzimah, (2010)), le statut de son enseignement en tant que première langue étrangère continue de souffrir de plusieurs entraves, (Casely-Hayford, Nutakor et al., 2010). Relevons quelques-uns de ces problèmes selon trois niveaux de l'enquête – le niveau administratif national et régional, le niveau JHS et le niveau SHS.

2.3.1 Liste des problèmes liés au statut du FLE au Ghana

Le rapport de l'enquête de Casely-Hayford et al (cité ci-dessus) auprès de quelques responsables nationaux du MOE/GES (Directeur Adjoint du ministère de l'Education Nationale, Directeurs du TED, du CRDD et du Basic Education and Secondary Education Division) a soulevé les défis principaux suivants, quant à l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles du système public :

« Niveau insuffisant de la promotion du FLE dans le pays et baisse des effectifs d'enfants s'inscrivant en français surtout au niveau des étudiants dans les écoles normales (COE). Ce manque d'intérêt provient du niveau faible atteint en fin de SHS dû aux faiblesses ou au manque d'enseignement du FLE en JHS après à peine 5 ou six ans d'apprentissage en milieu exogène. Manque ou insuffisance de matériel pédagogique (livres et manuels) à tous les niveaux. (DDE) »

Le Directeur du TED (Teacher Education Department) a ajouté d'autres éléments :

1. Manque de maintenance ou d'existence de laboratoire de langue (pour palier à la faiblesse en compétence orale des enseignants).
2. Baisse significative de soutien de la part du GOG pour les centres de ressources, les CREFs (Centre Régionaux d'Enseignement du Français) ; en effet, seulement 80,000 anciens cedis étaient disponibles pour les 10 CREFs en 2009.
3. Instabilité des enseignants à leurs postes au collège et au lycée car après 2 ou 3 ans d'enseignement suite à leur formation, ils ont tendance à partir chercher mieux ailleurs (« greener pastures »), souvent dans le système privé ou au niveau tertiaire, voire dans le journalisme ou les banques et d'autres organisations mieux financées.
4. Concentration des enseignants dans les écoles des grands centres urbains aux dépens des petites villes et des villages. Ce directeur a noté que, de plus, le plus fort niveau d'intérêt pour le français se trouve dans les zones frontalières qui jouxtent les pays francophones, zones où le besoin du français se fait sentir au quotidien. Selon lui, la preuve en est, que les écoles privées ne manquent pas de proposer le français dans ces endroits.
5. Le statut de matière non obligatoire (core subject) pour les examens milite contre l'intérêt porté au FLE.

Le Directeur de Basic Education pour sa part a souligné les éléments contraignants suivants :

1. Insuffisance et mauvaise qualité des enseignants pour faire fonctionner la politique linguistique. Pour lui, c'est surtout le manque d'enseignants qui empêche l'implémentation de la PL et l'instauration du FLE comme matière obligatoire au niveau JHS et SHS.
2. Pauvreté de l'environnement et des conditions d'enseignement du FLE. Cela diminue l'attrait de la langue en tant que matière à tous les niveaux de formation.

Quelques directeurs d'établissements secondaires (SHS) se sont plaints notamment de la faiblesse du soutien du GOG pour le FLE et du manque de vivacité de la GAFT (Ghana Association of French Teachers), Association qui regroupe les enseignants de FLE.

Le Directeur du Secrétariat du Ministère responsable du FLE a pointé du doigt le système de quota qui limite le nombre de candidats accepté dans les COE pour apprendre l'enseignement du FLE.

A notre avis, les propos de ces agents administratifs montrent que le français est dans une position difficile. La question du soutien et du suivi de la part de GOG semble déterminante.

2.3.2 Situation du FLE au niveau du JHS

Une analyse documentaire des données provenant de WAEC et EMIS ne permet pas d'avoir une vision adéquate de la situation de l'enseignement du FLE dans le pays (nombre d'écoles JHS - sur les 7,656 publiques ou les 2,557 privées - offrant le FLE, les effectifs aux examens, etc.). La seule source d'information sur le nombre de JHS offrant le FLE provient des CREFs auprès desquels nous avons enquêté en 2010 (Casely-Hayford, Nutakor, et al.) dans 3 régions du pays. Il s'avère qu'environ 50% des JHS et SHS offrant le FLE se trouvent dans les villes capitales des régions comme dans la région Asante dont 102 JHS à Kumasi sur 226 JHS dans la région. L'on constate aussi que les effectifs d'enseignants dans les zones non urbaines souffrent de départs subits d'enseignants, de manque d'enseignants pour cause de congés d'études et pour accouchement. Bref, une instabilité chronique qui entrave l'enseignement du FLE dans les zones rurales.

Cependant, les données du WAEC montrent une augmentation des effectifs des élèves qui passent les examens de FLE au BECE. Cela représente une progression de 19% entre 2007 et 2009. Malgré cette augmentation, le nombre d'élèves est très en deçà des objectifs et du potentiel du pays selon les répondants administratifs. Les régions avec les plus hauts taux d'inscriptions sont dans l'ordre décroissant : Greater Accra, Asante et Volta alors que les chiffres les plus bas s'enregistrent dans les trois régions du Nord (Ouest, Est et Nord dans l'ordre croissant). Ces variations s'expliquent par la disponibilité et le déploiement des enseignants. La proximité avec les frontières semble ne pas jouer sur la hauteur des effectifs. En dehors d'Accra, la région Volta, proche du Togo, a un taux d'inscription très élevé mais quand même moins que la région Asante (loin d'une frontière), alors que la région Asante a plus de réussite que la région Volta au BECE. Le Nord-Ouest, proche

du Burkina Faso et de la Côte d'Ivoire, a le taux d'inscription le plus bas du pays mais enregistre les meilleurs scores au BECE ! Néanmoins, il faudrait examiner les pourcentages pour en avoir le cœur net. Au vu de ces tendances, nous avons retenu Greater Accra, Asante et Volta comme les régions pour notre enquête avec une étude pilote dans la région du Nord-Est, près de la frontière du Burkina et du Nord proche de la frontière du Togo (Yendi).

Sur le plan de politique linguistique dans les écoles, le FLE a un statut conditionnel qui en fait une matière obligatoire non exigée ! En effet, les directives du GES obligent les écoles à proposer le FLE comme matière d'examen seulement si ces écoles ont des enseignants à disposition. Cela ouvre donc une brèche dans le système et enlève du poids à cette matière. Dès lors, les grandes villes offrent du FLE comme matière obligatoire alors que, naturellement, les petites villes et les villages ne peuvent pas se le permettre.

Cependant, ce rapport de 2010 sur le statut du français nous semble incomplet car:

- 1 Le rapport n'a pas interrogé les parents ou les familles
- 2 Le rapport n'aborde pas non plus la question de l'enseignement du FLE dans les écoles primaires, une absence qui mériterait des explications analytiques compte tenu de l'importance de l'apprentissage précoce⁸ des langues (Krachen, 1979).
- 3 Le rapport n'a pas abordé non plus l'aspect du contexte plurilingue du FLE en tant que L3 - c'est-à-dire sa place relativement aux autres langues (le surpoids de l'anglais et la faiblesse des L1), ce que notre étude entend faire pour clarifier cet aspect de la problématique.

⁸Selon de nouvelles recherches en 2018, l'âge d'acquisition d'une L2 peut s'étendre jusqu'à 17 ou 18 ans. Article de MIT: Cognitive scientists define critical period for learning language. Study shows children remain adept learners until the age of 17 or 18. <http://news.mit.edu/2018/cognitive-scientists-define-critical-period-learning-language-0501>

3.2 Vision de l'usage et de la promotion du FLE au Ghana

Malgré la situation déplorable soulevée par la recherche citée ci-dessus, les discours politiques donnent l'image d'un pays qui veut vraiment soutenir et promouvoir la langue française. Quelques exemples tirés des médias (journaux) suffisent pour montrer cet intérêt affiché par les gouvernements pour le français et leur vision ou décisions de la politique linguistique du FLE (en dehors des documents officiels) :

Tableau 2.1 : Recueil des décisions prises en faveur de la langue française par GOG divers

Date, GOG et Responsable politique	Occasion et Proposition ou Décision	Justification et défis
<p>Septembre 2006 : GOG NPP</p> <p>Nana Addo Dankwa Akufo-Addo</p> <p>Ministre des Affaires Etrangères</p>	<p>Lieu : Bucharest, Roumanie</p> <p>Décision : Adhésion du Ghana à l'organisation de la Francophonie en tant que membre associé.</p>	
<p>Juin, 2016</p> <p>GOG NDC</p> <p>Professeur Naana Opoku-Agyemang</p> <p>Ministre de l'Education Nationale</p> <p>Lieu : Accra, Ministère de l'Education Nationale</p>	<p>Occasion : Signature avec l'ambassadeur de France Mr. François PUJOLAS de l'accord SIFFLE « Support for initiatives to provide training in French as a foreign language »</p> <p>700 000 Euros sur trois ans</p> <p>L'objectif sera de fournir davantage de soutien et d'améliorer l'enseignement du français dans trois secteurs clés du Ghana: les écoles secondaires, les universités axées sur les sciences et la fonction publique.</p>	<p>Justification: Meilleure intégration régionale en Afrique de l'OUEST puisque le pays est entouré d'une zone francophone.</p> <p>Préparer la jeunesse ghanéenne à être compétitive sur le marché régional de l'emploi.</p> <p>Fournir plus de travailleurs bilingues dans la fonction publique qui seront capables de négocier avec leurs homologues des pays voisins et dans la francophonie de 274 millions de locuteurs dans le monde entier.</p>

Date, GOG et Responsable politique	Proposition ou Décision	Justification et défis
------------------------------------	-------------------------	------------------------

<p>Octobre 2018</p> <p>Nana Addo Dankwa Akufo-Addo</p> <p>Président de la République</p> <p>Lieu : Erevan, Arménie</p> <p>Occasion : 17^{ème} Sommet de la Francophonie.</p>	<p>Proposition : Le Ghana deviendra un membre à part entière de l'OIF.</p> <p>Proposition: Faire du Ghana un pays bilingue avec l'anglais et le français comme ses langues officielles.</p> <p>“Our goal is to live, one day, in a bilingual Ghana, i.e. English and French, together with our own indigenous languages.”</p> <p>Source : citinewsroom(2018,/10/12)</p>	<p>Justification: « En tant que pays bordé au nord, à l'est et à l'ouest par des pays francophones et au sud par le golfe de Guinée, le Ghana reconnaît l'importance stratégique de ses voisins immédiats, auxquels nous sommes attachés par de profonds liens de sang, de géographie et de l'histoire et, en fait, à tous les pays francophones, pour le développement de notre pays »</p>
<p>21 Mars 2019 :</p> <p>GOG NPP.</p> <p>Ms Shirley Ayorkor Botchwey</p> <p>Ministre des Affaires Etrangères</p>	<p>Proposition : Promotion de l'apprentissage de la langue française dans le Basic school et à tous les autres niveaux d'apprentissage, dans le cadre d'une réforme générale du secteur de l'éducation au Ghana.</p> <p>Volonté du Président Nana Addo Dankwa Akufo-Addo, que le Ghana devienne un membre à part entière de l'OIF.</p>	<p>Justification : L'apprentissage du français en tant que langue seconde est très important pour le Gouvernement compte tenu de ses priorités nationales</p> <p>Défis : nombre insuffisant d'enseignants de français dans le pays et matériel d'apprentissage et d'enseignement limité</p>
<p>Date, GOG et Responsable politique</p>	<p>Occasion ou lieu et Proposition ou Décision</p>	<p>Justification et défis</p>
<p>4 Mai, 2019</p> <p>GOG NPP</p> <p>Nana Addo Dankwa Akufo-Addo</p> <p>Président de la République</p>	<p>Lieu : Lomé, Togo</p> <p>Occasion : Discours pendant une visite officielle</p> <p>Proposition : faire du français une matière obligatoire du primaire au lycée au Ghana, car il est essentiel que la majorité des Ghanéens parle français</p> <p>Source : modernghana.com (2019/Mai)</p>	<p>Justification : mesure de survie dans la sous-région de la CEDEAO où le Ghana est entouré de pays francophones...</p>

L'ambassadeur de France a rappelé que de nombreux projets ont déjà été initiés dans le domaine de l'enseignement du français. Depuis 2000, des centaines de milliers d'euros ont été investis par le gouvernement français pour fournir une assistance technique, notamment en soutenant la création de CREF (centres de ressources pour l'enseignement du français au ministère de

l'éducation), la formation de fonctionnaires du secteur public et la mise à disposition de matériel éducatif.

La présence de la France par l'intermédiaire de ses institutions au Ghana est importante et existe depuis plusieurs années : cinq Alliances françaises, une école française, deux Maisons françaises à l'Université du Ghana, Legon et à l'Université des Sciences KNUST de Kumasi, etc.) Les bureaux de Campus France, contribuent à la promotion de l'enseignement supérieur en France, à l'organisation des célébrations de la Francophonie tous les ans en mars avec les ambassades francophones au Ghana, ainsi qu'un soutien aux ONG.

Il faut souligner qu'il y a des voix qui se soulèvent contre ces initiatives en faveur du FLE et des langues étrangères en général. Il s'agit de la perception d'un conflit entre le FLE et les langues locales sur les emplois de temps et dans d'autres domaines. Par exemple, le directeur de la rédaction du journal Insight, Monsieur Kwesi Prat Jr a déclaré que le gouvernement devrait rendre l'étude de l'haoussa obligatoire au lieu du français, affirmant que l'haoussa est une langue plus largement parlée en Afrique de l'Ouest que le français et l'anglais. Obadele Kambon, professeur à l'Institut d'Etudes Africaines de l'Université du Ghana, a également déclaré à la station de radio locale Citi FM que l'objectif de l'unité africaine serait mieux promu par l'étude des langues africaines.

3.3 Divergence entre discours et actions

En général, il faut souligner le fait que depuis les indépendances, les gouvernements ont soutenu le FLE seulement du bout des lèvres et affichent une attitude ambiguë face au français. En effet, dans la pratique il y a un manque de volonté sauf quand l'Ambassade ou

un dignitaire de l'état français intervient⁹. C'est ainsi que plusieurs Ministres d'Etats se prononcent régulièrement en faveur de la promotion de la langue française (voir la revue de la littérature) sans que cela ne se traduise en faits concrets sur le terrain même si nous constatons que le NPP (Kuffour et Akuffo-Addo) semble mieux promouvoir le FLE que le NDC (Rawlings et Atta-Mills/Mahama).

“Mr Akufo-Addo added that he believed the previous Minister of Education wasn't particularly interested in that project but I'm interested in it and my Minister of Education is interested in it and we are going to try to work it out to see how it pans out”.

<https://www.classfmonline.com/1.10975724> Vendredi, 10 May, 2019

Allocution lors d'une réunion avec des ressortissants ghanéens au Togo, Mercredi, 3 Mai, 2019

Selon notre analyse cependant, l'ensemble des autorités ne s'intéressent pas au français mais s'empressent de prononcer des discours favorables quand l'occasion le permet afin d'attirer un flux d'argent de la part des pays occidentaux dans un scénario qui ressemble fort à la fable du Renard et du Corbeau. C'est ce que Bamgbose (2011: 54) affuble du terme de « propaganda policy » qu'il définit ainsi :

“Propaganda policy is a policy which policy-makers have no intention of implementing but is only declared for propaganda purposes. Sometimes, by the vagueness of the policy or its lack of feasibility, one can tell that the policy should not be taken seriously. For example, a policy of teaching French in elementary schools in a country in which the imported official language is English and where there is a scarcity of teachers of French even in high schools and colleges can only be a propaganda ploy. Sometimes, the policy is encumbered with escape clauses, i.e. pre-conditions which virtually ensure non-implementation.

D'ailleurs, l'on peut constater une sorte de surenchère dans les effets d'annonce de la part du gouvernement NPP qui tantôt parle du français comme langue étrangère, tantôt comme

⁹ 2017 marque 60 ans de relations diplomatiques entre la France et le Ghana. Le site web de l'ambassade de France souligne le rôle important joué par le Ghana dans les relations entre la France et la sous-région de la CEDEAO. Il s'agit d'efforts qui visent à promouvoir une relation bilatérale sur plusieurs fronts : “In recent years, this budding bilateral relationship has been further strengthened on all fronts: cultural, linguistic, economic and political. This is an indication of the willingness to prioritize the best courses of action in order to tackle regional and global issues, and orient our development on a more sustainable path.” <http://www.ghana.campusfrance.org/en/dossier/60-years-ghana-france-relations>

langue seconde et envisage même que la majorité des Ghanéens devienne bilingue avec deux langues nationales officielles peut-être comme le Cameroun. De même, le Président se dit fier de voir le Ghana passer du statut de Membre associé de la Francophonie à celui de Membre à part entière. Pour ce faire, il envisage également de changer le statut scolaire du français de matière optionnelle à une matière obligatoire du primaire au secondaire alors qu'il se plaint en même temps de manque d'enseignants et de matériel. Et ceci, tout en critiquant ses prédécesseurs dont le Ministre de l'Education, qui, selon ses termes, n'aurait pas eu assez d'intérêt pour la promotion du français. Pour financer ses ambitions, le Président Nana Addo attend de l'aide financière et technique du Pacte linguistique signé avec la Francophonie. Il nous semble que cette approche est signe de calcul politique, d'hypocrisie et d'opportunisme dans un pays où les gouvernements et la société civile affichent un taux élevé de corruption¹⁰.

De l'autre côté, malgré l'importance accordée aux relations franco-ghanéennes dans les discours des deux pays, - visite d'Emmanuel Valls à Accra en octobre 2016 et du Président Emmanuel Macron en décembre 2017 – nous constatons également une baisse d'intérêt du côté de l'ambassade de France (dans le rôle du Corbeau) dans le financement de l'enseignement du FLE, alors que le Ghana semble dépendre de ce soutien pour agir sérieusement dans ce domaine. Il nous semble que soit la France elle-même a compris le jeu de dupe des autorités africaines, soit elle perd du souffle dans la promotion de sa langue dans les vastes territoires qui dépendent d'elle. De plus, face à l'hégémonie de l'anglais sur la scène

¹⁰ L'Indice de perception de la corruption (IPC) présente en 2018 un tableau bien sombre de l'Afrique : seuls 8 pays sur 49 obtiennent un score supérieur à 43 sur les 100 points que compte l'Indice. Malgré l'engagement pris par les dirigeants africains de faire de 2018 l'Année africaine de lutte contre la corruption, les avancées concrètes se font encore attendre. Le Ghana a été classé 78^e sur 180 pays selon l'indice mondial de perception de la corruption (IPC) pour 2018, selon Transparency International (TI). Source : <https://www.transparency.org/country/GHA>

de la mondialisation, la France est elle-même astreinte à proposer des formations sur son territoire en langue anglaise.

Comme dans les autres secteurs de l'éducation, l'implémentation des dispositions est insuffisante et comme nous l'avons précisé dans le rapport à l'ambassade de France (Casely-Hayford, 2010) beaucoup d'efforts devraient être consentis pour améliorer la situation en ce qui concerne :

- 1. Le nombre d'enseignants formés et disponibles à tous les niveaux pour répondre à la demande croissante par exemple en augmentant le nombre d'écoles de formation dans toutes les régions du pays.**
- 2. L'amélioration de la situation matérielle de l'enseignement (méthodologies, manuels, etc.)**
- 3. L'amélioration des conditions d'enseignement et introduction d'approches plus innovantes et modernes pour capter l'attention des apprenants et faciliter l'apprentissage.**
- 4. Le consentement d'un vrai effort de recrutement et d'intégration des enseignants des pays voisins.**

2.3 PROBLEMES LIES A L'ENSEIGNEMENT DES L1 DANS LE CONTEXTE PLURILINGUE

Ruhumbika (1992: 43) souligne avec force l'importance des langues locales/nationales pour le progrès et le devenir du continent africain. Pour lui, la condition sine qua non du développement est l'apprentissage et l'usage des langues africaines :

“Only such languages are capable of being languages of African economic, political, and cultural development. Only such languages are capable of fostering African regional and continental cooperation and unity. And, equally important, only such languages will enable us to retain our African identity in the contemporary international arena, where we are belated and feeble new-comers, and where policies are dictated by the same West which for centuries has been exploiting us and claiming that we are a people without civilization or culture.”

Or, le développement et l’usage des LM dans les pays africains sont déterminés par le choix ou non des PL et la PLE des langues occidentales devenues langues officielles (Andoh-Kumi, 1999), comme nous l’avons noté ci-dessus.

Dès les indépendances et le début de l’éducation formelle, le choix est « facile » car les langues locales sont considérées comme inadéquates, selon le témoignage de Bamgbose (cité dans (Owu-Ewie, 2006: 6) :

“With the inception of formal education and the subsequent use of English as the medium of instruction, the indigenous languages were seen as “inadequate” as teaching media (Bamgbose, 2000).”

Ce jugement négatif sur les langues locales s’est instauré dans les esprits et perdure jusqu’à nos jours dans les attitudes des leaders et des populations (Magwa, 2015) ; (Obeng, 2014). Pour sa part, Wolff (2013: 24) attribue l’inefficacité des systèmes scolaires africains (taux élevé d’échec scolaire, pauvre rapport qualité-prix et gaspillage de ressources, incapacité à maîtriser les langues officielles qui sont pourtant les langues d’instruction) au fait que ces systèmes sont des pâles copies de ce qui existe en occident. Pour lui, en effet :

“The main reason for the underperformance is that the educational systems in place are largely copies of the model which the (ex) colonial powers were and are still using at home. ... this clearly shows the language factor as a facilitator in the home context of the European powers, but a factor for failure in the colonized territories of Africa.”

De plus selon le même auteur, du point de vue des politiques éducatives, les systèmes africains ont mis en place des modèles de Langue d’instruction complètement inadéquats car disposant de trop

peu d'usage des langues maternelles/L1 d'origine africaine. Finalement, selon lui toujours, en termes de pédagogie :

“We notice « wrong » pedagogy for the acquisition of second language (= official language) which is taught like a first language but, as a matter of fact, is a foreign language for most if not all children in class. As noted before, the deep cause of failure lies in the inadequate copying of the colonial systems, which means the exclusive or predominant usage of an unfamiliar MoI [Medium of Instruction]. The language of instruction is usually not at all mastered by the children, and is only inadequately mastered by the teachers themselves.”

Le résultat comme noté au chapitre 1, est l'élitisme et le « elite closure » qui divisent les populations africaines en deux camps : une minorité qui détient le pouvoir et une majorité qui est exclue du progrès et du développement.

Alors que certains prônent l'usage des langues locales à cause des bienfaits sur le plan cognitif, beaucoup de groupes traditionnels résistent à son usage pour des raisons politique, sociologique et économique (Mfum-Mensah, 2005). Sanum, cité dans Mfum-Mensah, op cit, suggère par exemple que l'usage des langues locales pour l'éducation est une politique inspirée par des préjugés racistes qui visent à maintenir les Africains, considérés comme intellectuellement inférieurs, hors du système d'éducation occidentale. Des parents dans une enquête de Mfum-Mensah refuse l'enseignement en L1 dans le district de Bawku au Nord-Est du Ghana parce qu'ils soupçonnent l'organisation Internationale Action Aid de vouloir les maintenir en « second zone ». Cela rappelle en effet l'usage des langues pour l'exclusion des populations noires en Afrique du Sud par exemple (Sowéto), ou la politique de ségrégation aux Etats-Unis contre laquelle Martin Luther-King a lutté dans ses fameux discours activistes. Ces parents estiment que leur propre état de pauvreté est dû à leur manque de connaissance de l'anglais.

Les approches d'apprentissage/enseignement et l'usage des langues africaines dans nos sociétés et écoles mènent donc à une foule de problèmes dans les domaines sociolinguistiques, didactiques

etc. que la littérature tente de circonscrire. Ces problèmes, dont le pire est le manque de compréhension du facteur linguistique de nos sociétés plurilingues, sont à la base des politiques linguistiques inadéquates ainsi que d'autres facteurs relevés dans la littérature et présentés ci-après.

2.3.1 Problème 1 : L1- Pauvreté des politiques linguistiques en faveur des L1.

Selon (Bodomo, 1993: 5) le plus grand problème, qui serait l'hyperonyme des autres, est le manque de politique linguistique adéquate et bien implémentée:

“ ... most [of], if not all, the problems that have usually been identified by various people can be put in the framework of a more superordinate problem - the lack of serious, well-intentioned and consistent language policies and their implementation in the past..”

Un aspect de ce problème serait ce que Ogone (Ogone, 2013: 146) souligne dans la situation au Kenya où une quarantaine de langues locales existent et sont injustement dominées par deux langues, le kiswahili et l'anglais : “It can therefore be said that Kenya's language policy pays no meaningful attention to indigenous languages”

Partout en Afrique ceci semble être le cas. Les langues officielles nationales et d'origines étrangères dominent une pléthore de langues locales ou patrimoniales dont elles empêchent la progression, l'utilisation et le développement. Selon Wolff, les experts expatriés et les leaders africains responsables de ces politiques font fausse route sur trois plans :

1. Ils s'opposent au multilinguisme précoce des enfants, un fait tout à fait naturel en Afrique.
2. Ils acceptent seulement un multilinguisme en langues européennes dites « modernes » et « académiques » ou « mondiales » et rejettent les langues africaines ou « dialectes », etc.

3. Ils supposent à tort que les langues officielles occidentales sont neutres et pourraient donc jouer un rôle unificateur en Afrique en remplaçant les langues africaines comme facteur de progrès.

Et nous ajoutons un quatrième constat où les langues africaines dites nationales rejoignent les langues officielles et autres langues étrangères pour dominer les langues africaines qu'on appelle ici et là des « dialectes, langues locales, tribales ou ethniques, des idiomes, des vernaculaires » etc. avec une connotation négative.

A notre sens, la source de ce problème est plus largement le manque de confiance des Africains en leurs propres systèmes culturels, politiques, linguistiques et sociaux. Derrida, Frantz Fanon et beaucoup d'autres auteurs et philosophes explorent ce thème qui relève de la déstructuration systématique de la mentalité africaine par la colonisation et l'éducation politique et académique. Bodo (1993: 7) rapporte une phrase de l'Administration post coloniale ghanéenne qui en dit long sur l'aliénation des leaders :

“It is pointless to teach any of the vernacular languages as a subject in schools; for such insignificant and uncultivated local dialects can never become so flexible as to assimilate readily new words, and to expand their vocabularies to meet new situations.... their absence of literature discredits them and the use of any of them as a medium of expression.”

C'est ainsi qu'au Ghana, une douzaine de langues nationales aux cotés de l'anglais et du français (en partie) pèsent de tout leur poids sur le devenir d'une soixantaine d'autres langues dites locales et qui sont en faits les langues maternelles. C'est pourquoi les objectifs de notre thèse se focalisent en partie sur comment appuyer une réforme de la politique linguistique du Ghana afin de s'assurer que l'enseignement des langues étrangères ne viennent empirer la situation déjà précaire des langues locales.

Il y a d'autres problèmes que les Politiques linguistiques devraient résoudre au lieu de les prendre comme excuse pour négliger les LN et les LL. Citons seulement le travail sur la standardisation et le développement en général de ces langues afin de faciliter leur utilisation dans le système scolaire (Bodomo (1993), Ogone (2013), Gbambose (2000), Somé (2003), etc.). Un exemple concret : jusqu'à nos jours, le problème de la standardisation de l'orthographe perdure et empêche l'adoption du gurene, langue du Nord-Est du Ghana, parmi les langues officielles du GES. Nos collègues de l'Institut des Etudes Linguistiques (GILLBT) sur le projet Learning ont souvent cité l'absence d'accord entre GILLBT (Ghana Institute of Linguistics, Language and Bible Translation) et certains universitaires sur la représentation du phonème CH et comment ce petit détail perturbe le travail de développement de cette langue !

Citons finalement le problème du coût financier et économique des efforts de développement des nombreuses langues patrimoniales des pays africains. Selon les recherches, il s'agirait là plutôt d'une excuse que d'une réalité car dans le long terme, les bénéfices à tirer de ce travail qui permettrait à la majorité des Africains de participer aux processus de développement économique (Van Dyken, 1990), de dialogue politique et social, d'éducation, et de communication régionale et locale (Poth (1997), Gbambose (2000), etc.), sont énormes et indéniables (UNESCO, 2010). Selon Ogone (2013 : 153), seulement 25% des Kenyans ont une connaissance de l'anglais (et presque 50% pour le kiswahili), ce qui veut dire que plus de 50% de la population n'a pas accès à la littéracie (alphabétisation) alors que, ironiquement, 80% de la population de 40 millions parlent les langues indigènes qui restent écartées de l'usage scolaire.

2.3.2 Problème 2 : LM - Attitudes négatives envers les LM

Il est courant de voir dans la littérature les références à l'attitude négative des Africains envers leurs propres langues. Ceci est souvent imputé à la mentalité issue de l'éducation coloniale et les politiques linguistiques qui ont mis les langues occidentales en position de prestige et de favorites par rapport aux langues locales. Dans les mots de Wolff (2013: 17):

“ Associating the (often foreign) official languages with upward social mobility and advanced economic prosperity, most stakeholders (i.e. parents, students, teachers, government officials etc.) have developed negative language attitudes towards the African mother tongues which are now being associated with traditionalism and backwardness and are considered symbols of inferiority and underdevelopment all this under the persevering impact of mental colonization under the prevailing regimes of post/neocolonial political, cultural, and economic dependencies.”

On suppose dès lors, que toutes les ethnies et les communautés linguistiques en Afrique ont tendance à rechercher ces langues étrangères et à boudier ou rejeter leurs propres langues. Certains chercheurs expliquent cette tendance supposée par la notion de « l'impérialisme culturel », à l'instar d'Ameyaw Akumfi (2002: 16) qui affirme :

“In this study, it was established that despite the positive attitude that both students and teachers have towards the use of Ghanaian languages as a medium of instruction at basic levels schools, some teachers do not allow their students to speak Ghanaian languages outside the classrooms. This was based on the belief that speaking the local languages would affect both the spoken and written English. This implies a notion of inferiority and a form of cultural imperialism, prompting the switch from using Ghanaian languages to English as a medium of instruction in lower basic schools.”

Cependant, nous sommes d'un avis contraire et pour cette thèse, une de nos hypothèses consiste à dire d'une part, que les différentes communautés linguistiques ont des attitudes différentes vis-à-vis des langues. D'autre part, nous estimons que les Africains ont une approche sélective par rapport aux différentes langues selon les différentes fonctions et domaines linguistiques. Nous sommes donc d'accord avec (Guerini, 2007: 81) qui note :

“In fact, language attitudes tend to be affected by the functions that a language may fulfil within a given speech community as well as by its potential use in a range of linguistic domains, i.e. perceived practical and social worth of the language.”

C'est pourquoi dans l'étude d'Akumfi, les acteurs acceptent l'utilisation des langues locales en classe, car cela favorise la communication pour la compréhension et l'apprentissage (fonction cognitive scolaire des L1), alors que ces mêmes langues sont prohibées dans la cour d'école, car il s'agit de promouvoir l'acquisition de l'anglais pour la communication courante (fonction communicative de l'anglais). D'ailleurs, pourrait-on ajouter, personne n'irait interdire l'utilisation des langues locales à l'église ou dans les foyers !

Nous estimons important dès lors de vérifier les attitudes des familles vis-à-vis des différentes langues selon les fonctions et les domaines différents d'activité et d'usage du répertoire linguistique.

2.3.3 Problème 3 L1- Les L1 souffrent de la compétition avec les Langues Officielles.

La coexistence des Langues Officielles et des langues nationales aboutit à des effets pervers dans plusieurs domaines dont notamment le système scolaire (A Bodomo). (Owu-Ewie, 2006) montre comment l'évolution de la politique linguistique du Ghana a tergiversé entre l'usage de l'anglais et des L1 comme médium d'instruction depuis l'indépendance. Par moment, on instaure l'utilisation unique de l'anglais et à d'autres moments on accorde la place aux L1 en classes primaires de P1 à P3, etc. Dans les périodes où les langues locales ont la chance de rentrer dans les classes avec l'enseignement bilingue, on limite la durée de leur utilisation comme langue d'instruction. Cummins (1981) dénonce d'ailleurs les notions de « early ou late exit » comme des « fallacies » ou des mythes, car il estime que le critère de la durée ne rend pas compte de l'efficacité de l'utilisation de ces langues. Selon lui, il faut plutôt prendre en considération les notions de BICS et de CALP pour déterminer les niveaux de maîtrise des langues en présence chez l'enfant (Cummins, 1979: 24). De plus, il analyse la relégation des langues nationales hors des écoles en

faveur de la langue officielle comme un conflit de **pouvoir** où une langue dominante s'impose aux dépens des autres :

“the attempt to eliminate their home language from the school is a blatant example of coercive relations of power, where power is exercised by a dominant individual, group or country to the detriment of a subordinated individual, group or country” (Cummins, 2000 : 15).

Un des problèmes liés à cette compétition est le fait de considérer que les LN sont source de conflit et que le seul gage d'unité viendrait de l'utilisation de l'anglais comme LO. L'on oublie souvent d'abord de considérer que ces langues ont toujours coexisté dans les systèmes traditionnels avant la colonisation, et que de deux, les nouvelles nations et leurs systèmes politiques offrent un bien pire cadre pour la gestion in vivo car, par exemple, la notion de multipartisme se réalise sur la base des divisions ethniques et linguistiques. Après tout, il faut pouvoir se parler et se comprendre entre membres d'un même parti politique.

Face à ce faux problème d'unité nationale, la plupart des pays africains a opté pour l'anglais ou le français. C'est pourquoi, selon Bodo (1993: 7), le Parlement de la première République du Ghana opta pour l'utilisation de l'anglais en insistant sur son caractère « neutre » :

“The English language now serves to bind together all the tribes and cultures which constitute Ghana as a nation and to impose a Ghanaian language in place of it might provoke resentment of other languages as happened in India and Ceylon.”

D'autres chercheurs préconisent de poursuivre et de maintenir la politique d'utilisation des langues étrangères comme langues d'instruction. Pour eux, plusieurs raisons justifient cette approche « pragmatique » relevée par Bamgbose (1976) :

- La cohabitation de plusieurs ethnies défavorise leur utilisation car le choix ou la sélection d'une des langues locales comme langue nationale devient source de conflit.

- Le cout financier est élevé car ces langues ne sont pas encore assez développées pour l'usage comme médium de transmission du savoir scolaire.
- L'inutilité de commencer la scolarité en L1 puisque la suite et la fin de la scolarité seront en L2.
- L'incohérence d'enseigner L1 dans des pays dominés par l'occident et dont les langues officielles sont autres.

Pour le bilinguisme :

- Enseigner les deux langues avec priorité aux LN car elles permettent à l'enfant d'« organiser aisément ses relations avec le monde extérieur, fixer rapidement l'identité puis maitriser harmonieusement et sans efforts plusieurs autres codes linguistiques. » Selon Le Than Khoi (1967, 1971) cité dans Akakpo-Numado & Folly (2013), une comparaison de systèmes anglophones qui utilisent les L1 montrent de meilleurs résultats par rapport aux systèmes francophones qui utilisent les langues officielles.

L'enquête d' Akakpo-Numado & Folly (2013: 43) montre que l'enseignement des L1 au Togo est non obligatoire et les étudiants ne sont pas encouragés à l'étudier. : « 49% des étudiants interrogés pensent que les jeunes togolais sont indifférents vis-à-vis de l'apprentissage des langues nationales, 10% estiment qu'ils ont du dégoût. »

Cependant, une étude d' Agbéflé (2012) montre que les acteurs, parents et enseignants, changent d'attitude envers les langues locales dès l'instant où ils comprennent les arguments et voient des preuves en faveur de l'utilisation de ces langues et l'impact sur les performances des enfants dans des tests comparatifs.

Selon l'enquête de Akakpo-Numado & Folly (2013: 44) :

« l'enseignement en français exclusivement combiné à l'absence de cours de langues nationales dans les écoles au Togo influencent nécessairement l'évolution des langues et cultures locales. ... 85% éprouvent d'énormes difficultés à s'exprimer exclusivement dans une langue locale et 49% des étudiants interrogés ne peuvent pas saluer dans une langue nationale. »

« L'impact de ce système d'enseignement en français uniquement est ressenti par les apprenants en termes de disparition progressive de la tradition (40,5%), de manque d'identité culturelle (38,1%), de d'occidentalisation (20,2%). Ces conséquences traduisent chez les apprenants un certain nombre de comportements : 97% des enquêtés affirment vivre au quotidien la situation d'interférence du français dans leur expression en langue locale, et 67% ne peuvent pas se passer du français dans leurs conversations. »

« Derrière les explications les plus souvent données en termes de manque de moyens financiers et didactiques ou de rejet de certains parents et enseignants des langues nationales, se cache aussi un manque de volonté politique, doublé d'une mentalité toujours fortement acculturée, laquelle mentalité voit en la langue française une langue de promotion sociale et de modernité. Cette situation condamne les langues et cultures locales à la disparition progressive. »

Cependant, il ne faut pas trop vite croire non plus, à notre avis, que les pays anglophones méritent l'admiration que les auteurs francophones semblent leur vouer. Dans ces pays, comme au Ghana, les mêmes problématiques anti-L1 existent malgré les apparences. Selon CODE (2017: 18).

“In spite of this research and policy changes in favour of using local languages for instruction, there is considerable resistance, notably from parents, but also from teachers and policy-makers. English is seen often as a language of science and technology, a means of social advancement. Some parents favour English since it leads to work opportunities.”

“The local language was important for their and their children's identity, and tied to home culture, while English was strategically important and tied to school and professional and academic success in life. The participants also raised concerns of a potential conflict between the language of exams (English, at the end of primary school) and the language of instruction (the local language, in lower primary). Many parents prefer English from day one, based on the assumption that English as the medium of instruction equates optimal acquisition of the English language.

2.4 PROBLEMES LIES AU CONTEXTE DU PLURILINGUISME :

2.4.1 *Perceptions du plurilinguisme dans la littérature*

Problème de la négligence du bilinguisme : Le plus grand problème relatif au plurilinguisme en Afrique semble-t-il, est le fait que les pays négligent justement de le promouvoir dans leurs

systèmes scolaires et focalisent au contraire tous les moyens sur l'apprentissage des langues officielles d'origine étrangère. Au Ghana, cette attitude a ses origines dans la période coloniale et aussi dans la Politique générale d'industrialisation rapide et de Panafricanisme du Père fondateur, Kwame Nkrumah comme nous l'avons vu dans le chapitre 1. En effet, l'hégémonie de l'anglais dans le système administratif et scolaire provient du système colonial de la Côte de l'Or qui cherchait à atteindre 2 objectifs :

1. Civiliser les Africains : Cette initiative éducative découle des dispositions humanitaires de l'acte final de la deuxième conférence de Berlin qui stipule en effet l'obligation des pays colonisateurs « de faire bénéficier aux Africains des bienfaits de la science ». Selon Mazrui (2008) cité dans Makoni (2010: 112), il s'agit aussi d'un premier volet du « dual mandate » des Anglais qui consiste à enseigner l'anglais, « pour civiliser les Africains » et les langues africaines « pour maintenir la culture locale » :

“According to Mazrui (2008) the dual mandate entailed the teaching of a regulated type of English as part of the ‘civilization’ of Africans as well as the development of local African languages as part of a process of preserving the integrity of African cultures and identities. As a result, in British-led colonies, there was a certain degree of complementarity between English and African languages especially in official institutions of the state.”

2. Former une élite pour l'administration coloniale. La logique de fonctionnement des colons exigeait l'enseignement et l'usage du français ou de l'anglais pour communiquer avec un cadre d'élite local qui assisterait le travail de gestion au quotidien (il s'agissait souvent d'enfants de chefs locaux ou des enfants de race mixte – les « mulâtres »). Dans les colonies anglaises comme le Gold Coast, le système de l'« indirect rule » exige seulement qu'une petite élite soit formée pour assurer les besoins de la communication coloniale. Les Occidentaux n'avaient nullement l'intention d'apprendre les diverses langues locales pour communiquer avec les Peuples conquis.

Depuis son époque, cette promotion de l'anglais sert les intérêts d'une élite qui, par la maîtrise de l'anglais, retient sa position de pouvoir et maintient la majorité de la population dans une position de faiblesse (Cummins, 1976, Bamgbose, 2000, Bodomo, 1996). Il nous semble que la notion d' « Elite closure » peut mieux expliquer l'attachement des gouvernements successifs à l'anglais, non seulement comme langue officielle, mais surtout par rapport à son utilisation dans le domaine scolaire. Il s'agit du fameux « elite closure »¹¹ de Myers-Scotton (2009). Selon Wornyo (2015: 18), la politique linguistique éducative au Ghana sert en fait d'écran de fumée par lequel l'élite se maintient au pouvoir :

“the language policy is just a veil that the politicians use to perpetuate the use of English as the language of rule in the higher domains in order to preserve the privileges with which this language is associated. ... politicians in Ghana use the language policy in education as a means to perpetuate elite closure.”

Dans cette optique, selon Wolff (2013: 20), une véritable politique linguistique doit se poser la question du choix des langues à enseigner/utiliser à l'école primaire car beaucoup d'élèves quittent l'école avant le cycle secondaire et n'ont pas, ou n'ont plus, besoin des langues étrangères, ne fut-ce une langue officielle, car ils sortent du domaine « formel » où ses langues se pratiquent :

“Most African children will not pass on to secondary school, particularly those from the rural areas. As things are in most African countries, these children are taught in English or French or Portuguese, and will have learnt practically nothing, definitely not to speak these languages to any extent, when they leave school, if they don't drop out before anyway. As a rule, they would not have been taught any of the national languages that would allow them to be bilingual speakers in their mother tongue and ... an African language like Kiswahili.”

¹¹ « **Elite closure is a type of social mobilization strategy by which those persons in power establish or maintain their powers and privileges via their linguistic choices. Put more concretely, elite closure is accomplished when the elite successfully employ official language policies and their own non formalized language usage patterns to limit access of non-elite groups to political position and socioeconomic advancement.** » Myers-Scotton (2009)

En effet, seuls les enfants des élites, qui fréquentent les écoles privées ou à l'étranger, arrivent à maîtriser l'anglais au Ghana et à participer ainsi au pouvoir politique et économique.

Il nous semble également que l'attachement de l'élite à l'anglais est lié à leur appartenance au christianisme par opposition à l'islam dont la langue arabe est le véhicule principal. Maîtriser l'anglais ferait partie de l'identité chrétienne en même temps que cela perpétue la notion d'être une personne « civilisée » dans le sens de « Lady » et « Gentleman » cher aux Britanniques.

2.4.2 Politique de Bi/multilinguisme versus politique de langue d'instruction

Dans le cadre des réformes tentées par le pays, la situation de l'enseignement des langues a souvent été abordée. Or, il nous semble que le pays s'est trompé de débat linguistique dès l'indépendance avec les choix de Nkrumah, et les gouvernements successifs sont restés plus ou moins sur la même trajectoire sans trouver de solution adéquate. C'est, à notre avis, la raison pour laquelle Tonah, opcit, estime que : “The search for an ‘ideal’ education system for Ghana has, however, remained **illusive.**”

Nous pensons par exemple à l'approche burkinabée rapportée par Napon (2003: 18) qui consiste à chercher un équilibre entre le français et les langues nationales selon des critères fonctionnels.

Dès lors :

« chaque langue était chargée de fonctions pédagogiques qu'elle est apte à remplir. De fait, l'enseignement de la géographie et de l'histoire était fait en langues nationales compte tenu de la réalité sociale dans laquelle les élèves vivaient. Quant aux mathématiques et aux sciences naturelles, elles étaient enseignées en français en raison de l'absence de certaines terminologies appropriées dans les langues nationales pour rendre compte des réalités scientifiques et techniques. »

Malgré l'échec de cette expérience de 5 ans, nous estimons, avec l'UNESCO (2010), que l'usage des langues nationales africaines dans l'enseignement est une possibilité démontrée par beaucoup de recherches et d'expériences comme celle en Ethiopie :

« Une comparaison des acquis pédagogiques en huitième année montre que les élèves ayant reçu une éducation en langue maternelle plus solide obtenaient de meilleurs résultats dans toutes les matières, y compris en anglais (Heugh et al., 2007) »

Le débat de politique linguistique tout au long des quatre républiques depuis l'indépendance aurait dû, à notre sens, porter sur l'opportunité de développer toutes les langues maternelles et sur comment assurer leur utilisation dans le système d'éducation éventuellement aux côtés de la langue officielle comme cela a été expérimenté au Burkina Faso (Napon, op. cit.).

Or, seule une petite dizaine de ces langues sur la soixantaine existante ont été choisies pour être enseignées comme matières obligatoires. Ces langues sont les mêmes que celles choisies par les missionnaires pour leur projet d'éducation et de traduction de la Bible dans la période coloniale (Akan (fante et twi), nzema, ga, ga-adangbe, éwé, gonja, kassem, dagbani, et dagaare).

Il s'agit pourtant d'un compromis qui ne résoudra pas le problème de fond. De république en république la position sur la question change avec la coloration idéologique du parti au pouvoir. L'enseignement de l'anglais souffre de manque de moyens et d'organisation de sorte que seule une minorité, dans les grandes villes, arrivent à une maîtrise adéquate de la langue officielle (Anyidoho, 2018 et Garcia, 2015). Le français vivote dans la pénombre et malgré l'intérêt affiché par la population et le soutien promis par les gouvernements, son apprentissage est difficile pour une grande majorité. Selon Kuupole (2012), le français aurait besoin d'être doté d'une politique linguistique claire. En fin de compte, pour parodier une expression française, en matière d'apprentissage des langues, le Ghana n'a ni le beurre, ni l'argent du beurre.

Ainsi, contrairement aux pays occidentaux où les langues étrangères interviennent seulement après une bonne maîtrise des langues maternelles, en Afrique, celles-ci sont écartées au profit de celles-

là. C'est une situation dénoncée en effet par la notion du « threshold » de Cummins (1976). Selon ce chercheur reconnu pour ses théories sur le bilinguisme, un certain niveau minimum de maîtrise de la langue première est nécessaire avant d'entamer l'apprentissage d'une deuxième langue dans une optique de bilinguisme additif. Ce « threshold » ou seuil, permet alors un transfert des connaissances acquises en L1 vers L2 sans trop de problèmes. Voir notre cadre théorique.

Le plurilinguisme n'est donc pas efficacement promu par le système car les autorités et les populations n'y croient pas. Selon Anyidoho (2018: 9), les gouvernements prennent leurs décisions en matière de politique linguistique en toute ignorance des principes et des théories essentielles. Ce serait pourquoi la politique linguistique du Ghana a été caractérisée par des va-et-vient incessants au gré des changements de gouvernements comme nous l'avons vu au chapitre 1 :

“Such have been the pendulum swings in language-in-education policy, with most government administrations making some input, but not necessarily from the vantage point of full knowledge and ‘insight into the nature of language political processes, such as language attrition, maintenance, spread and development, language policy construction and language policy implementation, and the nature of the relationship between language and society at the macro-level’ (Webb 2002: 1)”

Il s'agit pour la plupart de prises de positions basées sur l'idéologie politique du parti au pouvoir. Ce serait pourquoi le premier Président lui-même adopte une politique qu'Anyidoho qualifie d'« incompréhensible », en écartant les langues locales au profit de l'anglais dans le système scolaire :

« The choice of English in 1957 seems **puzzling** since it coincided with the year of Ghana's independence from British colonial domination when the indigenous language option would have been expected. »

Ce point est confirmé par Adu-Gyamfi (2016: 15) :

“The **inconsistency** of the structure of Ghanaian educational system is as a result of “over **politicization**”. Political parties after gaining power seek to provide reforms that they deem fit especially regarding their quest to provide quality education for Ghanaians [5].”

La question qui se pose est de savoir pourquoi le premier gouvernement de Nkrumah fit ce choix bizarre d'imposer une langue étrangère, langue de l'ancien oppresseur, et d'occulter les langues autochtones dont justement l'indépendance visait le salut ! C'est aussi la question que Ngugi wa Thiong'o (1986: 23) va poser à ses collègues écrivains quant à leur choix de travailler en langues étrangères :

« How did we arrive at this acceptance of the fatalistic logic of the unassailable position of English in our literature, in our culture and in our politics? ... How did we, as African writers, come to be so feeble towards the claims of our languages on us and so aggressive in our claims on other languages, particularly of our colonization? »

Il nous semble que la double ambition idéologique de Nkrumah sur les plans national et continental peut expliquer les contradictions dans son approche de politique linguistique. Nous sommes donc d'accord avec Verlet (1986: 55) qui souligne d'abord l'aspect double de la vision de Nkrumah :

« L'une des singularités du projet nkrumaïste de libération nationale fut de se déployer dans une double dimension : ghanéenne et continentale, ce qui ne manqua évidemment pas d'avoir des incidences sur la perception des enjeux linguistiques. »

En effet :

« De multiples préoccupations peuvent être discernées dans les orientations adoptées : cohésion nationale, vision panafricaine, modernité conçue comme accès à l'universel. »

Selon l'analyse de Verlet, trois raisons expliquent le choix du gouvernement de la première république de maintenir la suprématie de l'anglais sur l'échiquier sociolinguistique et éducatif. Il s'agit du désir du Panafricanisme, du modernisme et de l'industrialisation rapide de la nation : c'est pourquoi ce gouvernement oppose modernisme et Panafricanisme à la culture africaine locale et nationale. Le choix est ainsi fait de reporter le travail sur les cultures et les langues dans le temps et de proposer seulement l'étude d'une dizaine des langues ghanéennes dans le secondaire et le tertiaire. Selon Verlet (1986: 58):

« Priorité est donnée à l'industrialisation et au progrès technique, l'approfondissement de la libération nationale s'identifiant à la modernisation... Langue de la domination coloniale ainsi que du nationalisme politique, l'anglais se voit érigé en élément constitutif de l'Etat, en véhicule de l'émancipation économique. »

Mais, il nous semble que **si** le désir de communiquer avec le monde peut justifier le choix de l'anglais comme langue officielle, nous devons chercher ailleurs la raison de l'imposition de l'anglais sur le plan éducatif contrairement à la résolution de l'UNESCO qui déjà en 1953, propose une démarche en faveur des langues locales. Il nous semble que le gouvernement de l'époque ignorait tout simplement le rôle des langues maternelles sur le plan cognitif et éducatif. Il n'a appréhendé ces langues que dans leur dimension d'identité culturelle et de communication sur le plan local et informel. De plus, à notre sens, Nkrumah a sûrement été victime de sa propre éducation occidentale (et du poids de toute l'expérience africaine à travers l'histoire que nous avons passée en revue) qui soutient l'infériorité des langues africaines en matière académique. C'est du moins ce que suggère Ngugi wa Thiong'o dans beaucoup de ses écrits sur la « décolonisation de la mentalité africaine » :

« I was a product of my western education... »

C'est la conséquence naturelle - pour Nkrumah et pour toute l'élite africaine qui prend le leadership du continent en main - du dessein subversif des systèmes d'éducation occidentale en Afrique qui visaient justement, selon ce témoignage de Murray Collin, à transformer les élèves africains en agents des projets de domination occidentaux par le détournement de leur mentalité :

“What we were practicing at Makere, day in day out, ... is the subversion... of the African mind; the breaking down of mental tissues; their reconstruction in the Western mode; the reordering of thoughts, feelings, habits, responses, of every aspect of the mind and personality. This is what we are doing, and cannot avoid doing – this is the core of our activity (Murray Carlin in Stanley 1960, 11)

Ce serait donc ces deux raisons qui expliquent pourquoi Nkrumah impose l'anglais comme élément essentiel de l'éducation de base et admet l'étude des langues locales seulement au secondaire et au-delà dans une approche de « compromis », selon Verlet, op cit.

Dans la suite de l'histoire du pays post indépendance, les gouvernements successifs semblent ne plus savoir que faire des langues comme nous l'avons vu au chapitre 1.

D'une part, il nous semble que personne ne croit aux langues locales sur le plan éducatif. Anyidoho (2018) indique le mécontentement du public face à la proposition du gouvernement PNDC en 1987 de rendre les langues locales obligatoires du primaire au secondaire ostensiblement parce que cela « alourdit l'emploi de temps avec des matières **inutiles** ». Il s'agit là de la perception négative des populations africaines envers leurs propres langues signalée partout dans la littérature. Selon notre analyse de l'histoire (chapitre 1), cela viendrait des rapports interculturels entre les Africains et les Arabes (avec la notion de langue divine et la conquête et l'esclavage arabe des Noirs), puis par la rencontre avec les occidentaux dont le système d'éducation et la mission civilisatrice ont imprégné la mentalité africaine avec ces sentiments de mépris de soi, de sa culture et de ses langues. En effet, selon Dalmeida, Edjoh et Vellard, (2010: 23) :

« Si les missionnaires allemands puis français ont mené des recherches sur les langues togolaises aux fins de christianisation des populations, l'éducation religieuse entreprise par ceux-ci n'a pas toujours permis une insertion harmonieuse de l'enfant dans son milieu culturel. Cette éducation, conçue pour **changer les mentalités** et ouvrir à une nouvelle vision des choses, dut souvent s'opposer et **anéantir des coutumes** et traditions séculaires autochtones. »

Cependant, nous constatons également que les Africains sont attachés à ces langues sur le plan culturel. La vie quotidienne en Afrique tourne autour de nos célébrations culturelles et diverses manifestations traditionnelles où les langues sont au cœur de nos vies. En fin de compte, il faut parler non pas de mépris des langues locales en tant que telles, mais plutôt de diglossie (Fergusson, 1959, Fishman, 1971) dans la mesure où les langues locales sont réservées aux domaines culturels

et informels et les langues occidentales sont associées aux domaines prestigieux de l'éducation et de l'économie comme vecteur du savoir, du pouvoir et de promotion socioéconomique.

L'existence de cette diglossie au Ghana est confirmée par Ansah (2014: 6) :

“However, English, Akan and Hausa have emerged as important lingua francas and forms of diglossia have developed in Ghana (Obeng, 1997)”

Selon Raymond Renard, dans sa préface à Somé (2003 :14) :

« A l'évidence, si toutes les langues font accéder à l'universel, toutes n'ont pas atteint le niveau de normalisation ou de développement lexical susceptible de permettre l'accès à la modernité, comme le font aujourd'hui les langues des pays riches qui servent de support à la science »

Il ne faut pas oublier à cet égard l'attitude des parlementaires ghanéens face au débat sur le rôle des langues locales. Selon un député de l'époque en effet, les langues locales sont inaptes à la fonction scientifique et éducative. Cette idée négative va rester comme indélébile dans la mentalité des Ghanéens de tous bords :

« La difficulté majeure est inhérente à la langue akan elle-même ; par sa structure et son contenu, elle reste, à l'instar des autres langues ghanéennes, mal adaptée aux exigences de la technologie moderne. Ses idées - et par conséquent son vocabulaire - sont inadéquats dès qu'il s'agit d'exprimer les besoins et les conditions du monde moderne, en particulier pour tout ce qui touche aux questions scientifiques, techniques, et économiques. »

Or l'UNESCO (1986) indique clairement la fausseté de ces préjugés en se basant sur des recherches et des expérimentations en Afrique et ailleurs :

L'un des principes universels du développement des langues est que ces dernières se développent lorsqu'elles sont utilisées. Par conséquent, toute langue peut être utilisée dans n'importe quel but. Une langue est aussi flexible que ses locuteurs. Ainsi, les langues africaines peuvent être utilisées comme langues d'éducation jusqu'à la fin de l'éducation supérieure.

Cette attitude négative, surtout de la part des intellectuels et des autorités est d'autant plus surprenante que **l'approche éducative des Anglais pendant la colonisation diffère de celle des Français. Les Anglais laissaient plus le champ libre à l'usage des langues locales alors que**

les Français tenaient à les remplacer par la langue française dont ils considèrent la maîtrise comme une des preuves même de l'œuvre civilisatrice (Mazrui, 2008).

D'autre part, au-delà de cette attitude négative envers les langues locales, tout le monde se focalise sur l'anglais à l'instar du NPP en 2002. Contre l'avis du comité mis en place justement pour étudier le système scolaire, le gouvernement remplace les langues locales par l'anglais comme langue d'instruction à l'école primaire. En effet, toute la politique linguistique du pays depuis l'indépendance se réduit à la problématique de la langue d'instruction.

En ce qui concerne le FLE, il faut noter que la politique de Kuffour ne prévoit pas son enseignement au niveau de l'école primaire. Le FLE est optionnel au JHS (quand les conditions de recrutement s'y prêtent) et sera obligatoire en SHS. Ces dispositions peuvent sembler contradictoires car le gouvernement souligne l'importance d'un apprentissage précoce des langues (« an early and routine acquaintance with second, third and fourth languages ») et indique que dans le passé cela fut encouragé (« government has in the past encouraged a policy of early introduction to English and French, ») et pourtant refuse de mettre cela en application dans sa politique, repoussant l'apprentissage du FLE en JHS. Il nous semble que ces dispositions montrent que le gouvernement prévoit une maîtrise limitée du FLE, d'où le mot « acquaintance », et ne vise nullement un niveau de bilinguisme anglais-français.

2.4.3 Problèmes de perception négative du plurilinguisme

Le plurilinguisme est souvent perçu comme un fardeau pour les pays en développement et un frein au processus de développement (Bamgbose, 2000) par exemple en Inde et en Afrique. Selon Calvet (1999b : 33), le mythe de Babel en fait déjà une malédiction dans l'esprit de certaines personnes alors que pour les politiques et les économistes, la diversité des langues ne peut que compliquer les efforts de développement et de gestion des différents aspects, surtout sur le plan financier.

Selon Wolff (2013) cependant, la corrélation établie par les propos de Fishman (1968) et Pool (1972) entre le plurilinguisme et le sous-développement donne naissance à un nouveau mythe. Pour lui, le problème vient, non pas d'une relation de cause à effet entre le nombre de langues existant dans les pays pauvres et leur niveau de développement, mais plutôt du mauvais traitement qualitatif de ces langues dans les politiques linguistiques et dans les systèmes d'éducation. En effet, les pays pauvres négligent l'usage des langues maternelles (comme langues d'instruction) contrairement aux pays dits développés. Cette fausse impression persiste cependant dans les esprits malgré les corrections apportées par Fishman lui-même en 1989 (cite dans Wolff, 2013: 28) : "the existence of lingua francas and bilingualism enable many polities to attain a higher per capita GNP"

Heureusement, plusieurs chercheurs commencent à démontrer les aspects positifs du multilinguisme et à considérer le bilinguisme individuel comme un avantage (Cummins, 1986) pour l'individu et une richesse pour la société (UNESCO, 2010). Alors qu'encore trop peu d'économistes et d'experts en développement ont prêté suffisamment attention aux implications du facteur linguistique pour le développement (Buzasi and Foldvari, 2015), certains commencent à mener des recherches dans ce sens. En effet, l'UNESCO par exemple qualifie le financement de l'éducation multilingue comme un « investissement » et d'autres chercheurs insistent de plus en

plus sur le bien-fondé économique des efforts en faveur du plurilinguisme, du moins sur le long terme. Selon Wolff (op. cit.), le « facteur linguistique » oblige les gouvernants à mettre en place des politiques qui associent les langues africaines à l'éducation, si l'on veut réussir le développement et maîtriser les enjeux socio-politiques et économiques des sociétés africaines, y compris les cibles des ODD 2015 des Nations Unies (Objectifs de Développement Durable – Millenium Development Goals).

En conclusion, nous pouvons résumer l'intérêt de cette revue de la littérature par le fait qu'elle laisse transparaître un certain nombre de domaines intéressants pour la recherche sur l'enseignement des langues en générale et celui du français en particulier dans le contexte ghanéen. Nous avons constaté par exemple le manque de clarté sur le bienfondé des perceptions courantes sur le besoin et l'importance des différentes langues en présence sur le terrain. Qui plus est, le terrain s'avère assez complexe d'approche compte tenu des différents facteurs qui interviennent dans les dynamiques sociolinguistiques.

Nous pouvons donc également pointer du doigt le manque de compréhension des facteurs influençant les attitudes et les aspirations des acteurs du terrain. En effet, les décideurs et souvent les chercheurs aussi se concentrent sur les besoins concrets des élèves et des écoles comme la formation des professeurs, le manque de matériels pédagogiques ou l'inadéquation des approches didactiques et méthodologiques. L'on néglige du coup de revenir sur la position des acteurs clés du système, notamment celle des familles.

Par conséquent, comme le souligne Anyidogo (2018), il y a un décalage flagrant entre politique linguistique formelle et politique informelle des acteurs sur le terrain. Ce décalage mène inexorablement aux échecs du système d'éducation, appelant à leur tour les réformes sans fin qui jalonnent le chemin de développement du système scolaire depuis l'indépendance (Ansah, 2014).

D'où le besoin à notre sens d'axer notre travail sur le domaine des acteurs et surtout des familles, en cherchant à acquérir une meilleur compréhension de leur positionnement psychosociologique dans le contexte sociolinguistique du pays et de ses écoles. Cela représente à notre humble avis une lacune dans la recherche sur le plan sociolinguistique (plurilinguisme et politique linguistique formelle et informelle)

*« La paix est plus que la fin des conflits armés. »
–UNESCO : Déclaration de Yamoussoukro*

CHAPITRE TROIS

CADRE THEORIQUE

3.0 INTRODUCTION

Le cadre théorique de ce travail couvre les concepts et notions qui permettent de définir et d'articuler notre recherche sur la politique linguistique et l'aménagement des langues en vue d'une démarche en faveur du bilinguisme dans un contexte de plurilinguisme. L'outil principal pour l'investigation est emprunté à Moscovici et plus généralement à la psychologie sociale. Il s'agit de la notion de représentations sociales. Nous présentons également les théories de la contextualisation de Blanchet (2012) qui guide notre démarche méthodologique de terrain.

3.1 Représentations et pratiques comme aspects de la Sociolinguistique

Quels sont les facteurs qui guident, influencent ou déterminent les **attitudes** et les **choix** des familles sur les plans sociolinguistique et éducatif ? D'où viennent leurs représentations ? Quelles sont les pratiques des familles et comment les justifient-elles ?

3.1.1 Définitions des attitudes

Fishbein and Ajzen (1977) proposent d'aborder une étude des comportements des agents par le biais des attitudes afin de mieux pouvoir les prédire. Dans leur « theory of reasoned action », une action est considérée tout simplement comme « l'intention de faire (ou ne pas faire) » de la part d'une personne. De plus, l'attitude de la personne envers un comportement est fonction de ses

croyances à propos des conséquences de ce comportement et l'évaluation de la personne de ces conséquences. L'intention, selon ses auteurs, est également déterminée par des normes subjectives venant des croyances sur les attentes des autres et la motivation de la personne à se plier à ces attentes. D'où l'aspect socialement « partagé » des représentations.

Une autre approche de la notion *d'attitude*, celle de Jaccard, dans sa théorie de “behavioral alternative” considère que l'individu va adopter un alternatif parmi plusieurs comportements mutuellement exclusifs. Il a donc, selon Jaccard, une attitude vis-à-vis de chacun de ces comportements et son choix se fera en fonction du degré de positivité attribué au choix retenu. (Jaccard,1981).

Nous retenons donc l'importance des attitudes dans l'étude des comportements humains et nous adoptons plutôt pour notre travail, les concepts de la psychologie développementale dans une approche constructiviste, à l'instar de Blanchet. Dans cette optique, l'importance des attitudes pour la compréhension des faits sociolinguistiques est soulignée également par Louise Dabène (1994 :79) :

« Tout individu en contact plus ou moins intense avec plusieurs langues ne peut manquer d'adopter face à chacune d'entre elles une attitude particulière plus ou moins marquée de subjectivité, qui sera déterminée par l'action conjointe de tout un ensemble de facteurs. »

Ces attitudes vont être soit positives, soit négatives selon Ludi et Py (2003: 34)

« Les attitudes se rapportent ainsi toujours à des objets sociaux, qu'elles contribuent d'ailleurs à constituer. Elles se manifestent comme sentiments d'ouverture ou fermeture, d'attrait ou répulsion, de sympathie ou indifférence, d'admiration ou dédain, etc. face à ces objets. »

La question est de savoir pourquoi le même individu ou groupe d'individus va adopter telle attitude vis-à-vis de telles langues et pourquoi ces attitudes vont différer entre les langues mais aussi entre

les différents groupes ou communautés linguistiques. Selon Ludi et Py (2003) toujours, ces attitudes sont liées à la socialisation :

« Les attitudes sont liées à la socialisation. Il est certain que les expériences qu'un individu a faites avec l'objet de son attitude jouent un certain rôle. Mais ces expériences peuvent être complétées, voire même remplacées par des évaluations et des catégorisations empruntées à son entourage (parents, collègues, groupe de pairs). [...] On peut ainsi assimiler une attitude à une disposition affective figée qui doit plus à l'appropriation de modèles anonymes qu'à une expérience personnelle. »

Par exemple, il serait pertinent pour notre étude d'expliquer pourquoi les membres d'une communauté linguistique comme les Akans auraient une attitude différente de celle des Ewés ou des Haoussa, toutes des communautés linguistiques du même pays, vis-à-vis d'une part, de l'anglais, et d'autre part du FLE. Il faudra pour ce faire, investiguer les aspects culturels liés à la socialisation des familles, bref, regarder du côté de leurs représentations sociales, car, selon Dabène (1997 : 19) :

« La langue est un savoir fortement lié au monde : à la fois celui de la réalité qui l'entoure et celui de l'affectivité et de l'identité profonde de l'individu. Ce qui compte donc, pour les sujets apprenants potentiels c'est autant la représentation qu'ils se font de ce nouvel objet offert à leur apprentissage que l'objet lui-même. »

Cela permettra notamment de voir dans quelle mesure les mêmes dispositions de politique linguistique seraient appropriées ou convenables à ces différentes communautés linguistiques. En somme : faut-il diversifier et décentraliser les mesures et les approches de PLE ?

Notre recherche tentera d'élucider ces facteurs afin d'apporter une compréhension de la position des familles face à l'enseignement apprentissage des langues en présence. Compte tenu de la nature évolutive des représentations sociales (selon les expériences des acteurs et leur histoire collective) il est important de voir comment les facteurs impliqués fonctionnent selon différents groupes ou

communautés linguistiques par rapport aux langues spécifiquement. Selon Dabène (1994: 35) dans sa théorie des statuts formels et informels des langues :

« [...] le statut des langues concernées [...] peut revêtir à son tour deux aspects bien différents : il peut être constitué par l'ensemble des dispositions officielles à caractère juridique qui régissent l'emploi et l'enseignement des langues – et dans ce cas nous parlerons de statut formel des langues – ou bien par l'ensemble des images présentes dans le discours ambiant, tenu par les membres du corps social – et dans ce cas nous parlerons de statut informel. »

L'importance de ce statut informel pour la réussite des efforts d'implémentation du statut formel (menés notamment par les autorités du gouvernement et de l'administration scolaire) est une justification clef pour notre étude. Il s'avère que très peu d'études se sont intéressées à cet aspect par rapport aux situations de gestion en Afrique.

3.1.2 Représentations sociolinguistiques et attitudes des acteurs.

Afin de répondre aux questions de recherches répétées ci-dessus, nous empruntons la notion de « représentation » à la psychologie sociale comme outil clef dans notre démarche de compréhension des positionnements des familles de notre étude sur la politique linguistique « in vivo » au Ghana. Il s'agit d'une étude de la situation sociolinguistique dans laquelle les familles et d'autres acteurs agissent et fonctionnent, subissent des influences et font des choix, adoptent des perspectives et transmettent ou partagent des croyances et des opinions de manière intra et intergénérationnelle.

A ce propos, Boyer (2001: 18) indique que :

« La dynamique d'une situation linguistique donnée ne peut être appréciée qu'au prix d'un repérage attentif des pratiques et des représentations sociolinguistiques. »

Selon Boyer (2001 :41), la notion de représentation (sociale) est utilisée en psychologie sociale pour désigner un fonctionnement sociocognitif collectif, considéré comme : « une forme de

connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique », car [servant] à agir sur le monde et les autres ».

Cela implique, pour nous, que repérer les représentations d'un nombre limité de personnes, comme dans l'étude de cas prévu ici, peut donner une bonne appréciation de la position de l'ensemble des membres de leurs communautés ethno-sociolinguistiques. Quitte à la valider par une enquête quantitative sur un échantillon plus large comme l'indique Blanchet (2012), *infra*.

De plus, les représentations sociolinguistiques sont « une catégorie de représentations sociales/collectives, ce sont des « systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres », donc à la langue, à ses usages et aux usagers de la communauté linguistique. Bourdieu, cité dans Boyer (*op. cit.*), souligne le fait que les réalités linguistiques (dialectes, langues, etc.),

« sont l'objet de représentations mentales, c'est à dire **d'actes de perception** et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance, où les agents montrent leurs intérêts et leurs présupposés ».

Selon ces indications, les représentations aboutissent soit à une « valorisation » soit à une « stigmatisation » c'est-à-dire à une discrimination où l'individu va faire des choix (Boyer, 2001).

En s'inscrivant dans l'optique de ce concept, nous chercherons, dans les deux communautés linguistiques choisies (akanophone d'Ejisu et éwéphone d'Aflao), à déterminer :

« les variations, les diversifications des pratiques et des formes linguistiques, [à] mesurer toute l'importance des attitudes, des valeurs, des images qui sont affectées à ces pratiques et à ces formes, d'en décrire les fonctionnements et de mesurer leur impact pour la dynamique des situations linguistiques » (Boyer, 2001 : 24)

Car, selon Castellotti et Moore (2002 : 9) :

« Pour la linguistique de l'acquisition, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur

la langue à apprendre, et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent une représentation de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre »

Afin d'améliorer la didactique du plurilinguisme au Ghana, il est donc important de décortiquer ces « stratégies » et la « représentation de la distance interlinguistique » que les familles construisent entre les différentes langues à apprendre dans le contexte éducatif du pays. Cette représentation va souvent dépendre de l'expérience des parents, du contexte socioculturel et linguistique qui nourrit leur vision du monde et des réalités sociolinguistiques.

3.2 La contextualization.

De manière générale, la sociolinguistique aborde l'étude des phénomènes linguistiques du point de vue de leur contexte socio culturel comme cela a été proposé par Labov (en opposition à l'approche de la linguistique pure prônée notamment par le structuralisme Saussurien et développée par l'école Chomskyenne des générativistes). Selon Calvet (2017 :52) la sociolinguistique comprend **l'environnement linguistique** et la gestion **in vivo** qui concerne comment les populations vivent et structurent leurs rapports aux langues en présence.

3.2.1 La linguistique de la complexité

La linguistique de la complexité, développée notamment par Philippe Blanchet (2012: 33), permet d'aborder la recherche sur les langues par le biais de la contextualisation en adoptant notamment une approche globalisante qui prend en compte les concepts suivants, pertinents à notre recherche :

« L'influence de **l'environnement, du contexte**, sur la perception et le comportement de l'individu et de la famille est capitale. Il s'agit de comprendre les facteurs du contexte socioculturel et historique, etc. qui influencent les individus et les familles dans la formulation de leurs représentations (attitudes et croyances) et dans l'implémentation de leurs choix et pratiques (PLF ou politique linguistique familiale). »

La notion de contexte est un terme assez répandu dans beaucoup de domaines de recherche et mérite donc des précisions quant au contenu notionnel que nous lui réservons dans ce travail.

Selon Blanchet, le concept recouvre, selon les domaines de recherches en SHS (Sciences Humaines et Sociales), une « gradation » d'utilisations dont nous retenons l'échelon le plus fort, celui d'un « usage interprétatif direct où : « on intègre et on mobilise un certain contexte explicitement envisagé dans la construction des significations. ».

Ceci insère notre travail dans le cadre d'une théorie sociolinguistique « contextique », c'est-à-dire que nous prenons la : « **signification** comme un processus interprétatif d'une situation par mobilisation d'un contexte, lui-même ciblé par des signaux langagiers et des expériences sociales ».

En contextualisant donc, nous entendons, suivant Blanchet (ibid 170):

« attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales en mobilisant d'autres phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ au titre de contexte... mais qui ne sont pas au centre de la focale ».

Dans la mesure où nous nous intéressons à l'intervention (par les différents acteurs) sur les dispositifs didactiques et plus généralement glottopolitiques, notre démarche de contextualisation touchera à la problématique des PLE ghanéennes par le biais des politiques linguistiques des familles du système éducatif. Pour ce faire, la démarche exigera :

« une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique... ».

Notre « focalisation » sera sur les acteurs de la glottopolitique (Calvet, 1987) que sont les familles (tout en insérant les autres domaines ou acteurs dans le contexte). Nous allons nous interroger :

« non seulement sur leurs **pratiques** linguistiques effectives... mais surtout sur leurs **représentations** des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication, de l'éducation..., de la vie sociale, c'est-à-dire sur les significations variables qu'[elles] attribuent aux comportements, aux discours, aux projets ». (Blanchet, 2012 : 172).

Le contexte socio-culturel est donc censé jouer un rôle très important dans la modélisation que nous cherchons à élaborer pour la compréhension des représentations et des pratiques des populations cibles de notre recherche sur le plurilinguisme au Ghana. Compte tenu de notre approche comparative de deux communautés linguistique (Cf. méthodologie), nous trouvons les propos de Lapierre (1988: 42) pertinents, car ils démontrent le pourquoi de la différence identitaire des ethnies et l'impact sur leurs attitudes sociolinguistique et ethnographique. Selon Lapierre en effet, le concept d'identité collective :

« désigne non seulement ce qui fait l'unité d'un groupe, sa différence par rapport à d'autres groupes, un ensemble singulier de caractères propres qui signifie, symbolise cette unité et cette différence, mais aussi la permanence de ce groupe dans le temps, à travers l'histoire, malgré tous les changements qui l'ont affecté. »

Qui plus est, selon les travaux de Bassand et Ségalen (1989 :134), l'identité collective :

« s'affirme et s'actualise, vit et survit, par l'adhésion à une projection commune dans l'avenir du groupe, par des projets pour celui-ci. L'attachement du groupe à des caractéristiques spécifiques, souvent emblématiques, et la permanence de pratiques plus ou moins étendues et partagées, sont alors 'le symbole d'une volonté collective de se différencier des autres » et l'identité dépend d'un mouvement dialogique, parfois conflictuel et toujours discuté, des frontières que le groupe se donne et qui lui sont assignées par l'Autre ».

Toutefois, comme l'affirme Blanchet (ibid)

« Un groupe est toujours organisé et traversé par des identités multiples, sur divers plans, et chacun des membres du groupe associe toujours plusieurs appartenances simultanées et évolutives. Il peut s'agir de critères sociaux, professionnels, familiaux, économiques, religieux, etc. »

Ainsi, nous nous pencherons également sur les spécificités des familles individuelles telles que leur niveau d'éducation et leur statut socioéconomique.

Or, pour revenir au groupe et au propos de Blanchet, **l'identité** ethno-socioculturelle d'un groupe est presque toujours définie notamment – mais pas uniquement – par ses caractéristiques linguistiques puisque la langue est :

« l'un des éléments premiers qui entrent dans la construction et la définition de l'identité individuelle et sociale. C'est par elle que passe la socialisation de l'individu, l'élaboration de son rapport à lui-même et à l'univers, l'organisation du groupe. Le fait d'employer une certaine variété linguistique construit un lien identitaire pour un groupe, et toute variété linguistique est un indicateur de constitution d'un groupe ou d'un sous-groupe différent. »

Schachter (2005: 53) confirme ce lien primordial entre la culture (linguistique) et l'identité individuelle et sociale :

“The mere claim that an individual's culture influences the specific content of her identity—her values, attitudes, symbols, commitments, and so forth—is obvious and has always been acknowledged within classical identity theory. Individuals from different cultures indeed hold different beliefs and are committed to different cultural practices.”

Les propos de Schachter (2005: 58) renforcent donc notre conviction de l'importance de l'aspect socio-culturel sur notre compréhension non seulement du comportement de l'individu et des groupes, mais qui plus est, sur l'importance de cet élément pour leur identité même (et par là, pour les différences d'identité entre différents groupes comme les Akans et les Ewés dans cette étude).

En effet :

“This call to add context to the study of developmental psychology has not merely been to classify different developmental phenomena according to the different immediate surroundings in which they take place (i.e., family context, school context, etc.), but rather this reflects a basic stance that different contexts constrain, enhance, interact with, and even constitute basic developmental processes and, complementarily, that individuals create, choose, maintain, change, and constitute their contexts of development. Thus, it is posited that human development cannot be understood without incorporating the appreciation of such contexts and their complexity.”

Shweder (1991: 24) pour sa part confirme l'inséparabilité qui existe entre l'individu et le groupe ou le contexte culturel. Les deux s'influencent mutuellement et de manière réciproque :

“No sociocultural environment exists or has identity independent of the way human beings seize meanings and resources from it, while every human being has her or his subjectivity and mental life altered through the process of seizing meanings and resources from some sociocultural environment and using them.”

3.3 Politique, planification et aménagement linguistique

3.3.1 La politique linguistique et l'aménagement linguistique

Plusieurs définitions de la constellation conceptuelle *politique* / *planification* / *aménagement linguistiques* et *glottopolitique* circulent (ces termes n'étant pas synonymes). On observe néanmoins une tendance forte à converger vers une conceptualisation qui distingue *politique* et *planification*, voire qui les englobe dans l'*aménagement*. Pour Calvet (1999 b : chapitre 10), la *politique linguistique* est la « détermination des grands choix en matière de relations entre langues et société » et sa « mise en pratique » est la *planification*. On trouve la même distinction chez Boyer (1996 : 23). Il semble utile de développer davantage cette distinction, car « des phénomènes sociolinguistiques très actifs peuvent être la conséquence indirecte ou détournée d'autres sphères sociopolitiques (économie, éducation, etc.) » (Blanchet, 2000 : 129) : la *planification* et l'*action linguistiques* peuvent dépendre et provenir de politiques non linguistiques (économiques, éducatives, juridiques, etc.).

Selon Robillard (1997 : 229), « pour certains auteurs, *politique linguistique* est synonyme d'*aménagement linguistique*. Il semble utile de spécialiser ce terme pour désigner la phase d'une opération d'aménagement linguistique la plus abstraite, consistant en la formulation d'objectifs ». Dès lors, *aménagement* devient un hyperonyme (Robillard, 1997 : 39).

Selon l'encyclopédie Universalis, la réflexion sur le concept d'aménagement des langues est récente. En effet, on cite Heinz Kloss comme l'un des premiers à en poser les fondements, en 1969, par la distinction qu'il fait entre *language corpus planning* et *language status planning*. La

“planification” du corpus concerne toute intervention sur la forme de la langue (système d'écriture, graphie, lexicque, etc.) alors que la “planification” du statut relève, elle, d'un autre niveau, qui est celui du statut donné à une langue, qu'il soit constitutionnel, législatif, réglementaire ou autre. Notre travail va se pencher sur ce deuxième aspect quant au devenir du français dans le contexte des autres langues dans le système éducatif ghanéen.

3.3.1 Language status planning

En ce qui concerne le « language status planning » on peut parler en français d'une distinction entre la planification linguistique et l'aménagement linguistique. Le terme même d'«aménagement linguistique » aurait été proposé par le linguiste québécois Jean-Claude Corbeil, à l'occasion de la mise en place dans les années 1970 de la *Charte de la langue française*, en remplacement du vocable « planification linguistique », version française approximative du terme américain *language planning*. Rousseau (2005) considère que cette dernière expression présente des connotations négatives, notamment un certain autoritarisme incompatible avec le respect des droits des minorités linguistiques et peut être éloignée de ce qu'on appelle maintenant, avec Louis-Jean Calvet, l'« écologie des langues » ou, selon le mot de Pierre Auger l'« écologie langagière ».

Nous retenons, au-delà des polémiques, la définition suivante de Rousseau (op. cit.) :

« Toute intervention d'une instance nationale ou internationale, ou d'un acteur social, qui vise à définir les fonctions ou le statut d'une langue ou de plusieurs langues en concurrence, sur un territoire ou dans un espace donné (aménagement du statut), ou à standardiser ou à instrumentaliser une ou plusieurs langues pour les rendre aptes à remplir les fonctions qu'on leur a assignées (aménagement du corpus) dans le cadre d'une politique linguistique préalablement définie. »

En effet, la situation linguistique en Afrique en général et au Ghana en particulier exige un travail d'aménagement afin de résoudre les multiples problèmes identifiés dans notre revue de la littérature. Notre travail est une contribution de l'aménagement du statut du FLE et de ses langues

partenaires dans le système écologique linguistique du Ghana, notamment en ce qui concerne la dynamique entre les domaines sociolinguistiques (Spolsky, 2012) de la maison et l'école.

Compte tenu de la complexité des situations de multilinguisme telles qu'elles existent en Afrique, il nous semble approprié de situer nos propos sur l'aménagement linguistique dans le cadre théorique de l'écolinguistique ou de la linguistique écologique. En effet, nous pensons que l'on ne peut débattre du statut et des fonctions d'une langue sans tenir compte des autres langues en contexte qui vont forcément influencer les conditions d'application de cette politique. Le contexte sociolinguistique est ainsi très important, d'autant qu'il semble exister une compétition entre langues pour des ressources limitées, dans des situations socio-éducatives, politiques et culturelles complexes. Le modèle de l'écolinguistique permettra donc d'y voir plus clair car selon Bastardas-Boada, (2000: 28):

"The use or neglect of language varieties is the consequence of developments in other relevant sociopolitical aspects that comprise the sociocultural ecosystem as a whole: any change in ideologies, values, economic or political organization, waves of migration, technological innovations, which disrupt stability of the ecosystem are likely to lead to respective changes in the forms and codes of linguistic communication between humans."

Boada souligne donc les liens étroits qu'entretiennent les langues entre elles :

"Languages, then, like biological species, never live in a vacuum; they are fully integrated and adapted to their sociocultural ecosystem and to the other elements inside it. Substantial changes in certain key aspects of their habitat may signify their replacement or neglect, and so eventually their gradual extinction."

Ainsi, une question est de savoir qu'elle serait l'effet sur les langues ghanéennes d'une éventuelle modification du statut du FLE dans le système scolaire ? Si le FLE devenait obligatoire par exemple, est-ce que les familles modifieraient leurs attitudes (soutient, perception) vis-à-vis des langues locales ?

Le rôle des responsables politiques dans l'aménagement linguistique leur confère une grande responsabilité. De plus, les chercheurs ont aussi le devoir à notre sens, de les tenir au fait d'un certain nombre de connaissances issues de leurs recherches afin qu'ils puissent faire des choix appropriés qui prennent en compte les faits et non pas les désirs ou les idéologies. Comme le note Bamgbose (1991) le statut de la langue est une décision politique. Or, selon Robillard (1997), la représentation des locuteurs peut être en contradiction avec les choix administratifs des politiques. D'où, selon nous, le besoin pour les chercheurs d'informer les preneurs de décisions sur les orientations de la perception des acteurs du terrain afin que les contradictions soient évitées. En effet, comme le note Asgarally (1996: 63)

« Il faut souligner que les difficultés et les risques d'une tentative de modification des rapports entre les langues sont moindres dans les secteurs officiels (administration, école, médias, etc.) que dans d'autres secteurs (foyer, marché, rue, etc.), qui n'ont pas encore livré tous les secrets de leur organisation et de leur fonctionnement. »

Il est donc urgent de livrer ces « secrets » et de les exposer de façon cohérente pour la planification et l'aménagement linguistiques.

3.3.2 Aménagement in vitro, et in vivo

Finalement il nous semble important de faire la distinction entre les notions d'aménagement « in vitro » et « in vivo » à la suite de Calvet (2013), Afeli (2003) et d'autres.

L'*aménagement linguistique* est une forme consciente, scientifiée et professionnalisée des interventions visant à la modification des langues en ce qui concerne leur statut et leur corpus (Robillard, 1997 : 36). C'est ce que Calvet appelle *l'action in vitro* (Calvet, 1999b : 153 et 1993 : 112-113), qu'il distingue, pour sa part, de *l'action in vivo*, c'est-à-dire d'une autre forme d'action linguistique, celles des pratiques sociales spontanées. L'ensemble des interventions, y compris donc celles *in vivo* plus spontanées et inconscientes et attestées depuis toujours (Calvet, 1996 : 3 ;

Robillard, 1997 : 36), est désigné par Robillard sous le terme *action linguistique* (1997 : 20). C'est cet ensemble que vise la notion de *glottopolitique*

Pour nous la notion de politique *in vivo* est pertinente pour la prise en considération des actions menées par les acteurs du terrain : au Ghana par exemple, les parents décident souvent comment aboutir à leurs préférences, parfois malgré les dispositions de l'état, en changeant leurs enfants d'école (souvent du public au privé), en interdisant ou en autorisant l'utilisation de telle ou langue en famille à la maison, en soutenant le travail des enfants par l'achat de livres etc. Ces actions méritent d'être comprises et les aspirations sous-jacentes élucidées et prises en compte dans tout effort d'aménagement *in vitro*.

La notion de politique exendoglossique (Aféli, 2003: 41) aussi nous semble un principe opératoire très approprié pour l'analyse des politiques linguistiques des pays africains. En effet, les situations sociolinguistiques composées d'une part du contexte de plurilinguisme et d'autre part de l'affrontement entre les langues exogènes imposées par l'histoire coloniale et les langues endogènes (que les premières ont tendances à repousser dans l'arrière-plan), exigent ces outils pour un traitement spécifique. Selon Aféli, la politique exendoglossique représente : « un bilinguisme africano-européen et non une "diglossie déséquilibrée". »

Dans son analyse, Aféli relève et contraste les approches de politique linguistique au Togo et souligne les attitudes des autorités (depuis la période allemande à l'indépendance en passant par la colonisation française) qui, à l'époque :

« ne voulaient pas entendre parler de langues endogènes, elles ne se sont pas privées de prendre les mesures administratives appropriées pour les exclure de l'enseignement et réduire leur portée »

Cependant, il faut bien admettre avec Rousseau (2005: 82) que :

« La situation linguistique de chaque société est unique et il serait vain de vouloir appliquer un modèle universel d'aménagement linguistique, ce qui ne pourrait qu'échouer. C'est la raison pour laquelle il faut d'abord fonder toute intervention sur l'analyse de l'environnement linguistique. Il en va de même des grilles d'analyse, qui doivent être adaptées aux situations.

3.3.3 Politique Linguistique Familiale (PLF)

Dans cette section, nous examinons le concept de la politique linguistique des familles en nous basant sur les théories de Spolsky (2009). Premièrement il faut entériner une définition de la famille en tant qu'unité de base de la société. Dans les milieux des études de la sociologie de la famille, la famille est présentée comme la principale structure d'organisation des êtres humains. La famille est non seulement un lieu de reproduction sociale basé sur des liens de parenté mais aussi le premier lieu de socialisation des enfants. Dans cette perspective, une famille peut être définie selon les liens de parenté (ou la structure familiale) qui existent entre ses membres. La famille nucléaire ou le cercle familial correspond à un ménage regroupant deux parents mariés ou non ainsi que leurs enfants, un couple sans enfant ou un adulte et son ou ses enfants, tandis que la famille élargie peut compter plusieurs générations : les grands-parents, les oncles, les cousins, etc. Selon l'anthropologue français Claude Lévi-Strauss (1949), la famille est à la fois une institution sociale, juridique et économique, qui existe dans toutes les sociétés humaines. Ses membres, unis par des liens légaux, économiques et religieux, respectent tout un ensemble d'interdictions et de privilèges sexuels et se trouvent liés par des sentiments psychologiques tels que l'amour, l'affection et le respect.

Dans son livre sur la famille africaine, Aderanti (1999: 49) indique ses fonctions et ses responsabilités multiples. A son sens :

« encore aujourd'hui elle est le facteur de socialisation le plus important. Elle façonne l'enfant dès son plus jeune âge et l'avenir de ce dernier est en grande partie tributaire des conditions socioéconomiques de la famille. Cependant, la solidarité qui nourrissait et entretenait la

cohésion entre les membres est aujourd'hui sérieusement menacée par la modernisation et l'urbanisation, par l'éclatement familial dû à l'émigration et aux conséquences d'une économie africaine vacillante. »

Ces menaces et ces changements sont confirmés par Costa (1971) qui les attribue surtout à l'indépendance et à l'imposition du cadre juridique des pays occidentaux sur les sociétés traditionnelles en Afrique. Elle cite d'abord une phrase du célèbre livre « Requiem pour la famille africaine » de R. Decottignies selon laquelle : « l'indépendance avait deux ans à peine lorsque sonna le glas de la famille africaine », phrase qui soulignait en effet les avertissements des ethnologues quant à « la dénaturation et la désagrégation des parentés traditionnelles. » De fait, pour Costa :

« la famille africaine ou, plus exactement, les différents types de familles africaines vivent aujourd'hui une transformation à l'origine de laquelle il faut situer le droit. Les législations de l'indépendance se présentent comme des droits « volontaristes » au service d'un ordre public « interventionniste » et façonnés selon les impératifs d'une politique générale de développement. »

Or, à notre sens, ce processus juridique constitue une forme d'« inculturation » qui n'est pas étrangère aux processus que nous avons relevés dans les domaines de l'éducation et des langues dans le chapitre 1. En effet, la rencontre entre les aventuriers occidentaux et les sociétés africaines aboutit inexorablement à ce que Ki-Zerbo (2013 : 25) caractérise « d'ingérence de taille », et de « piétinement » de la culture africaine comme nous l'avons noté. Ainsi, pour nous, il est important de noter comment les différentes contributions du livre de Aderanti (1999) illustrent à quel point les changements dramatiques dans l'économie, introduits à partir de l'époque coloniale et des indépendances, ont ébranlé les familles dans « leurs aptitudes à répondre aux besoins de leurs membres. »

Et alors qu'à notre époque, comme le note Aderanti, « il apparaît clairement que la famille étendue tente de se maintenir. » nous estimons que la recherche et la politique doivent s'intéresser au

rétablissement du destin tordu de cette institution en Afrique. C'est pourquoi notre enquête va viser non pas les parents d'un côté et les enfants de l'autre, mais plutôt prendre la famille dans son ensemble comme cible de notre travail (voir notre méthodologie dans sa visée ethnologique). Il est important de noter que le « rôle joué par la famille africaine et, en premier lieu, par les femmes dans la production (alimentaire) et la reproduction (biologique) » mais aussi dans l'éducation et la socialisation, « résulte d'un large éventail d'impératifs culturels, institutionnels et sociologiques » dont la compréhension est impérative pour mieux « guider les politiques démographiques et les programmes de développement » ou de politique linguistique. Et toujours selon Aderanti :

« Aujourd'hui, il est urgent que ces politiques et ces programmes s'inscrivent dans le contexte de crises que connaît l'Afrique au sud du Sahara. »

En ce qui concerne la politique linguistique, Spolsky (2012: 1) souligne l'aspect primordial des choix : "Language policy is all about choices" (La politique linguistique n'est qu'une question de choix).

Et il affirme qu'un objectif de la politique est justement de rendre compte des choix faits par les locuteurs individuels sur la base des schémas établis (rule-governed patterns) par des règles reconnues par les communautés de parole (speech communities) dans lesquelles ils vivent. Spolsky met donc l'accent sur le rôle des « language managers » ou bien des gérants de la politique linguistique qui sont responsables de faire ou de contrôler et déterminer les choix qui s'imposent. Il s'agit des pratiques, des croyances sur les langues et des décisions (policy). S'agissant de la gestion des langues, Spolsky identifie plusieurs domaines d'action dont la maison et la famille, la religion, le travail et les affaires, les espaces publics, l'école, etc.

Alors que nous avons parlé plus haut du rôle des autorités politiques et administratives dans l'aménagement, nous nous intéressons ici au rôle joué par le domaine de la famille car, selon

Spolsky, tout commence à la maison. En effet, une famille multilingue comme il en existe en Afrique propose des options langagières qui manquent dans une famille monolingue comme il en existe en France ou aux Etats-Unis ! De plus, ces options vont être influencées par les perceptions que les membres de la famille ont des problèmes sociolinguistiques. La religion par exemple va déterminer les attitudes vis à vis de telle ou telle question. Alors que beaucoup de personnes de confession chrétienne considèrent la multiplicité des langues comme une malédiction imposée par un Dieu en colère contre ses créatures récalcitrantes, selon le récit de la Bible (Calvet, 1999b : chapitre 2), les membres de la Foi baha'ie, religion datant de moins de 200 ans, militent au contraire pour la promotion de la diversité linguistique et culturelle et l'adoption d'une langue auxiliaire universelle en vue de promouvoir la notion de Citoyenneté mondiale proposée comme complément au programme décrit dans l'Action 21¹² de l'Organisation des Nation Unies (BIC, 1993). D'ailleurs, le thème de notre thèse, que nous avons retenu après de longs moments de cogitation quant à sa valeur pour l'éducation et le bien-être de la société, nous a été inspiré par l'extrait suivant des écrits saints de la religion Baha'ie (CIB, 2001) :

« Il vous appartient, à vous et aux autres membres du gouvernement, de vous réunir pour choisir une des langues et une des écritures existantes, ou bien de créer une langue et une écriture nouvelles à enseigner aux enfants des écoles du monde entier. Ainsi, ils n'apprendraient que deux langues : leur langue maternelle et la langue dans laquelle s'entretiendraient tous les peuples du monde. Si l'on s'en tient à ce qui vient d'être mentionné, la terre entière sera considérée comme un seul pays, et **ses habitants libérés de la nécessité d'apprendre et d'enseigner des langues différentes.**»

Cette réduction du nombre de langues à apprendre à un minimum de deux, correspond en fait aux deux fonctions ou pôles identifiés par (Calvet, 1999b: 32) :

¹² Préambule de l'Action 21 : 1.3 Action 21 aborde les problèmes urgents d'aujourd'hui et cherche aussi à préparer le monde aux tâches qui l'attendent au cours du siècle prochain. C'est un programme qui reflète un consensus mondial et un engagement politique au niveau le plus élevé sur la coopération en matière de développement et d'environnement.

Source : <https://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/action1.htm>

« Toutes les formes linguistiques que nous utilisons, qu'il s'agisse de langues différentes ou de formes différentes d'une même langue, se répartissent sur un vaste éventail de fonctions entre deux pôles : d'un côté le pôle véhiculaire, définissant les formes que nous choisissons lorsque nous voulons élargir la communication au plus grand nombre, de l'autre le pôle grégaire, définissant au contraire les formes que nous choisissons lorsque nous voulons limiter la communication au plus petit nombre, marquer notre spécificité, tracer la frontière d'un groupe. »

3.4 Définitions du bilinguisme

3.4.1 Le bilinguisme

En termes généraux, le bilinguisme fait référence à au moins deux langues parlées couramment. Cependant, Baker (1996) souligne la complexité opératoire du fait de bilinguisme car il y a une distinction fondamentale entre la compétence bilingue et l'utilisation de deux langues. Selon lui, alors que certains individus bilingues peuvent parler couramment deux langues mais ont tendance à préférer l'une d'entre elles, d'autres peuvent moins bien maîtriser ces langues mais passer de l'une à l'autre plus fréquemment. D'où l'importance de prendre en compte les quatre dimensions de base (compréhension écrite et orale et expression écrite et orale) d'une langue parlée couramment auxquelles bien sûr s'ajoute la réflexion.

Skutnabb-Kangas (1998) explique la complexité de ce concept en montrant des exemples sur les critères suivants :

- Origine : la langue apprise en premier
- Compétence : la langue la mieux connue
- Fonction : la langue la plus souvent utilisée
- Identification interne : la langue à laquelle l'individu s'identifie le plus ;
- Identification externe : la langue par laquelle l'individu est reconnu par les autres.

3.4.2 Bilinguisme et l'éducation bilingue

Dans cette section nous considérons la nature de l'éducation bilingue et les difficultés liées à son implémentation en Afrique. Ces difficultés découlent du fait que, selon (Stranger-Johannessen, 2017: 36):

“Language is a contentious issue in education in Africa, where the colonial languages of English, French, and Portuguese are often seen as competing with African languages. Research clearly supports teaching in local African languages, but this is only partly the policy in most countries.”

Concepts liés au bilinguisme

Selon (Cummins and Swain, 2014 :7) la définition du bilinguisme couvre en fait un continuum assez vaste de compétences linguistiques d'un locuteur qui maîtrise deux langues. Selon ces auteurs, il y a, comme nous l'avons vu avec la notion de langues maternelles, un manque de clarté dans l'usage de ce terme par les chercheurs :

“The term « bilingualism » has not been used in a consistent way among researchers and theoreticians. Definitions vary considerably.”

Ainsi, Macnamara (2011), par exemple, définit le bilingue comme celui qui possède au moins une des quatre compétences langagières (de production ou de compréhension) dans une deuxième langue, même à un degré minime. A l'autre bout de l'échelle, on définit un bilingue comme une personne qui maîtrise parfaitement deux langues différentes sans interférences inter linguistiques (Oestreicher, 1974) ou avec les compétences des « natifs » (Bloomfield, 1933) cité par Cummins et Swain (2014). De plus les recherches se focalisent sur l'oral en production ou en compréhension. Ce dernier point nous semble insatisfaisant pour le cas de l'Afrique car il nous semble que les enfants ont besoin de maîtriser leur langue maternelle aussi bien que les langues officielles étrangères qui servent de média d'enseignement. A défaut, ces langues perdent de leur valeur et les enfants terminent l'école sans maîtriser aucune langue correctement, ce que certains appellent « l'hybridité linguistique » (Akakpo-Numado & Folly (2013)) ou le sémilinguisme. D'après la définition dans Kihlstedt, M. (2005), le sémilinguisme désigne une situation dans laquelle un enfant ne peut acquérir un niveau de langage correspondant à ses capacités linguistiques originelles, et ce dans aucune des deux langues apprises à la maison et à l'école. Ce terme définit

donc une situation de bilinguisme soustractif souvent retrouvée en Afrique où les enfants ont un faible niveau de compétence dans les deux idiomes (la langue maternelle et la langue officielle et d'instruction).

Nous retiendrons pour ce travail la définition somme toute bien nuancée de Lüdi & Py 2003:127) selon laquelle :

« ... est bilingue (plurilingue) tout individu qui pratique couramment deux (plusieurs) langues et est en mesure de passer sans difficulté majeure d'une langue à l'autre en cas de nécessité ; par contre, la distance entre les langues, le mode d'acquisition et le degré de symétrie entre les deux compétences peuvent varier de manière considérable.

Cependant, il faut admettre qu'il n'est pas aisé de régler la question du bilinguisme car c'est un phénomène complexe comme le note Tarhan (2003: 23) :

“In contrast to the common belief, individual bilingualism is a complex issue and “equilinguals” who have perfect mastery of performing the same functions in both languages are few and far between. Today most researchers prefer the term “balanced bilinguals” to refer to individuals who are roughly equally skilled in both languages.”

L'intérêt pour nous d'insister sur l'étude du statut du FLE dans le cadre des autres langues en présence, est notamment de faire attention aux problèmes liés à ces situations de contacts de langues tels que le sémilinguisme, mais aussi la minorisation et la glottophagie. Cette étude du plurilinguisme ghanéen nous permet donc de situer le FLE dans le cadre de l'éducation en général (system GES : emploi de temps, matières obligatoires, formation et disponibilité des professeurs, concurrence des langues en présence, etc.) mais aussi dans le contexte plus large de l'environnement sociolinguistique et culturel du Ghana.

En effet, pour obtenir un bilinguisme durable ou équilibré, chez l'enfant et sans transition, l'on est obligé de passer par le milieu socioculturel, et en particulier de tenir compte du statut accordé aux deux langues dans la communauté. Selon certains modèles théoriques, l'on essaie d'établir un lien

entre les conséquences cognitives d'une expérience bilingue et le contexte socioculturel du développement langagier, d'où la distinction entre une forme "*additive*" et une forme "*soustractive*" du bilinguisme (Cummins, 1979).

Soulignons à ce propos le fait que dans le NALAP (programme accéléré d'enseignement bilingue ghanéen) il y a une condition de *transition* de l'usage de la L1 comme médium d'instruction vers l'usage de la langue anglaise. Il faut noter que Romaine (1989 : 216), définit l'éducation bilingue comme : "a program where two languages are used equally as media of instruction"

Or, dans le système ghanéen, l'on privilégie dans les trois premières années l'usage des langues locales puis l'usage de l'anglais dans les années suivantes avec apprentissage de langues locales comme matières. Il ne s'agit donc pas à proprement parler d'un système d'éducation bilingue. C'est un système avec transition entre les deux langues, la première servant de tremplin vers la seconde, ce qui, à notre sens, pose deux problèmes majeurs :

D'une part, il y a un problème de bilinguisme soustractif : la programmation scolaire entre P1 et P4 pousse l'apprentissage et l'usage des L1 à la porte à la fin de P3. Ainsi, celles-ci perdent en intensité (sur le plan du CALP de Cummins car les matières ne sont plus enseignées dans ces langues et leur développement cognitif soutenu est arrêté à partir de P4).

D'autre part, il y a un problème de diglossie, ou plutôt de triglossie (Breton, 1991) entre L1, L2 et L3 car les usagers considèrent les L1 comme relevant uniquement des domaines de la communication familiale et culturelle alors que l'anglais et le français sont perçus comme étant les signes par excellence de la science et de l'éducation ainsi que de la promotion socioéconomique et professionnelle. Les L1 perdent ainsi en valeur chez les apprenants, car reléguées au statut de

matière non scientifique ou incapable de véhiculer les notions scientifiques. Or, selon Topouzkhanian (2002: 61) :

« Si la langue de l'environnement social [ici scolaire] est valorisée aux dépens de la langue familiale, un état de compétition peut s'instaurer ; un duel entre la langue seconde et la langue maternelle peut conduire à l'acquisition de L2 au détriment de L1. En effet, certains enfants sont contraints à un "*bricolage cognitif*", ce qui bloque ou nuit au développement harmonieux de l'apprentissage de l'écrit du français. »

Enfin, en ce qui concerne le FLE, dans ce contexte plurilingue déjà problématique, il faut parler de malaise, d'incertitude et de confusion. C'est ce que nous appelons le complexe de Xala ! Car dans le cadre de pauvreté et de manque de moyens qui caractérisent la société ghanéenne, les familles semblent vouloir adopter cette troisième langue à l'instar du protagoniste du film emblématique de Sembene Ousmane, qui n'a pas les moyens de subvenir aux besoins de sa jeune et dynamique troisième épouse ! Un objectif de nos enquêtes va donc être de tenter de voir dans quelle mesure on peut effectivement déceler cette ambiguïté sur le terrain. Cela est crucial, car comme Topouzkhanian le note à juste titre :

« Bien avant d'être objet de connaissance, la langue est le matériau fondateur du psychisme et de la vie relationnelle. C'est parce que la langue n'est jamais seulement un "instrument" que la rencontre avec une autre langue est si problématique et qu'elle suscite des réactions aussi bien vives que diversifiées. »

De plus :

« Seul l'adossement à une culture forte, vigoureuse et ouverte est capable de fournir aux élèves un ancrage cohérent et des ressources adaptatives, rendant possible l'ouverture sans danger à un bilinguisme qui génère ses richesses multiples, un bilinguisme additif. »

Enfin, dans cette situation, le danger pour les populations dans les pays africains est crucial :

« Lorsqu'une communauté rejette ses propres valeurs socioculturelles au profit de celles d'une langue culturellement et économiquement plus prestigieuse, ... L'esprit des enfants concernés est un champ de bataille entre la langue intime "honteuse" et la langue sociale, celle de

l'intégration. Ces derniers ne maîtrisent aucun des deux systèmes ou codes linguistiques, faute de parvenir à se situer. Beaucoup résolvent le conflit en devenant monolingues "comme tout le monde".

En outre, Toukomaa (1985) explique qu'il existe un phénomène de cascade : si l'enfant a de faibles notions dans sa langue maternelle, cela freine le développement d'une identité harmonieuse sur tous les plans (social, culturel, linguistique) et fait obstacle à une bonne acquisition de la langue seconde, nécessaire à une réussite scolaire.

Pour les sujets d'âge scolaire, les contacts langagiers et culturels peuvent être regroupés en trois milieux de vie importants : *le milieu familial, le milieu scolaire et le milieu socio-institutionnel*.

Si en fin de compte il s'avère par notre enquête que les communautés linguistiques cibles souffrent des problèmes évoqués ci-dessus, alors une réforme de la PLE du Ghana ferait bien de veiller à un redressement urgent de la

situation. A notre sens, l'enseignement du FLE et l'usage de l'anglais comme langue d'enseignement risque de perturber le développement cognitif des enfants et freiner en fin de compte le développement du pays si des mesures d'équilibrage ne sont pas rapidement instaurées pour protéger et promouvoir les langues ghanéennes et favoriser leur épanouissement. En effet, comme le souligne Topouzkhian (2002: 68):

« Pour les enfants issus d'une communauté à faible vitalité, le bilinguisme additif sera davantage favorisé par une accentuation de la langue d'origine non seulement dans le milieu scolaire, mais aussi dans le milieu familial. Ces deux milieux doivent agir, pour W. Mitter (1994), comme "*balanciers compensateurs*" pour assurer les contacts nécessaires au maintien de la langue ethnique. En outre, tous les contacts additionnels qui pourront provenir du milieu socio-institutionnel pourront contribuer positivement à cet objectif. »

Une autre question d'importance pour notre travail concerne l'âge et le lien avec la capacité d'apprentissage d'une nouvelle langue. Ceci est souvent en lien avec la notion de transition

mentionnée plus haut, un des traits du système NALAP au Ghana, un point difficile de la politique linguistique du pays (Owu-Ewie, 2006).

Cette question du rôle de l'âge dans l'acquisition/apprentissage du langage et des langues est importante pour notre travail car la PLE au Ghana exclut l'enseignement du FLE à l'école primaire et retarde cela jusqu'à l'âge de douze ans, au début du collège, voire jusqu'au début de SHS pour beaucoup qui ont fréquenté des SHS sans enseignants de FLE.

Du point de vue théorique, des auteurs comme Krashen et al (1979) postulent l'existence de mécanismes biologiques relatifs à l'acquisition du langage. Il s'agit d'une sorte de « bio-programmation » propre à son développement qui le sous-tendrait et le conditionnerait. Cette question est importante sur le plan pratique, car les différences entre les performances des apprenants précoces et ceux des adolescents ou des adultes sont constamment évoquées lorsqu'il est question de décider du moment le plus approprié pour commencer l'enseignement des L2 ou L3 à l'école.

Selon Singleton (2010 : 55) :

« Peu de chercheurs contestent le fait que des apprenants précoces – exposés à la L2 de manière substantielle et continue – tendent à atteindre un niveau de compétence supérieur à celui d'apprenants dont l'exposition commence plus tard. Cependant, les avis divergent quant aux causes : doit-on attribuer cette différence à une période critique préprogrammée spécifique à l'acquisition du langage ou bien à des facteurs généraux qui accompagnent le développement de l'enfant et entravent l'apprentissage de nouvelles aptitudes ? »

Singleton passe en revue les auteurs et les théories sur cette question. De Lorenz, (1958) – qui introduit l'idée en se fondant sur le comportement des oisillons à Lenneberg (1967) qui propose une période critique pour l'acquisition du langage commençant vers l'âge de deux ans - en passant par Krashen (1975) qui, s'appuyant sur les observations de Piaget sur le début de la phase des

‘opérations formelles’, suggère, qu’après la puberté, environs douze ans, l’apprenant d’une L2 doit construire « a conscious theory [...] of the language he is learning » (une théorie consciente de la langue en cours d’apprentissage).

En fin de compte, Singleton (2010 : 58) résume le champ des recherches sur cette question en concluant que :

« Plus on examine « l’Hypothèse de la Période Critique » à la lumière des études de ces dernières années et des réinterprétations d’études antérieures, plus elle a l’air de s’effriter. On n’est plus du tout sûr, en fait, si le facteur crucial est celui de l’âge ou si d’autres facteurs plus ou moins concomitants ne sont pas plus importants, comme le degré de connaissance et/ou d’utilisation de la L1, l’expérience scolaire, la motivation, etc. Selon bon nombre de chercheurs, les phénomènes que l’on a habituellement attribués à l’âge résultent en fait d’une diversité de facteurs opérant dans des combinaisons différentes et avec des pondérations différentes selon la situation. »

Les deux concepts concernant l’apprentissage des langues qui nous semblent être les plus pertinents pour notre travail viennent de Cummins (1979). Notons d’abord que ce chercheur canadien de renom international travaille pour la promotion du bilinguisme mais aussi pour la compréhension du fonctionnement de la « littératie » terme canadien qui traduit « literacy » en anglais, équivalent à l’alphabétisation ou le fait d’apprendre à lire et à écrire (Hélot, 2011). En effet, ces théories permettent d’assurer aux enfants plurilingues, les meilleures conditions pour maîtriser les : « Connaissances fondamentales dans les domaines de la lecture et de l’écriture, permettant à une personne d’être fonctionnelle en société. »

Il s’agit des théories sur l’interdépendance des langues et la théorie des seuils. Ces deux théories concernent la manière dont les apprentissages des langues doivent être organisés pour s’assurer que le bi-plurilinguisme des enfants progressent de manière équilibrée et additive. Il s’agit de notions développées pour les enfants de langues et cultures « minoritaires » comme les francophones au Canada ou les hispanophones aux Etats-Unis ou les populations des immigrés en

Europe. Cependant, il faut noter que les conditions sociolinguistiques de ces populations en situation d'exolinguisme par rapport à leur langue maternelle (*heritage language*) posent quasiment les mêmes problèmes que les conditions en Afrique pour des populations qui habitent leurs propres pays. En fin de compte, l'objectif de ce travail est de veiller à ce processus de maintien et du progrès des langues africaines, alors même que les langues occidentales, officielles ou étrangères sont maintenues dans les systèmes scolaires et de communication sans dommages collatéraux sur le plan éducatif, cognitif et du développement socio-économique etc.

3.4.3 La théorie des 'seuils'

Elle a été mise en avant la première fois par Toukomaa et Skutnabb-Kangas en 1977. Elle suggère que deux langues ou plus chez une personne bilingue "équilibrée" évolue selon trois niveaux bien identifiables, franchissant deux seuils distincts entre chaque niveau. Selon cette théorie, l'influence positive sur les qualités cognitives n'est visible qu'après avoir franchi les premier et second seuils.

Cummins distingue les « compétences communicatives interpersonnelles de base » (BICS) et les «compétences langagières académiques et cognitives» (CALP). Nous avons déjà signalé l'importance de la notion de CALP pour la L1 quand le système scolaire engage une transition entre L1 et L2 comme langue d'instruction sans enseigner des matières en L1 (la langue maternelle des enfants).

Il faut aussi noter le rôle joué par la L1 dans le développement de L2 et L3. En effet, d'après Lobier et Fabre (1991: 53) :

« Les expériences menées par les Canadiens : Lambert (1983) puis Hammers et Blanc (1988) tendent à montrer que les enfants bénéficiant d'un bilinguisme additif présentent : « une plus grande capacité d'abstraction, une meilleure perception d'indices conceptuels, et d'une plus grande utilisation de la pensée divergente. L'additivité a trait au développement des capacités métalinguistiques de la flexibilité cognitive » (Hammers, 1988). En d'autres termes, l'enfant bilingue est amené à développer une réflexion plus fine sur ce qu'est la langue. En particulier, on peut constater : - une entrée plus précoce dans l'arbitraire du signe ; - une appropriation plus

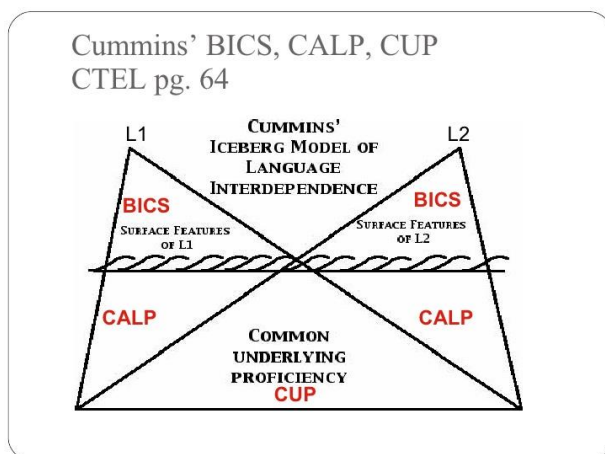
rapide du système syntaxique avec très tôt la conscience de mots fonctionnels, grammaticaux, présents à côté de mots pleins, appartenant eux, au domaine du vocabulaire ».

3.4.4 La théorie de la 'compétence commune sous-jacente'

Cette théorie a été développée par Jim Cummins, au début des années 1980. Cette théorie établit que deux langues, ou plus, utilisées par un individu, bien que faisant appel en apparence à des mécanismes séparés, fonctionnent grâce au même système cognitif central, Baker (1996, :147) : "Lorsqu'une personne possède deux langues ou plus, il y a une unique source de pensée intégrée"

La théorie du CUP (*Common Underlying Proficiency* : compétences basiques sous-jacentes) montre que la peur exprimée souvent en Afrique concernant le « danger » de commencer les études scolaires en langue locale est injustifiée. Le CUP, basé sur l'analogie de l'iceberg, indique l'existence d'un fond de connaissances et d'aptitudes cognitives commun aux deux systèmes linguistiques de l'enfant bilingue. En d'autres termes, les connaissances apprises en une langue ne restent pas bloquées dans cette langue. Elles sont disponibles et transférables à l'autre langue. Cela implique que les langues anglaise et française bénéficient des compétences (la lecture par exemple) déjà acquise (avec plus de facilité) dans la langue première.

Figure 3.1 : Configuration du système interne du bilinguisme (L1-L2) de Cummins



Après les constats des besoins de recherches identifiés par la revue littéraire, nous avons pu, par une plongée dans la théorie, dégager un certain nombre de domaines et de pistes théoriques et méthodologiques pour guider et mener à bien notre travail. Le cadre théorique nous permettra donc d'aborder notre recherche par les approches suivantes :

Compte tenu du besoin de comprendre le fonctionnement des acteurs du terrain, les concepts liés à l'aménagement linguistique tel que ses aspects *in vivo* et *in vitro* seront abordés en suivant les indications de Calvet *op. cit.* Nous avons compris que l'accent devrait être mis sur la position des familles, un manque dans la littérature, ainsi l'approche théorique de Spolsky s'avèrera cruciale. Cela n'empêchera pas de s'intéresser aux avis d'autres « domaines » de la politique linguistique selon la nomenclature de Spolsky *op. cit.* (administrateurs, enseignants, etc.), ne serait-ce que pour le besoin de la contextualisation et de la triangulation sur le plan méthodologique (Blanchet, 2012).

Afin de mieux comprendre le fonctionnement des ces acteurs que nous ciblons, nous avons opté pour l'approche des représentations sociales de Moscovici qui,) notre avis, permet de prendre en compte les différents aspect de la dynamique complexe envisagé (histoire, croyances et culture, environnement socioéconomique etc.). Il nous semble que cette approche convient mieux à ce travail de terrain de type ethno sociolinguistique de la complexité en suivant les recommandations de Blanchet (2012). Finalement, nous insistons sur l'aspect interdisciplinaire de la recherche qui tente ainsi de prendre en compte les différents aspects des problèmes abordés selon différents perspectives disciplinaires (sociolinguistique, psychologie sociale, éducation et histoire). Il faut également souligner le fait de s'intéresser à l'ensemble des langues en présence en tant que contexte écolinguistique afin de mieux cerner la situation du français langue étrangère.

*« La paix est un comportement. »
–UNESCO : Déclaration de Yamoussoukro*

CHAPITRE QUATRE

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

4.0 INTRODUCTION

Dans cette section nous allons présenter notre approche méthodologique et expliquer la raison d'être de nos choix par rapport aux questions de recherche et à l'objectif de la thèse. D'abord nous parlerons de la conception générale de l'étude avec une représentation schématique et ensuite nous présenterons les participants ou les « témoins » de notre enquête de terrain. Une troisième partie permettra une description des outils mis en œuvre avant de terminer par une quatrième partie sur la collecte des données.

Notre choix de travailler avec les deux communautés linguistiques que sont les Ewés et les Asantes, découle de trois raisons. Tout d'abord, la perception différente de l'anglais à travers l'histoire : Ces deux groupes semblent s'opposer sur beaucoup de points selon notre compréhension. Depuis les temps précoloniaux, ils ont pris parti pour et contre le fait colonial. De fait, les Asantes ont mené plusieurs guerres pour résister à la domination des Anglais, alors que les Ewés semblent avoir accepté la protection des colons, justement pour échapper aux tentatives de conquête et de domination militaire des Akans notamment pendant les guerres de la période de l'esclavage). Ce sont deux peuples, un peu comme les Anglais et les Français, que tout semble opposer. Cette divergence nous semble intéressante d'un point de vue sociologique et propice pour notre travail sur la complexité du contexte de plurilinguisme au Ghana.

Une autre raison de notre interrogation sur ces deux « ethnies » est personnelle. Nous sommes d'origine éwé par naissance mais nous avons grandi en terre Asante. Malgré l'hostilité inter ethnique (surtout le mépris mutuel des deux communautés) que nous avons ressentie tout au long de notre vie, nous éprouvons malgré tout une certaine admiration pour le royaume Asante dont la culture et la richesse s'imposent et la gloire rayonne sur l'ensemble du Ghana et au-delà des frontières. Cette contradiction sentimentale, au fond, nous pousse à nous interroger sur les représentations sociales de ces deux parties de notre identité car nous parlons ces deux langues l'une presque aussi bien que l'autre.

Finalement, le schisme politico-culturel qui surgit de temps à autres sur la scène de la vie du pays mérite que l'on comprenne les motivations sous-jacentes et les voies éventuelles d'une politique de rapprochement sociolinguistique.

4.1 PRESENTATION DES SITES ET DES ENQUETES

4.1.1 Contexte national

Les principaux groupes ethniques du Ghana comprennent les Akan, les Ewe, les Mole-Dagbane, les Guan et les Ga-Adangbe (Dakubu-Kropp, 2006). Les sous-divisions de chaque groupe partagent un patrimoine culturel, une histoire, une langue et une origine communes. Ces attributs partagés faisaient partie des variables qui ont contribué à la formation d'états au cours de la période précoloniale. La concurrence pour acquérir des terres à cultiver, pour contrôler les routes commerciales ou pour former des alliances de protection a également encouragé la solidarité de groupe et la formation d'un Etat. La création de l'union qui est devenue la confédération des Asante à la fin du XVIIe siècle est un bon exemple de ce genre de processus à l'œuvre dans le passé du Ghana.

Les rivalités ethniques de l'ère précoloniale, la variance de l'impact du colonialisme sur différentes régions du pays et la répartition inégale des avantages sociaux et économiques après l'indépendance du Ghana ont toutes contribué aux tensions interethniques actuelles. Par exemple, en février 1994, plus de 1 000 personnes ont été tuées et 150 000 autres déplacées dans le nord-est du Ghana lors de combats entre les Konkomba d'un côté et les Nanumba, Dagomba et Gonja de l'autre. Les affrontements résultaient de griefs de longue date concernant la propriété des terres et les prérogatives des chefs. Une force opérationnelle militaire a rétabli l'ordre, mais l'état d'urgence dans la région est resté en vigueur jusqu'à la mi-août de la même année¹³.

Bien que cette violence soit certainement le signe de tensions ethniques dans le pays, la plupart des observateurs ont convenu que le cas était exceptionnel. Comme l'a souligné avec justesse une écrivaine prolifique sur le Ghana moderne, Naomi Chazan (1982), le recours indifférencié à des catégories ethniques a occulté la fluidité essentielle qui est à la base des liens partagés dans le pays. La preuve de cette fluidité réside dans la nature hétérogène de toutes les régions administratives, dans la migration entre zones rurales qui entraîne un mélange interethnique, dans les préoccupations communes des professionnels et des syndicalistes qui transcendent les frontières ethniques et dans la composition multiethnique de l'enseignement secondaire et des cours universitaires. L'appartenance ethnique continue néanmoins à être l'un des facteurs les plus influents sur le comportement politique au Ghana. Pour cette raison, les partis politiques à base ethnique sont inconstitutionnels sous l'actuelle Quatrième République.

Malgré les différences culturelles entre les divers peuples du Ghana, les linguistes ont placé les langues ghanéennes dans l'une ou l'autre des deux principales sous-familles linguistiques de la

¹³ <https://ghanaiamuseum.com/konkomba-nanumba-conflict/>

famille des langues Niger-Congo, l'un des plus grands groupes linguistiques d'Afrique (Dakubu-Kropp, 2006 ; Akuetey, 1995). Ce sont les groupes Kwa et Gur, situés respectivement au sud et au nord de la Volta (se référer aux cartes sur les pages xvi et xvii en début de ce document). Le groupe Kwa, qui représente environ 75% de la population du pays, comprend les Akan, les Ga-Adangbe et les Ewe. Les Akan sont en outre divisés en Asante, Fante, Akwapim, Akyem, Akwamu, Ahanta, Bono, Nzema, Kwahu et Safwi. Les Ga-Adangbe et leur groupe linguistique comprennent les Ga, Adangbe, Ada et Krobo ou Kloli.

Les Ewés occupent le sud-est du Ghana et les parties méridionales du Togo et du Bénin voisins. À l'ouest, la Volta sépare la Ewés des Ga-Adangbe, Ga et Akan. Les subdivisions de l'Ewe comprennent l'Anglo (Anlo), Bey (Be), et Gen sur la côte, et le Peki, Ho, Kpando, Tori, et Ave à l'intérieur. La tradition orale suggère que les Ewés ont immigré au Ghana avant le milieu du XIXe siècle. Bien que les Ewés aient été décrits comme un seul groupe linguistique, il existe une variation dialectique considérable. Certains de ces dialectes sont mutuellement intelligibles, mais seulement avec difficulté¹⁴.

Au nord de la Volta se trouvent les trois subdivisions du peuple parlant le gur. Ce sont les Gurma, Grusi et Mole-Dagbane. A l'instar des sous-familles Kwa, il existe d'autres divisions au sein des principaux groupes Gur.

Chaque groupe peut être distingué des autres appartenant à la même catégorie ou sous-catégorie définie sur le plan linguistique, même lorsque les membres de cette catégorie se caractérisent essentiellement par les mêmes institutions sociales. Chacun a une tradition historique d'identité de groupe et, généralement, d'autonomie politique.

¹⁴ <https://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/tribes/ewe.php>

Cependant, aucune partie du Ghana n'est ethniquement homogène. Les centres urbains sont les plus diversement mélangés, en raison de la migration vers les villes par ceux qui recherchent un emploi. Les zones rurales, à l'exception des zones de production de cacao qui ont attiré de la main-d'œuvre migrante, ont tendance à refléter une distribution de population plus homogène. Une caractéristique dominante de la population ethnique du pays est que les groupes situés au sud, plus proches de la côte atlantique, ont longtemps été influencés par l'économie monétaire, l'éducation occidentale et le christianisme, tandis que les locuteurs du gur au nord, moins exposés à ces influences, sont tombés sous l'influence islamique venue avec les commerçants et envahisseurs arabes du Nord du continent.

4.1.2 Villes et districts de l'enquête

Les deux sites choisis pour notre enquête, Aflao et Ejisu, sont situés dans les territoires Asante et Ewé respectivement. Le choix des deux endroits est justifié par leur ressemblance démographique et leur situation de ville satellite proche d'une grande agglomération (Lomé et Kumasi). Le Tableau 4.1 donne quelques précisions sur ces deux villes périurbaines.

Tableau 4.1 Démographie et contexte de vie des familles

Ejisu	Aflao
Situation géographique	
Le district municipal d'Ejisu-Juaben se trouve entre 1,15° N et 1,45 N et 6,15°W et 7,00°w de longitude. Ejisu-Juaben Municipal est situé à 20 km de Kumasi sur l'autoroute Kumasi-Accra un axe international qui relie Accra et Tema, la ville portuaire, à Ouagadougou au Burkina Faso. C'est l'un des 27 districts administratifs et politiques de la région Asante dont la capitale est Ejisu.	Le district sud de Ketu est stratégiquement situé entre les latitudes 6°00'N et 6°10'N et les longitudes 1°00'E et 1°10'E et sert de porte Est pour le pays par sa ville capitale frontalière, Aflao, qui se situe à moins de 10 km de Lomé, capitale de la République togolaise, et à moins de 200 km d'Accra. Aflao est donc sur l'axe routier international, l'Abidjan-Lagos Corridor, reliant Lagos au Nigéria à Abidjan en Côte d'Ivoire
EMPLACEMENT ET ZONE	
La municipalité est située dans la partie centrale de la région Asante et partage ses frontières avec six autres districts de la région, à savoir les districts de Kumasi, Kwabre,	Ketu South a la plus forte densité de population de la région de la Volta. Le district est réputé pour son commerce transfrontalier dynamique, sa production de légumes de haute qualité à partir d'eau douce souterraine, son gari de

<p>Afigya Sekyere, Asante Akim Nord, Asante Akim Sud et Bosomtwi Kwanwoma.</p> <p>La municipalité s'étend sur une superficie de 637,2 km², soit environ 10% de la superficie totale de la région Asante. L'emplacement stratégique de la municipalité (en particulier la capitale Ejisu, située à seulement 20 km de Kumasi et des autres communautés situées le long de la route principale Kumasi-Accra, offre de nombreux potentiels qui favorisent le développement d'activités de marketing le long des routes et la diffusion d'informations et l'innovation.</p>	<p>haute qualité destiné à l'exportation et ses pêcheries marines très puissantes et viables.</p> <p>Le district compte environ 30 kilomètres de lagune s'étendant de Blekusu à la lagune de Keta, ce qui offre une grande opportunité pour les activités aquacoles et l'extraction du sel.</p>
--	---

Source : Service statistique du Ghana, recensement de la population et du logement de 2010.

Le Tableau 4.2 ci-dessous donne quelques informations sur le plan démographique. Cela permet de comparer les deux sites. Dans tous les groupes d'âge et de sexe, l'alphabétisation en français et en anglais, ainsi qu'en anglais, en français et dans une langue ghanéenne est relativement faible et les chiffres sont à peu près similaires pour les deux sites. Il y a un très léger avantage chez les Asante en ce qui concerne l'alphabétisation en Français (1.1% vs 1.5%) et dans les trois langues (1.1% vs 2.3%). Cela surprend puisque Aflao est plus proche d'une zone francophone. De même, le taux d'alphabétisation est plus élevé dans le district d'Ejisu (87.7% vs 72%). Cela pourrait être lié à la richesse relative des deux régions où se trouvent nos sites.

Tableau 4.2 : Tableau comparatif des données sur les deux sites (Taille, structure et composition de la population)

Critère	Ejisu-Juaben	Ketu-South
Habitants	143 762	160 756
Hommes	47,8%	47,1%
Femmes	52,2%	52,9%
Pourcentage de la population rurale	72,5%	53,4%
Le ratio de dépendance par rapport à l'âge total pour la municipalité	81,4%	77,8%
Migrants provenant d'une autre région (nés ailleurs)	53,4%	43%
Migrants de l'extérieur du Ghana	Information indisponible ¹⁵	22% (7 209 personnes) Probablement des pays francophones comme le Benin et le Togo
Population domestique	141,177	157,223
Nombre de foyers	33,078	39,119
Taille moyenne par foyer	4.1	4
Nombre d'enfants par foyer	42.5%	40.1%
Pourcentage de Ghanéens	96.3%	83%

¹⁵ Certaines informations manquent dans ces tableaux qui proviennent du Département de Statistiques du gouvernement du Ghana.

Taux d’alphabétisation (au-dessus de 11 ans)	87.7%	72.0%
Personnes capables de lire et d’écrire en anglais et en L1	73%	70.7%
Personnes dans la vie active (au-dessus de 15 ans)	70.3%	71%
Personnes dans la vie active avec emploi	93.4%	95%
Personnes qualifiées en agronomie, foresterie et en pisciculture	36.1%	17.3%
Service et ventes,	24.3%	28.2%
Artisanat et commerce lié	17.1%	31.0%
Managers, professionnels et techniciens.	10.6%	
Travailleur indépendant sans employés (15 ans et plus)	64.3%	72.9%
Embauché par le secteur privé informel	86.9%	
Rapport homme/femme actifs (sans employés)	➤ Hommes	➤ Femmes (80.0%) ➤ Hommes 64.3%
Foyers engagés dans le secteur agricole	47.0%	21.4%
- Zone rurale	56.5%	32.9%
- Zone urbaine	23.9%	7.7%
Personnes non alphabétisées		28.1%
Taux d’alphabétisation (au moins une langue)	84.7%	
- En anglais et L1	73.1%	70.7%
- L1 seulement	14.7%	13.6%
- Anglais seulement	11.1%	11.9%
- En français	1.1%	1.5%
- Ang, L1 et FLE	1.1%	2.3%

Source : Service statistique du Ghana, recensement de la population et du logement de 2010.

4.1.3 Communautés linguistiques et leurs langues

La langue éwé et ses locuteurs : Selon plusieurs sources, la langue éwé regroupe plusieurs dialectes (gbé ou mina au Togo, fon au Bénin, anlo et d’autres au Ghana, etc. – certains auteurs ajoutent le Nigéria, voire même la Cote d’Ivoire), et a le statut de langue nationale au Togo et au Ghana. Elle est « la plus importante de la branche gbe des langues kwa de la famille nigéro-congolaise (ou Niger-Congo). » selon le site ethnologue.com (banque de données sur les langues du monde).

La langue éwé, également épelée Eve [əβe], Evhe, est un groupe dialectal majeur de gbe ou tadoïde (Capo 1991, Duthie 1996) appartenant au sous-groupe de la famille Niger-Congo (Ameka, 2005). Elle est parlée dans la partie sud-est de la région de la Volta au Ghana et dans certaines parties du sud du Togo et de l'autre côté de la frontière Togo-Bénin par environ trois millions de personnes. Les dialectes de l'éwé varient énormément. Des groupes de villages distants de deux ou trois kilomètres utilisent des variétés distinctes. Néanmoins, dans l'ensemble de la région où l'on parle l'éwé, les dialectes peuvent être regroupés géographiquement en dialectes côtiers ou méridionaux, par exemple anlo, tɔŋú, avenor, dzodze, watsyi, etc.

Les orateurs de différentes localités, cependant, se comprennent et peuvent identifier les particularités des différentes zones. Il existe une norme écrite qui a été élaborée au XIXe siècle sur la base des variantes régionales des divers sous-dialectes. Avec elle, une variété familière standard a également émergé (parlée généralement avec un accent local), très largement utilisée dans les sites de contact dialectaux tels que les écoles, les marchés et les églises (Ameka et Essegbey 2006: 359).

Avant la colonisation et surtout l'indépendance, le territoire éwé couvre un territoire allant de l'est de la rivière volta au Ghana actuel jusqu'à l'ouest du Nigéria. Le désir de scission de certains groupes éwés peut se comprendre de ce point de vue : Rejoindre le Togo impliquerait un retour à la grandeur car la langue y est dominante, alors que la cohabitation ethnique au Ghana ne vaut qu'anonymat et statut de langue dominée. En l'absence de la possibilité d'un retour « au pays natal », la solution semble passer par la maîtrise de l'anglais et du français.

La langue twi et ses locuteurs : L'akan est la langue autochtone la plus importante parlée au Ghana en termes de nombre de locuteurs ; c'est la langue la plus parlée au pays. L'asante twi est un des trois dialectes de l'akan, dont les locuteurs dans le sud et le centre du Ghana forment la plus grande

des ethnies du pays. L'akan (et ses dialectes qui sont mutuellement intelligibles) représente environ 40% de la population ghanéenne en tant que langue première (9 millions de locuteurs) ou deuxième (lingua franca de 17 à 18 millions de personnes)¹⁶.

Le nom akan fait référence à un groupe de dialectes parlés dans les régions Asante, Eastern, Brong Ahafo, Central et Western du Ghana. Des poches de communautés de langue akan peuvent également être situées en Côte d'Ivoire (Dolphyne et Dakubu, 1988; Agyekum, 2011). L'akan possède un grand nombre de dialectes, à savoir asante, fante, akuapem, bono ou bron (également abron, parlé en Côte d'Ivoire), wasa, agona, akyem, kwahu, denkyira, assin et akwamu (Dolphyne et Dakubu 1988; Lewis; 2009). De plus, certains dialectes ont des sous-dialectes identifiables.

Les statistiques du recensement de l'habitat et de la population de 2000 menées au Ghana indiquent que, parmi les principaux dialectes akan, l'asante est le plus parlé avec plus de 2,5 millions de locuteurs, suivi par le fante avec plus de 1,7 million de locuteurs et le bono avec un peu moins de 800 000 locuteurs (ghanéens). (Statistical Service, 2002).

Généralement, de nombreux locuteurs s'associent aux noms des dialectes différents de la langue akan, même s'ils se comprennent mutuellement et que la culture matérielle de la population est assez similaire. Il est également vrai que l'intelligibilité mutuelle entre les dialectes diminue à mesure que la distance géographique augmente entre les zones de dialecte. Dans les années 50, toutefois, le nom akan a été adopté pour désigner tous les dialectes de la langue. Cependant, Dolphyne et Dakubu (1988) et Osam (2004) notent qu'« aujourd'hui encore, beaucoup de gens diront encore qu'ils parlent le fante ou le twi plutôt que l'akan ».

¹⁶ Encyclopedia Britannica : <https://www.britannica.com/>

Parmi les dialectes, akuapem, asante et fante ont des orthographes différentes qui sont officiellement reconnues et enseignées dans les écoles. Cependant, dans les années 50, un comité fut chargé de développer une orthographe unifiée pour les dialectes (orthographe akan) afin que les publications dans cette langue n'aient plus à être réécrites dans les différents dialectes (Dolphyne et Dakubu 1988: 57). En pratique cependant, l'orthographe unifiée n'a pas été rigoureusement appliquée, par conséquent, les œuvres écrites continuent à utiliser des orthographes individuelles des dialectes. Dans cette thèse, le dialecte asante est utilisé comme langue par défaut.

Quelques aspects sociolinguistiques : L'akan est de plus en plus utilisé dans divers domaines de la communication à travers le pays. En matière d'éducation, les langues autochtones sont, dans la mesure du possible, considérées comme des moyens d'enseignement dans le primaire inférieur (classes 1 à 3), après quoi, elles sont enseignées en tant que matière dans les écoles. L'akan et d'autres langues autochtones sont également étudiés en tant que matière à presque tous les niveaux d'enseignement dans le pays.

La langue asante twi a également acquis un prestige, au fil des ans, en tant que langue des médias. Avec la naissance de nombreuses stations de radio, l'asante twi est utilisé pour la diffusion de nombreux programmes tels que des talk-shows politiques, des programmes de revues de journaux et peut-être plus important encore, des bulletins d'informations importants. Certaines stations de radio diffusent des informations sur 20 fréquences de radio et réseaux différents à la fois, contribuant ainsi à la diffusion de la langue (Duah, 2013). De nombreuses personnes qui appellent lors de sessions téléphoniques sur ces nombreuses stations de radio peuvent utiliser l'asante twi quelle que soit leur langue maternelle. Ainsi, pour de nombreuses stations de radio des régions du

Grand Accra, d'Asante, de l'Est, de Brong Ahafo, de l'Ouest et du Centre, l'asante twi est la langue dominante utilisée en radiodiffusion. En conséquence, l'asante twi a acquis un statut de langue de publicité pour les biens et services sur les réseaux de radio et de télévision du pays (voir Anderson et Wiredu 2007; Vanderpuije 2010).

L'industrie du film et de la musique témoigne également de l'omniprésence de l'utilisation de l'asante twi dans le pays. Il est intéressant de noter que la production de films et de la musique utilisant uniquement l'asante twi comme langage de communication a considérablement augmentée au cours de la dernière décennie. Ces œuvres artistiques ont acquis une grande popularité dans la plupart des régions du pays et sont devenues acceptables pour la population ghanéenne.

Bien entendu, dans de nombreuses communautés ghanéennes, toutes les langues ghanéennes autochtones jouent divers rôles importants. Cependant, la couverture du groupe de langues akan (asante twi, akwapim twi et fanti) semble englober une zone géographique assez vaste et il est plus fréquemment utilisé dans un large éventail de contextes de communication que toute autre langue ghanéenne. Osam (2004) a peut-être raison lorsqu'il conclut que «bien qu'aucune déclaration officielle n'ait été faite, l'akan a de plus en plus d'influence en tant que langue nationale potentielle, d'autant plus que les personnes qui parlent d'autres langues l'utilisent parfois en tant que lingua franca.

4.1.4 Les enquêtés

Enquête principale : Nous avons travaillé avec une dizaine de familles choisies et réparties selon le critère du niveau socioéducatif. Ainsi, il y a trois niveaux appelés FNO, FN1 et FN2. Le même critère s'applique aux élèves des écoles à Accra.

Nous avons aussi travaillé avec des enseignants, des chefs d'établissement et des responsables des bureaux de l'éducation nationale au district ainsi que le Welfare office du District Assembly.

Familles FN0 : Il s'agit de familles de niveau socioéconomique très modeste dont les parents n'ont pas atteint le niveau scolaire du tertiaire. Les FN1 sont des familles modestes avec le niveau scolaire de la License ou de polytechnique. Les FN2 ont le niveau d'une maîtrise ou d'un Doctorat et appartenant quasiment à la catégorie de l'élite de la société ghanéenne. Au-dessus de ce niveau, il y aurait la frange des riches et des expatriés que nous n'avons pas inclus dans notre échantillon. Il nous semble que cette catégorie ne serait pas très différente des FN2 et de surcroît, ces familles sont souvent des étrangers ou des personnes liées à la Diaspora dont les préoccupations et les conditions de vie ne sont pas très représentatives du cas général des Ghanéens.

Tableau 4.3 : Codes et identifications de familles de l'enquête

	FN0	FN1	FN2
EJISU 5 familles	<p>Famille PO :</p> <p>xEJ.Fam1.P-F.PO père : ébéniste</p> <p>xEJ.Fam1.P-M.PO mère : vendeuse ambulante</p> <p>xEJ.Fam1.C-B.PO : Un garçon francophile en JHS2 ; école publique, Une fillette adoptée</p> <p>Famille AT :</p> <p>xEJ.Fam1.P-F.AT père gardien de nuit</p> <p>xEJ.Fam1.P-M.AT mère vendeuse de nourriture,</p> <p>xEJ.Fam1.C-B.AT garçon en JHS2 école publique</p>	<p>Famille KK :</p> <p>xEJ.Fam1.P-F.KK père professeur de mathématiques</p> <p>xEJ.Fam1.P-M.KK mère cuisinière/ vendeuse ;</p> <p>xEJ.Fam1.C-B.KK garçon (cadet de la famille) de JHS 2, école publique</p>	<p>Famille VD :</p> <p>xEJ.Fam2.P-F.VD : père médecin</p> <p>xEJ.Fam2.P-M.VD : mère directrice d'une agence de banque,</p> <p>xEJ.Fam2.C-B.VD : enfant en JHS 1, école privée, petite sœur</p> <p>Famille SK :</p> <p>xEJ.Fam2.P-F.SK : Père enseignant de polytechnique</p> <p>xEJ.Fam2.P-M.SK mère femme d'affaires ;</p> <p>xEJ.Fam2.C-B.SK : garçon en JHS3</p> <p>xEJ.Fam2.C-G.SK : fille en JHS3</p>

<p>AFLAO 5 familles</p>	<p>Famille FS : xAF.Fam1.P-F.FS : père pêcheur xAF.Fam1.P-M.FS mère vendeuse (couple divorcé) xAF.Fam1.C-B.FS : garçon en JH2 école publique 3 petits frères et sœurs</p> <p>Famille KD : xAF.Fam1.P-M.KD : père sans travail xAF.Fam1.P-M.KD mère vendeuse de pagne, xAF.Fam1.C-B.KD garçon de JHS2 école publique une petite sœur et un petit frère</p>	<p>Famille ZA : xAF.Fam1.P-F.ZA : père Agent au bureau de l'éducation nationale du district xAF.Fam1.P-M.ZA : mère couturière, xAF.Fam1.C-G.ZA : fille de JHS 2 école publique</p>	<p>Famille WK : xAF.Fam2.P-F.WK : père professeur de mathématiques ; xAF.Fam2.P-M.WK : mère agent de bureau d'import/export, xAF.Fam2.C-B.WK : garçon de JHS2 école publique ; 2 sœurs</p> <p>Famille NK xAF.Fam2.P-F.NK : père médecin xAF.Fam2.P-M.NK : mère comptable de clinique privée. xAF.Fam2.P-G.NK fille en école privée à Accra Fille en JHS à Cape Coast</p>
---------------------------------	---	---	--

4.2 CONCEPTION GENERALE DE L'ETUDE MIXTE :

4.2.1 Approche séquentielle

La conception générale de la recherche adopte une approche mixte comprenant des outils de collecte de données quantitatives et qualitatives. Il s'agit, comme nous le verrons ci-dessous, d'une part de questionnaires d'enquête quantitative et d'autre part d'entretiens sociolinguistiques de terrain. C'est en effet une stratégie qui suit les deux paradigmes de recherche, dans l'objectif de valider les informations recueillies lors de l'enquête qualitative sur échantillon réduit, par une enquête quantitative avec un plus grand nombre d'enquêtés. Selon Creswell (2003: 219):

“In a **sequential approach**, obtain themes and specific statements from participants in an initial qualitative data collection. In the next phase, use these statements as specific items and the themes for scales to create a survey instrument that is grounded in the views of the participants. A third, final phase might be to validate the instrument with a large sample representative of a population.”

En effet, les sciences humaines abondent en littérature où la recherche utilise une **approche mixte**.

Cette tendance est justifiée par l'avis suivant de Morin, cité dans Blanchet (2012, p73) que nous adoptons :

« tout ce qui relève de la compréhension peut aussi légitimement relever de l'explication, à condition que celle-ci n'étouffe pas la compréhension. Car, tandis que l'explication introduit dans tous les phénomènes les déterminations, règles, mécanismes, structures d'organisation, la compréhension nous restitue les êtres, les individus, les sujets vivants. »

Ainsi donc, même si sur le plan épistémologique, nous penchons plus pour une **approche empirico-inductive** selon laquelle la compréhension inductive des phénomènes empiriques prime, il est admis que les vertus des méthodologies hypothético-déductives puissent ajouter un degré de « validation » à la construction de notre modèle interprétatif. Ainsi, nous emploierons le concept de la triangulation qui est défini comme « une combinatoire méthodologique dans l'étude d'un même phénomène » selon Payne cité dans Tarhan (2003 :51).

Cependant, il faut toujours souligner que les chiffres de la recherche quantitative « jouent un rôle mineur dans l'ensemble de cette méthodologie essentiellement qualitative, où ils ne servent que de compléments d'enquêtes et où l'on ne prétend jamais à une représentativité absolue de l'ensemble d'une population ou de pratiques sociolinguistiques. » Blanchet, 2012 : 62. Il s'agit donc d'une étude mixte (quantitative et qualitative) : Creswell (2003 :221). Les résultats des deux approches seront rapprochés dans la partie interprétation par un mélange ou « *mixing* » où l'on pourra parler plus précisément d'une stratégie séquentielle exploratrice : (Creswell, 2003 : 211).

« The sequential exploratory strategy involves a first phase of qualitative data collection and analysis, followed by a second phase of quantitative data collection and analysis that builds on the results of the first qualitative phase. Weight is generally placed on the first phase, and the data are mixed through being connected between the qualitative data analysis and the quantitative data collection.»

Tableau 4.4 : Conception de l'enquête.

Collecte de données <i>QUAL</i>	Analyse des données <i>QUAL</i>	Collecte des données <i>quan</i>	Analyse des données <i>quan</i> (SPSS)	Interprétation de toutes les données par « mixing »
Yendi, Sege, Aflao et Ejisu	Dégager les thèmes à explorer	Accra (3 JHS)	Comprendre et valider l'enquête <i>QUAL</i>	Matrix sur tableur Excel

4.2.2 L'atténuation de biais.

L'atténuation de biais recherchée par la triangulation entre les deux paradigmes, (l'interparadigmatique et l'intra paradigmatique également) est réalisée de deux façons : d'une part :

« ... en faisant se succéder les enquêtes dans l'ordre participante > semi-directive > directive > interprétation comparative. ». (Blanchet, 2012 : 53) .

D'autre part, l'atténuation des biais dus au pré établissement des questions sera abordée par la comparaison entre :

« les divers résultats recueillis par les différents types d'enquêtes sur un même terrain ou sur des terrains différents (mais comparables) [ce qui] met en lumière les éventuels effets d'orientation des réponses induits par le mode d'observation ainsi que les spécificités frappantes du cas examiné. » (Blanchet, op cit.)

Notre application de ce principe sera également détaillée ci-après.

4.2.3 Etude de cas.

Etant donnée l'objectif principal de la thèse qui est d'arriver à une compréhension profonde de la position politique des acteurs, nous avons considéré qu'une approche de type étude de cas était la meilleure à adopter. En effet, l'étude de cas, ici une étude à site multiple, est de nature à atteindre un niveau approfondi d'investigation des phénomènes sociaux.

Pour ce qui est des sources d'information, ou comme les ethnolinguistes ont tendance à dire, les « témoins » (Blanchet, 2012), nous avons eu recours à plusieurs types afin de mieux enrichir notre corpus et atténuer les biais par la comparaison et la triangulation : Les sources comprennent donc,

des officiers administratifs et chefs d'établissement, des parents d'élèves et des élèves ainsi que des enseignants. Rappelons cependant que la cible privilégiée est celle des familles prise dans le sens sociologique du terme comme nous l'avons indiqué dans notre cadre théorique.

Le tableau ci-après montre les sources et les approches utilisées :

Tableau 4.5 : Stratégie d'enquête (Sources des données et échantillonnage)

Sources	Outils d'enquête	Commentaire
Agents administratifs	Entretien semi-dirigé enregistré	Enquête pilote : 1 Directrice Départementale d'Education.
Chefs d'établissement	Entretien semi-dirigé enregistré	Enquête pilote : 16 chefs d'école primaire du nord et 2 du sud (N=18)
Elèves	Questionnaire semi-dirigé	Enquête quantitative : élèves de collèges JHS à Accra (N=57)
Familles (parents et enfants)	Entretiens semi-dirigés enregistrés.	Enquête qualitative : 10 familles de deux villes du sud est et du centre du Ghana (N=10).
Observation participante	Participation aux réunions et ateliers du Projet Learning de Réforme de la PLE (USAID/GOG) et de soutien à GES (Lecture et enseignement)	Deuxième et troisième années de thèse : Projet expérientiel (Conception de la réponse à l'appel d'offre d'USAID et implémentation du projet avec MOE/GES, l'Institut de d'études linguistiques GILLBT et la Fondation Enoch Olinga pour le développement humain)
Observation	Observations des milieux familiaux et du contexte des quartiers et des habitations des participants.	Les familles et les écoles des enfants. Discussions avec leurs professeurs de français et les Directeurs.

Protocole d'enquête : Les entretiens étaient basés sur des questions semi dirigées avec une première partie holistique portant sur la vision de vie des familles et d'autres questions d'ordre général. Cette partie est qualitative avec une tendance ethnographique qui s'intéressait au contexte de vie des répondants.

Les questionnaires contenaient des questions ouvertes ou fermées avec des échelles de Likert et des questions à ordonner selon la préférence du témoin. Les questions étaient construites selon les informations principales, issues de l'enquête qualitative qui a précédé, comme nous l'avons noté plus haut.

L'étude pilote a touché plusieurs catégories de personnes et était mixte aussi. Il s'agit des catégories calquées sur les domaines sociolinguistiques de la famille, de l'école et de l'administration. Elle a permis surtout de cibler la famille comme domaine sociolinguistique privilégié pour l'enquête principale (Spolsky, 2009).

4.3 PARTICIPANTS

4.3.1 Les enquêtés ou participants

Les sources de données principales pour cette thèse sont les suivantes : des entretiens enregistrés et des réponses aux questionnaires ainsi que les fruits de nos observations directes et participantes. Les cibles privilégiées, selon les trois domaines de la politique linguistique identifiés par Spolsky (2009 : 3), étaient :

1. Domaine administratif

- a. Des Agents administratifs des Bureau de l'éducation du district du GES (Ghana Education Service), et du *Social Welfare Department* du *District Assembly* (bureau des affaires sociales du gouvernement au niveau local).

2. Domaine scolaire

- a. Des Chefs d'établissements scolaires publics et privés, du primaire et de collège.
- b. Des enseignants de français.

3. Domaine de la famille

- a. Des parents d'élèves d'écoles primaires
- b. Des familles d'élèves des collèges : Junior High School (JHS)
- c. Des étudiants de troisième année de l'Université du Ghana

4.3.2 Etude de documents et expérience de terrain.

Outre sa focalisation sur les données qualitatives et son aspect ethno sociolinguistique fort, l'étude se penche également sur des documents officiels du MOE/GES et nos expériences personnelles en tant qu'expert participant à un projet de réforme de la PLE ghanéenne (USAID/GOG Learning : 2015-2019 avec un budget de 75 millions de dollars américains). Voir présentation infra. Il faut donc noter que ce travail reste principalement de nature humaine. Ces diverses sources de données rendent un ensemble très riche en termes de corpus à étudier. La triangulation et les comparaisons dans la partie analyse tireront grand profit de cela afin de nous donner le degré de profondeur de compréhension visé par ce travail. Cependant les sources principales restent d'abord, les enregistrements des entretiens qualitatifs, les observations et les données chiffrées des questionnaires quantitatifs. Les participants à ces trois processus de collecte de données seront présentés ci-dessous de manière systématique et détaillée.

Les deux tableaux ci-après, 4.6 et 4.7 décrivent les différents aspects de l'enquête séquentiel menée (observation, enquête pilote, enquête principale – qualitative et quantitative) y compris les sources des données et la taille des échantillons selon les différentes méthodes de collecte.

Tableau 4.6 : observation des sites de l'enquête et du système GES

Observation participante pendant 2 ans	Participation aux réunions et ateliers du Projet Learning de Réforme de la PLE (USAID/GOG) et de soutien à GES (Lecture et enseignement)	Connaissance du système GES et MOE	Interprétation et analyse de comptes rendus de réunions.
Observation du contexte des sites de l'enquête.	Observations des écoles, du milieu familial et du contexte des quartiers et des foyers des participants.	Compréhension du fonctionnement des familles en contexte	Interprétation et triangulation.

Tableau 4.7 : Echantillonnage et aspects de l'enquête.

	Nombre de participants par méthode	
	Enquête principale	
Groupe	Enquête QUAL	Enquête QUAN
10 familles d'élèves de JHS	Entretiens semi-dirigés de 20 heures d'enregistrements transcrits en 150 pages	
57 familles d'élèves de 3 collèges JHS différents		57 questionnaires semi-dirigés analysés avec SPSS
80 étudiants de l'Université du Ghana		80 questionnaires fermés rentrés dans SPSS
Administratifs : 2 chefs d'établissement 6 enseignants de français 6 Directeurs et officiers de District Education Office 8 Personnels de bureaux de Social Welfare de 2 District Assembly	15 heures d'enregistrements transcrits en 50 pages.	
	Etude Pilote	
Groupe	Entretiens	Questionnaires
Administratifs (National et Départemental)	2 (1 Directeur de District Sege et un directeur national)	
16 parents d'écoles primaires (2 écoles) à Sege	2 entretiens de 2 heures au total transcrits en 4 pages.	
Chefs d'écoles primaires à Sege et à Yendi	2 séances de 2 heures transcrits en 5 pages à Sege	16 questionnaires entrés dans Excel. (Yendi)

Comme l'indique le tableau 4.7, l'enquête mixte s'appuie sur les deux approches quantitative et qualitative, avec une phase pilote de test des instruments, suivie de l'enquête proprement dite.

4.3.3 Choix de la cible principale.

La phase pilote nous a permis de cibler notre public principal ainsi que de raffiner les instruments d'enquête. Le choix de la cible est donc passé de 3 domaines (parents, enseignants et décideurs administratifs) pour ne retenir principalement que les familles. Les informations provenant des deux autres servent alors d'éléments de triangulation et de vérification des données des familles. En effet, il nous est apparu après l'enquête pilote que les familles en tant qu'entité étaient négligées par les études antérieures qui les séparent souvent en parents d'un côté et élèves de l'autre. Sur le terrain ainsi que dans la littérature, nous avons constaté qu'il manquait cette approche d'unité familiale. Les points de vue des parents restaient incomplets, car séparés des points de vue des enfants (pris comme participants de l'école et non pas de la famille (Spolsky, 2009)). Nous avons ainsi décidé de nous focaliser sur les familles réunies plutôt que sur les parents ou des élèves séparément.

Nous avons aussi décidé de porter moins d'attention aux autres domaines pour focaliser l'enquête sur une meilleure compréhension du fonctionnement des familles (parents et enfants). Ainsi, les visites aux écoles n'étaient qu'un chemin ou une stratégie pour trouver les familles, d'autant plus que cela nous a permis de travailler de manière cohérente et plus efficace dans le repérage de nos participants. Cela n'a pas empêché pour autant de travailler avec les Chefs et les enseignants de langues de ces établissements.

L'enquête principale a donc porté essentiellement sur une étude de cas qualitative des familles. Cinq familles ont été interrogées sur chacun des deux sites choisis, ce qui donne un total de 10 familles: un élève de JHS et les parents de chaque famille et parfois d'autres enfants de la famille. Il n'a pas toujours été possible de rencontrer les deux parents au même moment car certaines familles sont mono parentales ou vivent séparées ou bien un parent, souvent le père, voyage beaucoup ou s'absente souvent. Pour d'autres familles, il y a eu la présence de deux enfants en JHS ou d'autres membres du foyer comme un petit frère ou une sœur.

Les écoles JHS ont été choisies pour représenter trois niveaux socio-éducatifs différents des familles :

- niveau 1 (école publique fréquentée par des familles dont les parents ont une éducation pré-tertiaire et exercent des professions de niveau de rémunération faible),
- niveau 2 (école publique fréquentée majoritairement par des familles dont les parents ont la licence - Polytechnique ou BA et qui travaillent dans la fonction publique ou ont un métier comparable) et
- niveau 3 (école privée fréquentée majoritairement par des familles aisées dont les parents ont une Maîtrise ou plus et exercent des professions libérales de haut niveau comme avocats et médecins).

4.3.4 Les participants de l'enquête QLT

Nous avons utilisé deux techniques d'échantillonnage pour cette enquête. La section 4.4.1 explique la première, c'est-à-dire l'enquête qualitative de l'étude de cas sur deux sites en pays akan et éwé. 4.4.2 présentera la deuxième technique, sous l'enquête dite « quan ».

4.3.5 Enquête qualitative

L'échantillonnage pour les familles interrogées était l'échantillonnage raisonné (purposive sampling (Creswell, 2003) » et déterminé par des critères permettant de distinguer les domaines sociolinguistiques suivants :

- L'ethnie akan versus l'ethnie éwé
- La proximité à la frontière francophone (valable seulement pour l'enquête qualitative)
- Le niveau socio-éducatif des familles (sans tenir forcément compte de la distinction zone urbaine/rurale)

Nous avons choisi les Districts de Ketu South et d'Ejisu-Juaben pour satisfaire au critère géographique de proximité/éloignement relatif à la frontière des pays francophones voisins. De plus, ces deux départements du pays se ressemblent selon des critères socio-économiques et de configuration démographique (statistiques de Ghana Statistical Service (2012)).

Avec l'aide des responsables du District Education Office, nous avons repéré des écoles dans les départements qui permettaient ensuite de trouver des élèves dont les familles répondaient aux critères de sélection. Le choix des écoles dépendait simplement de notre volonté de trouver deux écoles publiques et une école privée de niveau JHS. A Aflao, nous avons demandé à l'officier du GES de nous indiquer des écoles JHS proches de la frontière, une publique et l'autre privée. A Ejisu nous avons pris des écoles de niveau JHS (publique et privée) au hasard selon une liste trouvée sur internet.

Le nombre réduit des familles participantes était dû à l'aspect approfondi de l'enquête qui suivait une démarche quasi ethnographique de la linguistique de terrain (Blanchet, 2012). Il s'agit donc d'une étude de cas (Creswell, 2003) qui s'est intéressée à dix tout en gardant la proportionnalité de leur représentativité démographique et socioéconomique.

Le fait de passer par les écoles était simplement une stratégie de facilité et de cohérence. L'intérêt de la démarche était de trouver des familles dont les enfants étaient de niveau JHS. Nous aurions pu procéder par la stratégie de la « boule de neige » (Creswell, 2003) en commençant par un élève repéré par hasard en ville.

Par rapport au choix des élèves, nous avons ensuite travaillé avec le directeur de l'établissement et le professeur de français pour sélectionner des élèves dont les familles correspondaient aux 3 niveaux de notre critère socio-éducatif (échantillonnage à dessein selon nos critères). Ces familles ont reçu une lettre d'introduction pour demander la permission de leur rendre visite chez eux à la maison. Toutes les enquêtes se sont donc passées dans les foyers des familles en présence des enfants et des parents ensemble autant que les disponibilités le permettaient. Ceci a permis non seulement de capter la dimension famille, mais aussi de faire des observations sur le cadre de vie des familles, ce qui contribue grandement à la compréhension et à la prise en compte de leur « contexte » de vie (Blanchet, 2012). Cet aspect d'observation participante est en quelque sorte comparable aux méthodologies issues de l'ethnologie. En effet, en nous rendant dans les maisons des familles enquêtées, nous avons pu « participer [nous-mêmes] aux situations » qui produisaient certaines des données recueillies « lors de conversations spontanées auxquelles le chercheur participe ou auxquelles il assiste dans la vie quotidienne » des participants de l'enquête. Il est clair,

comme le souligne Blanchet (2012 :46), que : « cette méthode participante suppose bien sûr que l'enquêteur appartienne à la communauté linguistique étudiée, ou au moins y soit suffisamment intégré, adopté » ce qui était le cas pour nous par le fait que nous maîtrisons les langues locales du terrain et appartenons à une des groupes ethniques. Nous avons donc été à même de faire preuve d'une : « connaissance du terrain et d'insertion dans la communauté observée » ce qui permet : « une participation accrue et directe aux échanges ».

Il est bien connu par exemple que tous les Ewé se considèrent comme frères et sœurs et que leur langue ouvre immédiatement les portes et permet une collaboration efficace avec un nouveau venu. Il n'en est pas très différent en pays Asante où nous avons été élevé et scolarisé et dont nous maîtrisons suffisamment la langue, la culture et les mœurs.

Ceci est un aspect très important de notre méthodologie privilégiant le domaine « famille » contrairement aux méthodologies qui prennent les parents et les élèves séparément.

4.3.5.1 Les Familles

Les familles sont considérées comme source privilégiée d'information pour cette étude ; elles sont nos principaux objets d'étude, ou plutôt nos « témoins » principaux, pour adopter la terminologie chère à Blanchet. Nous considérons en effet que la famille en tant qu'unité de base de la société doit être mise en avant, d'autant plus qu'elle est la bénéficiaire première et l'actrice la plus importante du système d'éducation.

Etude pilote : 16 parents ont été interviewés en deux « groupes focaux » dans la partie pilote de l'étude. Il s'agit de parents des élèves d'école primaire dans le district de Sege. Ils ont été sélectionnés et invités par les chefs d'établissement en veillant à une parité homme /femme. Ils

étaient tous des parents pauvres, souvent des paysans, des ouvriers ou des petits commerçants. Ce contact nous a poussé de refocaliser l'étude sur les familles au niveau JHS et d'inclure le critère socio-éducatif pour leur sélection.

Ainsi, les familles de l'étude principale ont été sélectionnées pour correspondre aux trois niveaux socio-éducatifs comme nous l'avons signalé qui comprennent un premier niveau FN1 des familles pauvres, un deuxième niveau de famille de niveau socioéconomique moyen et une catégorie « élite ». La situation du père déterminait le plus souvent l'étiquette collée à la famille puisque nous estimons qu'au Ghana le niveau éducatif du père de famille a une influence prépondérante sur le niveau de la famille. Par exemple, une mère de famille nous disait qu'elle voudrait que le fils devienne officier de l'armée parce que « c'est ce que le père dit toujours » alors même qu'elle avouait ne pas savoir pourquoi le père était de cet avis. De plus le système patriarcal de la société renforce la voix du père au sein de la famille (Sarpong, 1967). Il n'en est pas autrement dans le système matriarcal du pays Asante où l'homme domine toujours puisque ce système veut que les enfants héritent des biens de leurs oncles maternels.

La famille a été définie au minimum comme un parent et un enfant en présence de l'enquêteur. L'idéal pour les entretiens était les deux parents et un enfant ou deux dans le cadre du foyer, permettant de prendre en considération les autres membres de la maison. Ceci a parfois été le cas. Une famille était monoparentale et plusieurs familles se sont présentées en l'absence du père qu'il a fallu rattraper seul plus tard pour compléter l'entretien. Selon nos observations, ceci montre un certain manque d'unité structurelle des familles sur le terrain que l'on pourrait prendre en compte dans l'analyse du contexte social des familles.

Les entretiens se sont déroulés dans les maisons familiales avec un enfant/élève et ses deux parents tous ensemble selon la technique des entretiens groupés (focus group). Ces entretiens étaient enregistrés et se sont déroulés de façon souple en suivant un guide semi-dirigé.

L'enquêteur a procédé systématiquement par poser les questions d'abord aux enfants, ensuite à la mère de famille et finalement au père de famille afin d'éviter que les deux premiers ne répètent l'avis du père. Ce questionnement a souvent porté également sur les autres enfants de la maisonnée, le cas échéant. Dans les cas des familles où les parents ne parlaient pas anglais, nous avons mené l'entretien en langue twi ou éwé selon les lieux. Ces données plurilingues ont été ensuite traduites lors de la transcription de l'oral à l'écrit.

Les entretiens ont duré généralement une heure et demie par famille. Il a fallu rendre plusieurs visites à certaines familles avant de compléter l'entretien en raison des absences des membres ou de leur disponibilité. L'accueil des familles a toujours été très ouvert et aimable. Elles ont toujours fait preuve de respect et d'égard envers nous très probablement du fait de notre appartenance à l'ethnie éwé et aussi à cause de notre maîtrise des deux langues en question. Nous avons tenu par la suite à offrir des petits cadeaux sous forme de romans en français aux élèves participants.

4.3.5.2 Administration scolaire

Une deuxième source de données, principalement pour des besoins de triangulation comme nous l'avons noté, a été les entretiens avec les responsables des établissements scolaires et les enseignants de français. Outre leur participation, il faut souligner que leur soutien a beaucoup facilité les démarches de sélection et de mise en contact avec les familles. En effet, ils ont été de

véritables « gate keepers » et sans eux les choses se seraient peut-être passées beaucoup moins bien. Nous tenons à leurs rendre hommage et à les remercier vivement.

4.3.5.3 Les enseignants :

Les contacts et les entretiens avec les enseignants ont touché 6 personnes dont 3 enseignants dans les écoles privées et 3 autres dans les écoles publiques. Il s'agit de professeurs de français de niveaux collège (JHS) des écoles de provenance des enfants dont nous avons interviewé les familles. Ces professeurs pouvaient donc nous renseigner sur les attitudes et les pratiques des familles. Ils ont été interviewés et enregistrés sur leurs lieux de travail dans leurs salles de classe.

4.3.5.4 Les chefs d'établissements :

En tout, quatre chefs d'établissement, deux des écoles privées et deux des écoles publiques, ont bien voulu s'entretenir avec nous et souvent même, ont été très passionnés par cette problématique du français langue étrangère en contexte plurilingue, un sujet qui semblait leur tenir très à cœur. Ils évoquaient souvent non seulement leur propre parcours d'apprentissage et leur amour pour cette langue, mais aussi les regrets de ne pas avoir pu parfaire leur apprentissage et les contradictions auxquelles ils se heurtent dans leurs efforts de la promouvoir dans leurs écoles. Nous y reviendrons ci-dessous dans l'analyse du corpus.

Cependant, les entretiens avec ces chefs d'établissement ont été orientés vers leurs perceptions de l'attitude et des pratiques des familles vis-à-vis des langues. Il n'a pas été question de savoir ce qu'ils pensaient eux-mêmes sur le sujet. L'idée a donc été de recueillir un deuxième avis sur les dires des familles, parents et enfants, par rapport aux questions de notre problématique. C'est ce

qui permettra de comparer les idées et faire une triangulation selon les modalités établies par Blanchet (2012 : 53) pour améliorer l'atténuation des biais : il s'agit de faire « se succéder les enquêtes dans l'ordre participante > semi directive > directive > interprétation comparative ». Il est par exemple intéressant de rappeler qu'alors que les familles affirment l'intérêt certain qu'elles ont pour le français, les enseignants se plaignaient de la réticence des parents à acheter des livres pour leurs enfants !

4.3.5.5 Administration du GES local

Les entretiens avec les Directeurs des DEO, (District Education Office) ou leur suppléant, ont permis d'avoir une idée globale sur plusieurs aspects du contexte de vie des familles par rapport à la scolarité de leurs enfants. Nous avons pris des notes pendant ces entretiens pour un cas qui ne voulait pas être enregistré. Les autres interviews ont été enregistrées. Un responsable de *Language Coordination* (Coordination linguistique de la région) qui s'occupe donc de toutes les langues a aussi été interviewé ainsi qu'une *AD Supervision* (Directrice Adjointe) responsable de la supervision des écoles. Le point de vue de ces employés administratifs sur les attitudes et les pratiques des familles était le sujet principal de ces entretiens : comme dans le cas des chefs d'établissements, il ne s'agissait pas de leur opinion propre sur le sujet.

De même, les District Assembly ont aussi permis de mieux comprendre la situation socio-économique et culturelle des familles qui a un impact non négligeable sur leurs perceptions et leurs actions. Le personnel de deux bureaux a été interviewé sur les conditions de vie socio-économique et culturelle des familles de leur région et sur l'impact ou l'influence de cela sur les familles et l'éducation de leurs enfants.

4.3.6 L'enquête quantitative

4.3.6.1 *La démarche de l'entrée en contact*

L'objectif de l'enquête quantitative est de recueillir des données quantitatives pour « valider » les propos tenus par les familles lors des entretiens qualitatifs (Blanchet, 2012). L'approche consistait à passer par l'administration du GES afin d'avoir une autorisation pour avoir l'aide des chefs d'établissements et des professeurs de français dans les écoles JHS. Ceci nous a permis de sélectionner et d'identifier les élèves dont les familles allaient recevoir les questionnaires. Le choix des élèves a été par sélection aléatoire ou « random selection » en anglais. Une trentaine d'élèves par école ont donc été choisis.

- Pour l'école de niveau 1 (Dzorwulu Secondary School, école publique) il s'agit de 30 élèves sur une quarantaine dont 15 filles et 15 garçons. 11 questionnaires sur les 30 ont été récupérés car les enfants et leurs parents, peu éduqués, avaient des difficultés à les remplir.
- Pour l'école de niveau 2 (Achimota Basic School, école publique), il s'agit de 30 élèves sur 40 dont 15 filles et 15 garçons. 29 sur 30 questionnaires ont été retournés dans cette école où l'enseignant surveillant a été présent tout au long du processus.
- Pour l'école de niveau 3 (ALSVD International School, école privée) il s'agit des 40 élèves de la classe entière. 17 sur 40 questionnaires ont été retournés par ces élèves dont les parents sont souvent très occupés ou en voyage.

L'enquête QNT a eu lieu à Accra dans les familles des élèves de JHS2 (deuxième année de collège). Les données proviennent donc des familles des enfants qui fréquentent 3 écoles choisies dans deux quartiers d'Accra.

4.3.6.2 Le choix des quartiers et des écoles.

Le choix des quartiers a été déterminé par la familiarité du chercheur qui habite dans un de ces quartiers qui se côtoient géographiquement et se ressemblent du point de vue socio-économique. Toutes les écoles choisies offrent le français aux examens du BECE. Le choix des écoles a été déterminé par le souci de toucher 3 niveaux socio-éducatifs afin de valider les données de l'enquête qualitative qui a suivi ce même critère sociolinguistique. Ainsi, une première école dessert un public de familles de niveau 1 : il s'agit de familles de niveau d'éducation faible (en dessous du baccalauréat/WASSCE) qui exercent des professions peu ou non qualifiées (aide de maisons, maçons, petits commerçants de quartiers, femmes de ménage). La deuxième école de niveau 2 représente un niveau socio-éducatif moyen. Il s'agit de familles dont les parents ont dépassé le niveau minimum du WASSCE et des études tertiaires (polytechnique ou université) et qui travaillent dans des domaines de fonctionnaires comme enseignants ou cadres moyens de l'administration du gouvernement. Le niveau 3 est représenté par une école privée assez recherchée qui est fréquentée par les familles aisées dont les parents sont plutôt des cadres supérieurs de l'administration, des membres des professions libérales comme des médecins ou des avocats, etc. Cette enquête n'a pas visé les grandes écoles internationales qui sont fréquentées majoritairement par les familles des expatriées ou les familles ghanéennes très riches. Les familles ghanéennes de ce niveau 4 nous semble représenter une élite trop restreinte pour intéresser l'enquête. Nous avons décidé de nous limiter aux trois premières catégories.

4.3.6.3 Les participants (familles d'élèves de collège JHS 2).

Les familles des élèves sélectionnées dans les écoles identifiées ont servi comme source principale pour l'enquête par questionnaires. Une trentaine d'élèves par école ont été formés rapidement aux règles de remplissage du questionnaire avec leurs parents en famille. Ils ont répondu à quelques questions pendant cette formation en classe pour se familiariser avec les 3 types de réponses en présence d'un enseignant qui assistait l'enquêteur. Leur consigne, stipulée dans une lettre d'accompagnement du questionnaire, était de s'assurer que les questionnaires soient remplis en famille avec les deux parents, avec l'assistance de l'élève pour expliquer et noter les réponses si nécessaire. En effet, beaucoup de parents risquaient de ne pas savoir parler ou lire et écrire assez bien l'anglais surtout ceux de niveau 1.

La permission du chef d'établissement, obtenue après présentation d'une lettre d'introduction du chef de département de français de notre Université et d'une autorisation d'Accra Metro Education Office (Direction de la Ville), a été nécessaire pour obtenir l'aide de l'enseignant de français et faciliter le processus.

Sur 90 questionnaires, soixante ont été reçus en retour dont 56 ont pu être utilisés pour le traitement par SPSS (logiciel IBM de traitement de données statistiques). De plus, une cohorte de 80 étudiants du français en troisième année à l'Université du Ghana a servi de participants pour remplir des questionnaires de la deuxième partie de l'étude quantitative. Il n'y a pas eu de sélection puisque toute la classe a participé à cent pour cent. Il s'agit d'étudiants qui apprennent le français au département de français à l'Université. Ils peuvent être considérés comme l'élite de tous ceux du pays qui ont appris la langue puisqu'ils sont arrivés au plus haut niveau. Dès lors, il est intéressant

d'examiner leur parcours afin de déterminer quelles caractéristiques sont pertinentes dans leur réussite et lesquelles proviennent éventuellement de l'implication de la politique linguistique de leurs familles.

4.4 LES INSTRUMENTS DE LA COLLECTE DES DONNEES

Comme nous l'avons indiqué plus haut, l'étude de terrain a déployé une approche mixte : un travail qualitatif par entretiens basé sur un guide d'entretien semi-dirigé (Depelteau, 2003) et un travail quantitatif par questionnaire. Les deux instruments ont été pilotés et soumis à des experts avant utilisation sur le terrain. Nous allons maintenant expliquer les deux processus dans les détails, d'abord le pilotage et ensuite les enquêtes proprement dites. Finalement, les questionnaires et les entretiens seront décrits.

4.4.1 Test pilote des instruments

Les instruments pour cette enquête ont été pilotés en deux phases. Premièrement, les guides d'entretien pour l'approche qualitative ont été testés sur le terrain, les enregistrements transcrits et les tendances thématiques relevées. Ces thèmes ont permis de décider plus clairement quels allaient être les cibles et les thèmes pour l'enquête proprement dite de la thèse. En effet, à ce stade du travail, la problématique a été révisée pour concerner seulement les familles plutôt que les trois acteurs du milieu éducatif. Le pilotage nous a donc permis d'affiner notre méthodologie.

Nous avons ensuite organisé et effectué l'enquête qualitative à Aflao et ensuite à Ejisu auprès de 10 familles et les encadreurs administratifs des écoles et du District. Une analyse rapide des résultats a permis d'élaborer une vingtaine de questions clefs en 5 rubriques thématiques pour les questionnaires. Le processus était donc séquentiel, et la primauté est donnée à l'aspect qualitatif.

Nous considérons l'enquête quantitative (quan) comme un « snapshot study » ou « photographie instantanée » qui permet simplement de valider rapidement, sur échantillon réduit, les résultats des entretiens qualitatifs (Blanchet, 2012). Ceci explique l'échantillonnage de trois écoles et d'une centaine de familles ce qui donne quand même les opinions rassemblées de 150 à 200 participants sur presque 300. Les questionnaires de l'enquête quan ont aussi été testés et pilotés avant leur administration proprement dite. Trois experts les ont validés et dix de familles ont eu à les tester en deux séries. Le format et le contenu ont ensuite été révisés en profondeur deux fois avant la version finale.

Sources des thèmes : Les sources de nos orientations thématiques pour le travail de terrain proviennent de la revue de la littérature, de la revue des documents officiels de Politique linguistique du Ghana et des discussions et réunions auxquelles nous avons assisté pendant deux ans avec le projet Learning de USAID/GOG sur la réforme du GES.

Le schéma ci-dessous montre ce processus itératif.

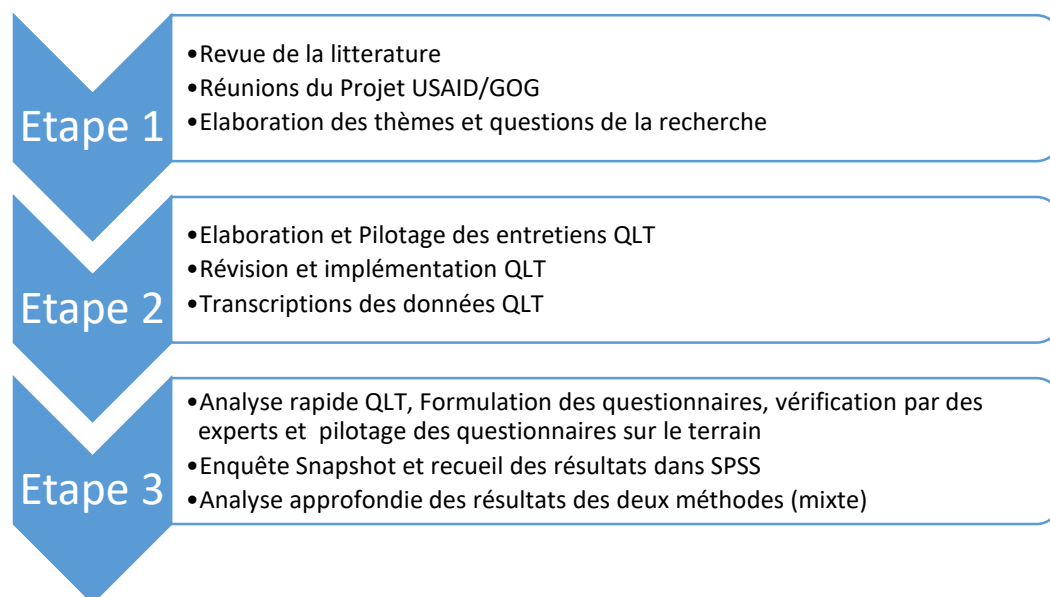


Figure 4.4 Processus d'élaboration, de pilotage et d'implémentation des enquêtes.

4.4.2 Guide d'entretien pilote à Sege

Un guide d'entretien final a été élaboré à partir de l'ensemble des instruments pilotes testés sur le terrain. Ces instruments étaient composés de questions et de thèmes relatifs aux trois domaines ou acteurs du champ de la sociolinguistique de l'éducation (Spolsky, 2009). Il s'agit de la famille, de l'école et de l'administration centrale au niveau départemental.

Les participants comprenaient donc 2 chefs d'établissements scolaires, 2 entretiens groupés de 9 et de 7 parents d'élèves d'écoles primaires et un directeur de bureaux du DEO. Tous ces entretiens se sont déroulés dans les écoles ou les bureaux des officiels du département de Sege. Les interviews avec les enseignants et les parents ont été rapportées sur papier alors que celle avec la Direction a été enregistrée.

Nous avons également pris en compte nos observations et l'expérience acquise dans les réunions du Projet Learning de USAID/GOG. Pendant l'année d'apprentissage expérimentale, nous avons participé à des réunions entre les ONG de Learning, USAID et les officiels du MOE/GES (Ministry of Education et Ghana Education Service). Grosso modo, cette expérience nous a permis d'acquérir une connaissance profonde du système du MOE/GES et de son fonctionnement, ses forces et ses faiblesses.

L'expérience de ces entretiens et les résultats ont eu deux conséquences. D'une part, ils nous ont amené à réorienter et resserrer notre méthodologie pour nous focaliser sur un seul domaine, et deuxièmement ils ont servi pour l'élaboration du protocole final pour l'étude qualitative à Aflao et à Ejisu.

4.4.3 Questionnaires d'enquête

Des questionnaires pour l'enquête quantitative ont été élaborés après la première vague d'entretiens à Aflao et une analyse rapide pour en tirer des premiers renseignements. Une vingtaine de résultats clefs sous cinq rubriques thématiques ont été dégagés et utilisés pour rédiger les questionnaires. Rappelons que l'objectif de ces questionnaires était de vérifier les « indices » fournis par les entretiens afin de pouvoir leur donner « le statut d'indicateurs », pour reprendre les propos de Blanchet (op cit : 53). En effet, utiliser les données sorties des entretiens comme :

« préalables aux questionnaires s'avèrent donc essentiels pour en atténuer les biais, c'est à dire les inductions et les lacunes [des questionnaires]. L'observation participante et la connaissance du contexte global sont des préalables de premier plan ... Les questionnaires sont alors fondés sur les indices recueillis sur le terrain (c'est-à-dire dans les relations sociales en contexte et non dans la tête du chercheur) de façon de plus en plus cadrée ».

De cette manière

« les enquêtes à caractère plus ou moins directif ne viennent alors que contre vérifier sur des échantillons plus larges d'informateurs la validité plus générale des données recueillies par interactions participantes » (Blanchet, op cit. p53).

Ce questionnaire a été testé dans une école d'Accra. Dix élèves l'ont d'abord rempli sous la surveillance et avec l'aide du chercheur. Cet essai a été chronométré. Ensuite, les élèves ont amené une autre copie chez eux avec des consignes d'encadrement à respecter (l'élève doit s'assurer de la présence des deux parents, expliquer les consignes et les questions si nécessaire, et faire le scribe, etc.). Ce processus a été répété après avoir revu et corrigé le questionnaire collecté par les soins des enseignants. A ce stade, presque tous les questionnaires ont été retournés assez bien remplis.

Le document a été ensuite soumis à trois experts différents qui l'ont validé tout en apportant des conseils très utiles pour son amélioration sur le plan de la forme et du contenu. La forme a été modifiée pour la rendre plus facile à comprendre et à lire. Sur le plan du contenu, plusieurs questions ont été simplifiées pour éviter la complexité (par exemple deux questions en une phrase, etc.). D'autres questions ont été éliminées et certaines nouvelles formulées. Malgré les indications que le questionnaire était trop long, nous avons décidé de garder la longueur en rendant certaines parties optionnelles, surtout la section des recommandations à la fin.

4.4.4 Instruments QLT et QNT

Nous allons maintenant décrire les outils d'enquête que nous avons conçus nous-mêmes comme décrits ci-dessus et utilisés pour le travail d'enquête de terrain proprement dit. Il s'agit du guide d'entretien final pour les enquêtes qualitatives à Aflao et à Ejisu d'une part, et d'autre part, trois séries de questionnaires administrés à des collégiens de JHS2 et leurs familles d'une part, 16 chefs d'établissement d'écoles primaires à Yendi d'autre part et finalement 80 étudiants en troisième année d'études françaises à l'Université du Ghana, Legon. Ces deux derniers questionnaires n'ont pas été testés à cause de la nature simple de la forme et du contenu ainsi que de la nature des questions de recherche comme nous le verrons bientôt.

Tous les instruments sont en anglais. Les langues locales, l'asante twi et l'éwé, ont souvent servi pour les entretiens quand les répondants ne maîtrisaient pas l'anglais ou le préférait ainsi.

4.4.5 Guide d'entretien QLT

L'approche utilisée pour les entretiens est composée d'un guide d'entretien - ou guide d'entrevue selon la terminologie canadienne de Dépelteau (2003) - avec plusieurs rubriques à thèmes et des questions d'orientation pour guider l'enquêteur et surtout rendre le processus systématique et régulier d'un entretien à l'autre. Il s'agit donc d'un entretien centré ou guidé (Dépelteau, 2003 : 323). Ces questions étaient semi-structurées avec des questions ouvertes. Il faut savoir pourtant que nous avons maintenu une attitude de liberté vis-à-vis de ces questions et avons mené l'entretien selon les réponses et le contexte de la situation. De ce point de vue on peut dire que l'approche était entre l'entretien centré/guidé et l'entretien à questions ouvertes (Dépelteau : 325). Comme nous l'avons dit, ces questions avaient pour but de guider le chercheur et rendre le processus systématique entre les différents entretiens. Ces questions semi-ouvertes ou centrées ont aussi été utiles dans le but d'obtenir des réponses approfondies de la part des participants de l'enquête. Ceci n'aurait sûrement pas été possible avec des questions fermées. D'un autre côté, des questions ouvertes n'auraient pas permis d'obtenir des réponses facilement comparables entre les deux sites (Ejisu et Aflao) ou entre deux groupes de participants différents (niveau socio-éducatif, etc.).

Ce processus a aussi facilité l'élaboration des questionnaires compte tenu de son aspect hypothético-déductif. Les participants avaient une grande liberté et l'enquêteur, qui a lui-même fait tous les entretiens, leur laissait beaucoup de champs pour développer leurs réponses. Cette approche nous a permis d'aller assez en profondeur et toucher les raisonnements, croyances et motivations derrière les perceptions, les attitudes et les pratiques des familles. Il s'agissait vraiment de recueillir leurs opinions et d'en comprendre les fondements. Le guide était divisé en 9 thèmes différents pour toucher différents aspects de leur vision des choses :

Thème 1 – Contexte général de la vie de la famille, les valeurs

Thème 2 – Vision et espoirs pour l’avenir des enfants

Thème 3 – Attitude générale envers l’école et les matières

Thème 4 – Croyances et perceptions des langues – plurilinguisme

Thème 5 – Aspirations et pratiques linguistiques (politique familiale)

Thème 6 – Perception de la langue française

Thème 7 – Pratiques et gestion de l’apprentissage du français

Thème 8 – Perception de la politique linguistique pour le français (comparé aux autres langues)

Thème 9 – Recommandations pour le plurilinguisme et pour l’enseignement et le statut du français

Ces neuf thèmes ont établi un cadre permettant d’écrire des questions d’orientation systématiques.

Sur le terrain, l’enquêteur posait des questions d’approfondissement ou de clarification selon le contexte et les réponses des participants. Il arrivait que selon le niveau d’étude ou le contexte des participants, certains thèmes soient laissés de côté. Il s’agissait en fait, donc, d’une conversation pendant laquelle l’enquêté se dévoilait et s’exprimait assez librement sous la stimulation et l’écoute attentive de l’enquêteur.

Il faut signaler que le même instrument a été utilisé pour les entretiens avec les administratifs, les chefs d’établissement et les enseignants de français. Tous ont été orientés vers une description de la position des familles. C’est-à-dire par exemple que les administratifs ne donnaient pas leur avis sur le français mais plutôt sur leur perception de la position des familles sur le français. L’objectif étant de comparer les réponses pour la triangulation, comme nous l’avons noté ailleurs.

4.4.5.1 Enquête QLT des parents d'élèves à Sege (écoles primaires)

Le guide des entretiens avec des parents d'élèves d'écoles primaires fait partie de l'étape pilote du travail. Les résultats du test nous ont permis de nous réorienter plutôt vers les familles des parents d'élèves en JHS (Collège).

Enquête QLT des administrateurs (Sege)

Ce guide d'entretien contient 19 questions ouvertes. Les rubriques portent sur les thèmes suivants :

Rubrique A – Politique du plurilinguisme : 9 questions

Rubrique B – Politique du FLE : 10 questions

4.4.5 Questionnaire d'enquête QNT A

Perception des familles d'élèves de JHS d'Accra.

Trois questionnaires différents ont été utilisés pour rassembler des données relatives à l'enquête quantitative. Le premier, le plus important, visait les 3 types de familles d'élèves de niveau JHS 2 dans des écoles choisies d'Accra, la capitale du Ghana. L'outil est préfacé par une lettre aux parents, qui explique les buts de la démarche et donne quelques consignes pour son utilisation. Il faut rappeler que les élèves avaient déjà reçu une « formation » d'environ 30 minutes à l'école sur comment les remplir.

Ce questionnaire est divisé en plusieurs parties. La première partie vise des données biographiques des familles telles que les origines linguistiques et ethniques, les professions et les niveaux de performances académiques des enfants dans certaines matières dont le français, la langue locale (enseignée ou étudiée), l'anglais et les mathématiques.

Cette première partie est suivie de six rubriques thématiques dont les questions portent sur les aspects *les plus intéressants* de l'enquête QUAL en termes de résultats à valider par la triangulation. Les voici :

Rubrique 1 – Vision et perspectives générales de la vie : 9 questions

Rubrique 2 – Politique linguistique de la famille : 14 questions

Rubrique 3 – Perceptions des langues : 5 questions

Rubrique 4 – Aspirations pour la politique linguistique éducative : 8 questions

Rubrique 5 – Perception du plurilinguisme et du français : 29 questions

Rubrique 6 – Recommandations : 3 questions optionnelles.

Trois types de questions/réponses sont disponibles :

A – Des questions fermées avec consignes de choisir 3 réponses et de les ordonner par préférences

B – Des questions avec les réponses sur le format Likert à 5 valeurs (5-très, 4-beaucoup, 3-neutre, 2-peu, 1-pas du tout)

C – Questions ouvertes dont les réponses sont rédigées par les répondants et qui permettent d'approfondir leurs réponses en la matière surtout dans la Rubrique des recommandations. Une question contient un tableau à remplir avec des chiffres.

4.4.6 Questionnaire d'enquête QNT B

Perception des chefs d'établissements des écoles primaires. Yendi

Ce questionnaire a été rempli par 16 sur 24 chefs d'établissement des écoles primaires publiques à Yendi dans le nord-est du pays. L'objectif est d'avoir leurs opinions surtout sur le fait que le

secteur public de l'éducation nationale n'offre pas le français et de savoir, selon eux, ce que la plupart des parents en pensent. Ceci est complétement par une enquête qualitative de parents d'élèves d'école primaire à Sege, dans le sud-est.

Le questionnaire comporte 15 questions après une partie biographique succincte. Les questions apparaissent sous 2 rubriques thématiques que voici :

Rubrique 1 – De l'absence du FLE dans les écoles primaires : 5 questions

Rubrique 2 – Questions générales de politique linguistique : 10

Les questions sont ouvertes pour la plupart et nécessitent des réponses rédigées ou en tableaux.

4.4.7 Questionnaire d'enquête QNT C

Profil linguistique des étudiants niveau 300 de l'Université du Ghana, Legon

Une dernière enquête QNT a ciblé les étudiants de 3^{ème} année du département de français de l'Université du Ghana, Legon. L'objectif était de déterminer leur parcours d'apprentissage et de pratique des langues depuis leur enfance jusqu'à l'Université.

Le questionnaire a été administré à 80 étudiants en direct, c'est à dire oralement en amphithéâtre avec un projecteur et le suivi en direct de l'enquêteur. Cette approche novatrice et très pratique a permis de récolter 100% des questionnaires dans un temps record - les 40 minutes que dure une séance de cours. Les étudiants ont tous répondu en même temps aux questions dictées et projetées au tableau par l'enquêteur, avec des explications à leurs demandes de clarification.

Ce questionnaire est basé sur 19 questions dont deux tableaux couvrant respectivement 25 et 20 questions chacun. Il permet d'établir un profil linguistique de chaque apprenant selon les langues maîtrisées, et déterminer les pratiques ou usages en famille et à l'école depuis l'enfance. L'intérêt pour notre recherche est la triangulation et aussi la possibilité de montrer la provenance des étudiants ghanéens qui bénéficient le plus de l'enseignement du français (en accédant aux études supérieures à l'Université). Il faut signaler par exemple qu'un nombre infime vient des trois régions du nord et la plupart viennent d'Accra et d'un certain nombre très limité d'écoles secondaires d'élite tel que les lycées d'Achimota à Accra, ou de Wesley Girls à Cape Coast.

4.5 VALIDITE DES INSTRUMENTS

Comme indiqué plus haut, les instruments principaux ont été validés par des experts en enquête qualitative et quantitative. Ensuite ces instruments ont été testés sur le terrain deux fois avant l'élaboration des versions finales. Par contre, les instruments QNT B et QNT C n'ont pas subi de test particulier dû au fait qu'ils sont courts, simples et directs. De même, leur analyse est faite sur le logiciel Microsoft Excel et non pas par SPSS d'IBM.

4.5.1 Processus de collecte des données

La plupart du travail de collecte de données a été mené à bien par le chercheur. Voici quelques détails de ce processus.

4.5.2 Entretiens

Les entretiens QLT ont tous été faits par le chercheur depuis le stade pilote jusqu'au stade final. La plupart des entretiens ont été enregistrés. Nous avons sollicité un certain nombre de personnes pour la transcription. Il s'agit de huit étudiants en quatrième année de l'Université et quatre

assistants au département de français. Les fichiers leur ont été transmis par courriel après une réunion pour expliquer le travail. Les fichiers Microsoft Word des transcriptions en anglais ont été transmis à l'enquêteur par email et le processus géré par un groupe sur la messagerie WhatsApp.

A Sege, l'enquêteur a profité des visites de terrain du projet Learning d'USAID pour se rendre dans les écoles, se familiariser avec le terrain et se faire des contacts et des amis qui ont ensuite facilité le processus. Il a pu visiter les écoles qui étaient dispersées sur le site du District soit en voiture officielle de Learning, soit sur des taxi-motos opérés par les jeunes des petites villes. Les écoles visitées comprenaient :

- Koluedor Mahem primary
- Nakom Kope Primary
- Boni Kope Complex
- Boni Kope DA
- Koluedor Primary

L'enquêteur a pu d'abord se familiariser avec les conditions de travail dans ces écoles par des observations de classes dans le cadre de Learning. Il a ensuite participé en tant que formateur de ces enseignants et de leurs chefs d'établissements sur les techniques syllabiques et phonémique de l'enseignement de la lecture. Ceci a permis de lier des liens amicaux avec les participants. Deux chefs d'établissement ont par la suite accepté sans problèmes de convoquer des parents d'élèves et de répondre eux-mêmes aux questions des entretiens. Une assistante du Projet Learning a fourni une aide logistique pour rassembler et coordonner nos visites sur le terrain. Les données ont été recueillies par enregistreur digital et par prise de notes également.

4.5.3 Questionnaires

Les interviews ont eu lieu dans deux endroits. Le travail principal concerne Accra dans les familles des élèves de JHS. Deux autres instruments ont été administrés à l'Université du Ghana et aux chefs d'établissement de seize écoles primaires à Yendi dans le nord-est du pays. Nous avons rempli la partie Affichage des variables de SPSS version 20 avant que les données principales ne soient entrées dans le programme.

L'enquête par questionnaire à Accra a été poursuivie par l'enquêteur lui-même. Après la permission des proviseurs des trois collèges (JHS) en question, les professeurs de français nous ont assisté dans le choix des élèves et leur formation rapide sur le pourquoi et le comment du travail. Les élèves ont ensuite rempli certaines parties du questionnaire en classe. Ils ont ramené le document à la maison et ont travaillé avec leurs familles pour le terminer selon les consignes orales et écrites en préambule de l'instrument. Moins d'une semaine plus tard en général, les élèves ont ramené les questionnaires remplis, aux professeurs à l'école. Nous avons ensuite fait le tour des écoles pour les ramasser et les vérifier. Certains élèves ont été rappelés pour compléter quelques éléments manquants.

La lettre de permission demandée au bureau d'Accra Metro Education Office n'a jamais été finalisée à temps par le personnel GES. Nous avons donc utilisé une lettre d'introduction du Chef du département de l'Université du Ghana pour ouvrir les portes de ces écoles. Nos remerciements vont aux chefs d'établissements pour leur souplesse et leur compréhension.

4.6 APPROCHE D'ANALYSE DES DONNEES

L'analyse des données utilise deux procédures selon le genre : les données quantitatives, numériques ou textuelles, provenant des questionnaires, ont été enregistrées dans SPSS version 20 d'IBM. Une professionnelle s'est occupée de QNT A. QNT B a été saisi dans SPSS par un nouveau diplômé du département de statistiques de l'Université du Ghana. QNT C a été rentré par nos propres soins dans Excel de Microsoft.

L'analyse QNT a couvert les aspects suivants avec les procédures statistiques nécessaires ou requises.

- 1- Statistiques descriptives avec analyse des Effectives (Fréquences), analyse Descriptives et des Tableaux croisés
- 2- Corrélations Bi variées et Partielles
- 3- Présentations graphiques

Les données sur les perceptions et les positions des familles ont été analysées avec des statistiques descriptives selon les ethnies d'une part et les niveaux socio-éducatifs d'autre part.

Les différences de perceptions ont été analysées avec des tableaux croisés et les ANOVA à un facteur et présentées avec des graphiques. Les différences entre les deux ethnies et les niveaux éducatifs ont été privilégiées.

Les données QLT ont subi l'analyse de contenu (Bardin, 2013). Les questions ouvertes ont été analysées comme suit :

- 1 – Les réponses ont été transcrites et transférées dans un tableur Microsoft Excel de manière à permettre des croisements et des comparaisons.
- 2 – Les réponses ont été triées pour correspondre aux thèmes relevant des questions de recherche (ce qui avait déjà déterminé les rubriques de l'instrument QLT).
- 3 – Nous avons relevé les similarités et les différences entre les réponses puis cherché à trouver des explications.
- 4 – Nous avons ensuite fait appel aux données de l'analyse QNT pour déterminer le degré de validation.
- 5 – La triangulation est ensuite intervenue entre les réponses des familles et les résultats des entretiens avec l'administration (enseignants, chefs d'établissement et personnel du GES et du District Assembly)

« La paix est une adhésion profonde de l'être humain aux principes de liberté, de justice, d'égalité et de solidarité entre tous les êtres humains. »
–UNESCO : Déclaration de Yamoussoukro

CHAPITRE CINQ

ANALYSES DES DONNEES

5.0 INTRODUCTION

Dans cette section nous présentons et analysons les données relatives aux représentations des familles par rapport au trio de langues en concurrence sur le terrain du plurilinguisme au Ghana. Il s'agit des images et des attitudes, des aspirations par rapport à l'apprentissage de ces trois catégories de langues en contact. Cela permettra de voir plus clairement quelle place est réservée au français dans le triumvirat et pourquoi.

5.1 Résumé de la démarche méthodologique

L'enquête qualitative sur cette question s'est déroulée sur les deux sites d'Aflao et d'Ejisu. Nous avons recueilli les avis d'une trentaine de personnes, réparties en 10 familles au total, pendant des séances d'une heure et demie à deux heures en moyenne par famille. Pour les besoins de triangulation, nous avons également interrogé les administrateurs de district du GES et les enseignants et chef d'établissements des écoles JHS fréquentées par les enfants des familles sélectionnées.

5.1.1 Plan de la section

Dans la section 2 de ce chapitre, nous aurons une analyse des réponses concernant l'impact du contexte sur l'éducation et l'apprentissage des langues dans les deux sites de l'enquête. Il s'agit

du contexte culturel, sociolinguistique et éducatif. La section 3 présente l'analyse des représentations des familles d'Ejisu et le chapitre quatre, celles des familles d'Aflao. Le chapitre se termine avec une présentation des résultats de l'enquête quantitative dans les trois écoles d'Accra pour les besoins de la triangulation. Nous verrons ainsi les positions des familles des deux sites pour et contre l'apprentissage de chacune des langues dans les domaines cités (maison, école, etc.) tout en essayant d'atténuer les biais par la comparaison avec les données quantitatives. Nous verrons dans quelle mesure la comparaison de l'analyse statistique avec les résultats qualitatifs permettra d'aboutir à une validation « représentative » de ces derniers (Creswell, 2003).

5.2 IMPACT DU CONTEXTE SUR L'EDUCATION ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Un aspect important de l'enquête a porté sur le contexte socioculturel, économique et éducatif des deux sites et son impact sur l'éducation et l'apprentissage des langues. Il s'agit de l'aspect ethnographique lié à la contextualisation de Blanchet (2012) que nous avons vue dans le cadre théorique.

5.2.1 Impact du contexte culturel et sociolinguistique

5.2.1.1 Contexte culturel

La notion de la culture a une grande valeur dans les représentations des familles. Elle est liée étroitement à la langue, surtout la langue locale, et également à la famille. Les enjeux linguistiques du plurilinguisme ne peuvent pas ignorer l'impact de la culture sur les choix de la PLF et vice versa. De plus, la notion de préservation de la diversité culturelle est pertinente dans la mesure où les langues en présence peuvent interagir de manière conflictuelle ou du moins concurrentielle. C'est le cas à Aflao où, comme nous le verrons, la poursuite du français

semble pousser l'éwé dans l'arrière-plan des pensées. Nous présentons ci-dessous les faits qui portent sur le lien entre langue et culture dans les représentations des familles.

2.1.1a Langue et culture en pays Asante.

La maîtrise de la langue locale semble très importante pour les familles FN1 akans. Elles justifient souvent cela par rapport à la préservation et la promotion de la culture :

- xEJ.Fam1.P-M.AT: "It's the same Twi that I have spoken right from childhood. I really like reading Twi materials. It is a way of preserving the culture."
- xEJ.Fam1.C-B.AT: "Local language helps me to know and understand my culture very well."

Les familles FN2 suivent le même principe pour justifier leur attachement à la langue locale :

- xEJ.Fam2.C-B.SK: "[The importance of knowing your local language is] when you travel to places, they will know your cultural identity."
- xEJ.Fam2.P-F.VD: "Local languages will help them to appreciate their local setting and culture. It will also help them to integrate well into the society. So that is the foundation."

2.1.1b Langue et culture en pays Ewé.

Les Ewé sont aussi fiers et attachés à leur langue et à la culture. Il nous semble cependant que ceci est un peu moins fort qu'en pays asante parce que les Ewé seraient en insécurité linguistique et culturelle (Agbefle, 2016 a) et donc plus enclin à tirer leur statut social et identitaire de leur niveau d'éducation et de leur maîtrise de la langue anglaise. Pour les FN2 éwé, il est suffisant de parler la langue locale.

- xAF.Fam2.C-B.WK: "But for the Ghanaian language it is to maintain our culture, the language we speak in our tribes."

La culture ne serait pas en danger face à l'hégémonie de l'anglais et à la montée en puissance du français simplement parce que les Éwés parlent toujours leur langue (maîtrise orale) selon un autre père FN2.

- xAF.Fam2.P-F.NK: “I do not think there is any danger to our culture. Our culture, our identity; we still speak our mother tongue, unless the one who doesn’t want to but I think that education is also more important.”

Le problème culturel, selon ce père FN2, serait plutôt lié aux autres aspects tels que le mode vestimentaire et les comportements dits “modernes”

- xAF.Fam2.P-F.NK: “I am very disappointed with the cases coming down from the villages. When you look at the way village kids are behaving these days, it is not like those in Accra ... probably their behaviour is not as refined as those in the city. [I am talking about their] Dressing, mannerism, lack of respect for the elderly people, morality...”

Les causes de cette déchéance culturelle pour lui ne sont pas linguistiques mais plutôt liées aux médias et à l’échec de l’éducation parentale :

- xAF.Fam2.P-F.NK: “Media, films and then I think the lack of parental care or failure of parenting.”

A priori donc, l’impact de la culture est de pousser les familles de part et d’autre à valoriser l’apprentissage et l’usage des langues locales éwé et asante.

5.2.1.2 Contexte sociolinguistique.

Le français s’apprend en situation exolingue en pays akan. Selon les enquêtés, il est rare d’entendre parler le français soit en ville, soit à la radio.

- xEJ.Fam1.P-M.PO: “French is also important just that here in Asante region or in Ghana as whole, it’s quite difficult learning it. You hardly find so many people speaking it like English. [exolingue]”
- xEJ.GES.LCord : “Because they do not start from the lower class but only at the JHS level and it makes [French] difficult for the child since it is not in the environment.”
- xEJ.GES.LCord : “No FM station is offering French to help anybody to hear French in the environment.”

A Aflao, l’exposition aux français est quand même plus fréquente qu’à Ejisu. Selon plusieurs agents administratifs, les familles fréquentent la ville de Lomé chaque jour et ceci a un impact sur leur familiarité avec la langue française :

- xAF.GES.AD.Sup: “They like travelling, as for Togo [especially]... they are there. They go they come back, as for Togo its just like their house. Some even go and grind corn powder in Togo and come and cook here.”
- xAF.PbSchHT : “Yes, [the Environment helps to learn French] but It can’t be measured. But there are families whose children attend school in Togo before coming here and we ask them to start form JHS form 2 or 3... so they even assist the teachers and so they learn from their friends.”
- xAF.PbSchFT : “Some of [the francophones] help [their Ghanaian colleagues] they help their friends [in school].”

Dans tous les cas la proximité à la frontière joue sur la motivation des apprenants qui ont accès aux médias comme la télévision et les radios togolaises. Ils sentent le besoin de prendre la langue française plus au sérieux qu’en pays asante :

- xAF.PbSchHT : “Because of the border, that is why they need [French] most.”

Ceci dit, il faut vraiment traverser la frontière pour entendre parler français et retrouver un vrai environnement linguistique :

- xAF.PbSchFTB: “No [No French engagement in Aflao itself]”
- xAF.PbSchFT B: “Yes [Unless they cross the border] and enter Togo that is where they are engaged with the French.”

Le contexte sociolinguistique est différent par le fait de la proximité géographique d’Aflao à la ville de Lomé. Ejisu manque cette présence de la langue française.

5.2.2 Impact du contexte économique

Il y a aussi un grand impact du contexte socio-économique sur la PLF des familles. En général, la pauvreté et la préoccupation des besoins matériels, mettent en péril les efforts que les parents pourraient consentir pour l’éducation de leurs enfants. Quand il faut faire des choix sur le plan linguistique, le français, qui arrive en deuxième ou en troisième position en pays asante, peut bien en pâtir. Ou alors, comme en pays éwé, c’est la langue locale qui perd du terrain.

Nous en avons relevé plusieurs aspects : une situation économique précaire et la pauvreté des ménages asantes conduisent inlassablement à des comportements et des choix qui seraient

différents si les moyens et les conditions étaient plus favorables pour les familles. Selon nos informateurs, le manque de moyens empêche les familles de réaliser leurs rêves ou projets de vie :

- xEJ.DA.SWD: “Most families belong to the subsistence economy: how to feed oneself and the family.”
- xEJ.DA.SWD: “Poverty. Many parents are willing to educate their children (they believe education is the key to life) but they lack the resources. Education is expensive.”

La situation est semblable dans le département de Ketu South:

- xAF.DA.SW.Dir: “In the hinterland, there is perceived to be pronounced poverty.”
- xAF.DA.SW.Dir: “... the southern part is more prosperous than the hinterland due to proximity to and the activity across the border.”

Malgré une meilleure situation en ville à Aflao, la pression n'en est pas moins grave dans la mesure où toutes les énergies des familles, surtout des FN0, sont focalisées sur les besoins de gagner leur vie dans le petit commerce. Certaines familles de pêcheurs sont obligées d'immigrer le long de la côte jusqu'au Bénin ou au Nigeria en raison de la pénurie de poissons dans la mer, du fait probablement du réchauffement climatique selon un répondant administratif :

- xAF.DA.SW.Dir: “climate change has decreased the fishing activity and yields, so poverty is creeping among the inhabitants along the coast and forcing them to migrate along the coast to Benin for their fishing expeditions on a seasonal basis.”
- xAF.DA.SW.Dir: “This affects children a lot because when they go away like that, they may fail to make any proper arrangements for the care and custody of the children left behind.”

Par conséquent, les enfants eux-mêmes doivent contribuer à l'effort financier. L'on rencontre alors souvent des cas de travail d'enfants alors que ceux-ci devraient être en classe. Les parents étant préoccupés essentiellement par la recherche d'argent, les enfants se sentent parfois attirés par cette obsession matérialiste. Le sens du matérialisme des enfants, happés de plus par le modernisme (télévision et médias, pression des pairs) les poussent sur le marché du travail et dans d'autres situations indésirables telles que la prostitution :

- xAF.DA.SW.Dir: “Exactly, that is another cancer in the Municipality. Child labour.

- xAF.PbSchHT: And these women too have to cross the border to go and buy one or two things to come and sell. So it's like, hurry up quickly and go to school for me to go out. This message is not motivating.”
- xEJ.GES.LCord: “Most of the children cater for themselves.”

L'enquêteur lui-même a pu entendre une mère qui se plaignait de la perte de son enfant dans le fléau du trafic des enfants. Le mari de cette pauvre dame avait donné leur enfant à des personnes à l'insu de la mère et par la suite la communauté et les chefs traditionnels ont été impliqués pour essayer de la retrouver. Selon le témoignage du directeur de SWD d'Aflao, ce problème arrive souvent dans le milieu à cause de la pauvreté. Les parents confient leurs enfants à des étrangers, parfois contre des promesses pécuniaires.

- xAF.DA.SW.Dir : “And also added to the child labour is the child-trafficking, you see parents giving up their children to other people to go and work for them for a pittance! Meanwhile the parent may not even know where that guy or person is coming from. This happens because the parents have more mouths to feed.”

5.2.3 Impact du contexte éducatif

La politique éducative et linguistique du gouvernement et son application sur le terrain par ses agences, créent un environnement éducatif qui a un impact sur les familles dans leurs efforts d'éducation des enfants et d'apprentissage des langues, comme nous l'avons noté dans la partie théorique. Nous avons voulu dans cette partie du travail établir un diagnostic de cet environnement afin de déceler dans quelle mesure il peut expliquer les choix et les pratiques des familles.

Les deux sites ont beaucoup de points négatifs semblables qui influencent la capacité des familles à soutenir l'éducation de leurs enfants. Selon les agents administratifs qui ont participé aux entretiens, les facteurs suivants jouent négativement sur la motivation des élèves et de leurs parents :

Le personnel du domaine éducatif que nous avons interrogé, administrateurs, chefs d'établissements et enseignants, sont tous unanimes, sur les deux sites, pour déplorer le manque de soutien suffisant et approprié pour le FLE de la part du GOG. La coordinatrice du District Education Office pose le diagnostic:

- xEJ.GES.LCord: "the government side is dormant in terms of French."
- xEJ.PbSchFT : "[the poor attitude of the families] is from the government. Majority from the G.E.S. because a new language can't be started from JHS 1."

Un grand problème soulevé par les participants qui affaiblit la position du français sur l'échiquier éducatif, est le fait qu'elle soit facultative dans la programmation des matières et des autres langues. Elle est même parfois absente des choix sur l'emploi du temps dans certaines options comme les filières scientifiques, ou en concurrence avec la musique ou d'autres matières :

- xAF.PbSchFT : "Because [French] is not [a] core [subject] sometimes you see that the children some of them don't take it serious ... **so French is not important...**"

Un autre facteur est le fait de son absence dès l'école primaire. En effet, seules les écoles privées proposent le FLE à partir des classes de maternelle ou du primaire. Selon les participants, commencer le français seulement en JHS (collège) a pour résultat de créer une perception de difficulté chez ces élèves qui ont dépassé l'âge de 12 ans, seuil maximum pour apprendre une nouvelle langue selon la théorie de Krashen (1979). Difficulté d'apprentissage d'autant plus aigüe que le FLE est une langue exogène (un peu moins à Aflao qu'en pays asante, différence qui se ressent tout de suite sur la motivation entre les deux sites.) :

- xEJ.GES.LCord : "Because they do not start from the lower class but only at the JHS level and it makes [French] difficult for the child since it is not in the environment."

Un aspect positif du travail des agents et dont ils sont fiers, concerne leurs interventions au niveau des parents par le biais des réunions du PTA. Les agents arrivent à influencer sur les choix des parents et leurs pratiques, par des conseils et des informations appropriées concernant différents aspects :

- xAF.DA.SW.Dir: “So we intervene in PTA and SMC meetings.”
- xEJ.PbSchHT: “So over here [PTA], we discuss how teachers will engage them in extra classes, purchasing of supplementary books and other things that will help them learn. Teachers also advise parents on how their wards should dress and get their books.”

Ces remarques montrent le potentiel qu’à le GES et les DA à influencer positivement sur les familles.

Au-delà de l’action directe des agences sur le terrain, les infrastructures matérielles des établissements jouent un rôle certain d’après les enquêtés. Sur les deux sites visités, l’école d’Ejisu, malgré le manque de bureaux et d’espace en général, était beaucoup mieux lotie que celle d’Aflao :

- xEJ.PbSchFT: “She [guidance and counseling officer] does not have an office. If she sees a child with a problem, she tries to sort it by advising. Because there is no office, the kids do not go unless a teacher refers them to the madam.”

Le proviseur lui-même travaillait dans un couloir devant un petit local étroit et sombre qui devait lui servir de bureau. Par ailleurs, plusieurs salles d’un bâtiment en face de de son bureau avaient été déclarées inutilisables par l’inspection des travaux car elles étaient mal faites sur le plan structurel de la construction. A Aflao, les conditions matérielles et structurelles des bâtiments étaient vraiment déplorables. Nous avons observé le proviseur tenir une réunion de professeurs debout, un peu à l’écart du hangar ouvert sous lequel les enseignants et lui-même avaient normalement leurs tables et bureaux. Cela provoquait son indignation et sa colère :

- xAF.PbSchHT: “first of all the school and the environment are deprived. The schools are not motivating ... in terms of infrastructure... it is not motivating for the parents to say let my child go to school or the child to say I want to stay in school.”
- xAF.PbSchHT: “Children and teachers must walk over a hundred metres away to pay for the use of toilet facilities.”
- xAF.PbSchHT: “The school has some of the best results in the municipality at BECE of public schools. But the system is frustrating with over 110 children in some classrooms. These factors are hindering progress. ”

Il est évident, comme il le dit, qu’on peut difficilement conduire une classe de langue étrangère dans une classe de plus de 100 élèves (selon nos observations), quelle que soit leur motivation et l’abondance des ressources. Il faut aussi noter qu’on a souvent tendance à parler de conditions

de travail des adultes alors qu'on oublie les conditions d'apprentissage des jeunes et son effet sur leur motivation et leurs performances.

De plus, le proviseur nous a confié le fait que l'école était située entre une maison close (lieu de travail des prostituées) et des bâtiments abandonnés fréquentés par des voleurs à main armée qui sévissent à la frontière entre le Ghana et le Togo et y viennent pour partager leurs butins.

- xAF.PbSchHT: "The environment in which we are is heavily challenged. The children and parents and the entire community are aware of this environment."

En ce qui concerne la ville même d'Aflao, il n'y a pas de lycée, ce qui a tendance à décourager la poursuite des études des bacheliers des SHS locaux puisque les difficultés économiques empêchent beaucoup de parents d'envoyer leurs enfants à l'internat dans une autre ville :

- xAF.PbSchHT: "The absence of a secondary school in the community is a major challenge. ... Even with the free education, plenty people are in the house. Motivation is lacking."

Le manque de soutien du gouvernement pour le français est un facteur clé de l'environnement éducatif ; il s'agit notamment du manque de ressources matérielles et humaines comme les livres et les enseignants qualifiés et en nombre suffisant alors que les autres matières en ont relativement beaucoup plus : ce manque d'enseignants dans les établissements empêche l'enseignement du français et démotive les familles. Ceci malgré la disponibilité dans les deux zones d'enseignants volontaires d'origine togolaise ou autre. En effet, le secteur public refuse d'intégrer ces enseignants dits « volontaires » quelle que soit leur qualification alors que le secteur privé les embauche pour les mêmes fins et produit de meilleurs résultats. Les agents du côté d'Ejisu témoignent :

- xEJ.PbSchHT: "Formerly we had a [French] master who was transferred and took us about 2 years before getting a new person."
- xEJ.PrvSchFT: "Yes. There are many Togolese people who are ready to teach French in Ghana... they are mostly in the private schools."

En fait, les deux écoles avaient un seul enseignant pour toute la population scolaire en JHS. Ce manque de personnel était une grande source de frustration pour les répondants pour des raisons évidentes. Le cas est semblable du côté de la frontière togolaise, aux portes mêmes d'une ville capitale francophone :

- xAF.GES.AD.Sup: “[GES] should train more French teachers for us, because we still need more French teachers. Some of the schools are not having French teachers. That is why some of the schools do not write BECE French.”

Cette situation déplorable et aberrante, voire même incompréhensible, perdure depuis des années et les responsables de l'Education nationale avec qui nous avons parlé, se contentent de se plaindre du manque d'effectifs, sans chercher à faire changer les dispositions ministérielles qui exigent des certificats ghanéens de quiconque venant des pays voisins et qui voudrait enseigner dans le secteur public.

Dans tous les cas, compte tenu de la difficulté présumée du français qui rend les proviseurs réticents déjà à inscrire leurs élèves pour cette matière, ce manque d'effectifs et la directive qui conseille aux établissements d'offrir le français sur l'emploi du temps « s'ils ont des enseignants à disposition », mettent en place de fait, les conditions pour que le FLE ne soit ni encouragé, ni disponible dans les écoles. La balle est véritablement dans le camp du MOE/GES. Il s'agit d'un choix de politique qui incombe au gouvernement.

Cette absence de soutien du niveau national n'empêche pas les agents de faire de leur mieux sur le terrain, selon leurs dires, et d'œuvrer pour l'amélioration de la situation. Il s'agit notamment de lutter contre l'absentéisme chez les enseignants, un gros problème qui perturbe le bon fonctionnement du secteur public de l'Education nationale :

- xAF.PbSchFT: “Yes the school is very strict.”
- xAF.PbSchFT: “Yes the headmaster is up and doing, the teachers are very active and so are the students. But in everything there'll be some lazy ones and those are few.”

La question est peut-être de savoir jusqu'où peuvent aller les mesures punitives alors que les enseignants manquent de ressources et de la motivation nécessaires pour accomplir leur travail. Il faut à cet effet noter la différence que nous avons remarquée entre l'enseignante d'Aflao qui se disait heureuse dans son métier malgré quelques problèmes et celle d'Ejisu qui était manifestement remontée contre tout le monde : le gouvernement, les parents et les élèves. Compte tenu du fait que les deux professeurs travaillent dans les mêmes conditions matérielles, (un peu meilleures à Ejisu), la cause principale de l'insatisfaction de l'enseignante d'Ejisu doit être imputée au rétro effet de l'attitude négative des familles vis-à-vis du FLE.

Pour empirer la situation, le manque de matériel pédagogique approprié pour le FLE est un facteur négatif à prendre en considération. Partout dans le pays en effet, l'on rencontre cette pénurie alors même que le gouvernement fournit des livres et d'autres ressources matérielles pour les autres matières comme les mathématiques, l'anglais ou les sciences. Les agents des deux sites se font écho sur cette question et son effet sur les élèves :

- xEJ.GES.LCord: "Learning of the French has become a challenge. Lack of materials, lack of teachers."
- xAF.GES.AD.Sup: "No, we [GES] don't support French well enough. Because the way we have teaching and learning materials for English, we do not have them for French like that. So there is a need for us to have a second thought about the T/L of the French Language."
- xEJ.PbSchFT: "The G.E.S supply English dictionaries whiles French dictionaries are absent. I have to buy one for myself."

Analyse : Le GES et le gouvernement sont blâmés pour la plupart des problèmes soulevés par les participants aux interviews. Ces agents étaient soit calmes et résignés pour certains (dans les bureaux du GES), soit frustrés, voire en colère pour d'autres (dans les écoles) vis-à-vis du travail à faire dans des conditions très difficiles. En général, il ressort que le travail et les mesures de PLE des agences du GOG semblent très insuffisants pour faire face aux besoins éducatifs des familles quant à l'éducation de leurs enfants comme en témoigne un participant :

« the government side is dormant in terms of French. ». L'impact est manifestement négatif sur la motivation des familles.

5.2.4 Impact des valeurs socioculturelles et religieuses

Les représentations des familles sont liées aux valeurs et à la vision de vie de leur culture comme nous l'avons vu dans le cadre théorique. Nous avons donc investigué ce que les enquêtés retiennent comme les valeurs les plus importantes dans leurs vies et le lien avec l'éducation et l'attitude envers les langues. Dans l'enquête quant à Accra, les deux communautés ont des valeurs culturelles et religieuses communes : Être travailleur (Hard work), l'amour, l'honnêteté et le succès viennent en tête de liste. Le « Hard work » semble important pour plus d'Ewés, alors que plus d'Asantes choisissent l'honnêteté. La même question en enquête qual a donné deux grandes valeurs : le succès et le travail (dont l'objectif est justement de réussir dans la vie!). Par ailleurs, une question sur les domaines les plus importants de la vie des familles a produit un résultat intéressant qui départage les deux communautés. En effet, alors que tous sont d'accord sur l'importance de la religion, en premier, les Asante mettent la famille (26%) avant l'éducation (10%) alors que les Ewés mettent l'éducation (19%) avant la famille (15%). Les chiffres de l'enquête quant à Accra ont donc confirmé ce que nous avons ressenti sur le terrain à Aflao et à Ejisu : les Ewés sont plus attirés par l'éducation et le modernisme que les Asante qui restent traditionnels et plus tournés vers la culture et la langue. En effet, un parent à Aflao nous confie sa conviction de l'importance de l'éducation :

- xAF.Fam2.P-F.NK: "I do not think there is any danger to our culture. Our culture, our identity; we still speak our mother tongue, unless the one who doesn't want to but I think that **education is also more important.**"

Selon un directeur administratif l'éducation est plus importante que la culture pour les Éwés :

- xAF.DA.SW.Dir: "From my observation, now they [Ewes] **put education before culture.** Because they think it is out of education that you can become a responsible citizen. If you don't attend school now in these modern times, you will be **left behind.** That is their perception."

Les tableaux 5.1 et 5.2 ci-dessus récapitulent ces données de manière analytique et synthétique pour les deux communautés. Les commentaires dans la ligne « GENERAL » des tableaux résument notre analyse des deux communautés quant à leurs valeurs. Nous y reviendrons dans la discussion en chapitre six.

Tableau 5.1 : Analyse du système de valeurs socioculturelles et religieuses (Akan)

			Valeurs socioculturelles et religieuses			FLE: Contexte et conditions						
QUAL			Valeurs par ordre de préférence		Normes/Domaines par ordre de préférence		FAVORABLE sur échelle de 3			Attitudes envers les langues (x/3)		
AKAN (EJISU)	Enquêtés	Vision de la vie	Enquête QNT ACCRA	Enquête QLT	RELIGION/Traditionalisme		Educ/ GES	SEco	SLing/Pg eo.Cult	L1	Anglais	FLE
FNO	Parents	Locale et L1 (monolinguisme)	Travailleur (Hardwork) (38%)	SUCCESSION TRAVAIL	RELIGION	Religion 56%	2.5	1	1	3	0//1	0
	Enfants											
FN1	Parents	nationale et bilinguisme (L1/L2)	Amour (23%)		FAMILLE	Famille 26%	2.5	2	2	2//3	1	1
	Enfants		Honnêteté (23%)			Amis 5%						
FN2	Parents	internationale multilingue (L1/L2/L3)	Succès (15%)	EDUCATION	Education 10%	3	2	2	2//3	2//3	2	
	Enfants				Culture 2%							
GENERAL	Point de vue culturel introverti traditionaliste: Un royaume puissant (tabouret et guerriers d'or, commerce des esclaves et or) avec une culture, des traditions et une langue dominantes (supérieur et lingua franca) n'a pas besoin d'autres langues. La L1 est forte et dominante (exception Akan). L'objectif général de la vie est la réussite (une valeur religieuse) considérée comme avoir un bon travail (secteur privé: exploitation agricole ou commerce) et être capable de subvenir aux besoins de sa famille.						Attitude positive forte à l'égard de la L1 et mauvaise attitude à l'égard de la L2 / L3 basée sur la perception des aspirations présentes ou futures (emplois, voyages). Perception positive de FLE mais attitudes négatives en raison de problèmes contextuels.					

Tableau 5.2 : Analyse du système de valeurs socioculturelles et religieuses (Ewé)

			Valeurs socioculturelles et religieuses				FLE: Contexte et conditions					
QUAL			Valeurs par ordre de préférence		Normes/Domaines par ordre de préférence		FAVORABLE sur échelle de 3			Attitudes envers les langues (x/3)		
EWE (AFLAO)	Enquêtés	Vision de la vie	Enquête QNT ACCRA	Enquête QLT	RELIGION Modernisme					L1	Anglais	FLE
FNO	Parents	Locale et sous régionale. Mono/bilinguisme		SUCCE TRAVAIL	RELIGION	Religion 48%	2.3	1	3	1	3	2
	Enfants		Travailleur (Hardwork) (51%)									
FN1	Parents	nationale, sous régionale bi/multilinguisme	Amour (22%)		EDUCATION	Education 19%	2.3	2	3	1	3	3
	Enfants		Honnêteté (11%)			Amis 11%						
FN2	Parents	internationale multilinguisme	Succès (11%)	FAMILY	Famille 15%	3	2	3	1	3	3	
	Enfants				Country 7%							
GENERAL	Point de vue culturel extraverti moderniste: L'insécurité culturelle et linguistique (environnement économique médiocre, perte du royaume éwé, colonisation) au Ghana en raison de la domination asante signifie que les éwés ont besoin de l'éducation et de l'anglais / FLE pour la promotion sociale et pour atteindre un statut social et des progrès respectables. L1 perd de la valeur et du statut. L'objectif général de la vie est aussi le succès (une valeur religieuse) considéré comme avoir un bon travail (secteur public GOG ou à l'étranger) et être capable de subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille.						Attitude affaiblie à l'égard de la L1 (attrition et perte de fonctions), mais attitude positive à l'égard de la L2 / L3 en raison de la perception des aspirations présentes et futures (contexte et survie, emplois et voyages) et de l'assimilation. Perception positive de FLE (Complexe de Xala) et attitudes positives en raison de problèmes contextuels. Orientation intégrative vers l'anglais pour la communication sur le plan national.					

5.3 REPRESENTATIONS DES FAMILLES (EJISU)

Cette section présente les résultats de la partie la plus importante de notre enquête. Il s'agit des représentations par les familles elles-mêmes, du français et de comment elles perçoivent cette langue et son rôle dans le contexte plurilingue d'éducation et de la vie de leurs enfants.

5.3.1 Perceptions et attitudes positives du plurilinguisme

Dans cette section, nous nous intéressons aux propos des familles elles-mêmes à commencer par les FN1. Pour les familles FN1 que nous avons rencontrées, contrairement aux dires des administrateurs, il n'y aurait pas de problème avec le multilinguisme :

- xEJ.Fam1.P-M.AT : « In actual fact, it is good to be able to **speak many languages...** It is really helpful. »
- xEJ.Fam1.P-F.PO : « Personally, I think we should try to learn any language at all that we are exposed to.»

En termes de plurilinguisme, les familles FN0/FN1 d'Ejisu mettent les deux langues (anglais et twi) à peu près en première position. Le français, surtout chez l'élite ou les citadins, apparaît alors en troisième position :

- xEJ.Fam2.C-G.SK : « They should start with the Twi, then English followed by French. For the French they should translate it to English for us to understand it. »

En ce qui concerne l'apprentissage à l'école, les FN1 akans proposent l'apprentissage de la L1 et de l'anglais. Ils croient que ce bilinguisme est essentiel pour la bonne éducation des enfants sur le plan PLE :

- xEJ.Fam1.P-M.PO : “It is good [to learn L1 in school]”
- xEJ.Fam1.P-F.AT : “They can learn **English in school and Twi at home** because they will **hardly** even **find someone to speak English with at home.**”
- xEJ.Fam1.P-M.KK : “it is necessary for the kids to learn [Twi] in school in addition to [English and] their other courses.”

Il faut noter qu'alors que les parents expriment leurs soutiens pour l'anglais et le français, les enfants font preuve de mauvaise attitude envers ces deux langues. Nous y revenons plus tard.

Les administrateurs auprès de qui nous avons enquêtés, confirment cette volonté de bilinguisme anglais/langue locale chez les Akans. Cependant, il s'agirait seulement d'une partie des familles FN1, celles qui sont plus éduquées et qui habitent à Ejisu même, dans la ville, et qui ont plus de moyens financiers et une certaine ouverture sur le monde extérieur par les voyages etc. Nous y reviendrons :

- xEJ.GES.LCord : «They **stress on local and English language.** »
- xEJ.PrvSchFT : « So they are so much **interested** in the **English** language and their **local language.** »

5.3.2 Perceptions et attitudes négatives du plurilinguisme

Selon les propos de certains parents, nous avons compris qu'il y a en fait deux attitudes négatives par rapport au plurilinguisme. D'une part, il y aurait des enfants (surtout de famille FN0) qui ne s'intéressent qu'à la langue locale, et qui prôneraient donc un monolinguisme en L1 :

- xEJ.Fam1.C-B.PO : « I mostly speak Twi with them [colleagues in school]. When I decide to speak English, they **tease** me that I am speaking English because I am hungry.»

Un parent confirme la tendance monolingue de ces Asantes alors qu'un autre affirme que les Asantes, en effet, n'apprennent pas d'autres langues car ils pensent que leur langue est universellement parlée au Ghana :

- xEJ.Fam2.P-F.SK : “ As for Kumasi we speak only twi”
- xEJ.Fam1.P-F.PO : “What I have noticed about Asantes is that they feel they can **survive almost everywhere in Ghana with the Twi** since it is spoken widely, and therefore they **rarely see the need to learn other languages.**”

5.3.3 Propos des agents administratifs sur les attitudes des familles

Les propos des agents administratifs montrent que les enfants ont une attitude négative envers l'anglais et le français :

- xEJ.PbSchFT : “Very much. Students will laugh when you ask them to speak English or **any language apart from Twi**. They will laugh at the person who tries to speak whiles they can’t speak either. Their **attitude** towards the language is **very poor**.”

Cette attitude semble s’étendre à toute la famille, y compris les parents :

- xEJ.GES.LCord : « For French, they [parents] say: **where will the child go with the French?** »

5.3.4 Justifications des perceptions et attitudes négatives du plurilinguisme

Les familles FN0 qui tendent vers le monolinguisme rejettent les autres langues pour les raisons suivantes : Ces familles ne ressentent pas le besoin de parler d’autres langues. Leur L1 leur suffit :

- xEJ.Fam1.P-F.PO : “What I have noticed about Asantes is that they feel they can **survive almost everywhere in Ghana with the Twi** since it is spoken widely, and therefore they **rarely see the need to learn other languages**.”

Les propos des agents administratifs confirment ces tendances. De plus, selon eux, l’engouement des familles pour la langue akan serait pour des raisons ethnocentriques. Surtout chez les FN0, dont les enfants, comme nous l’avons constaté, seraient plutôt en faveur du monolinguisme. D’une part, les FN1 seraient très attachées à leur propre langue locale qu’elles considèreraient comme supérieure aux autres :

- xEJ.GES.Dir : « Families are only interested in twi! »
- xEJ.PbSchFT: « ... they think **their [local] language** is **superior** to any other language. »
- xEJ.PbSchFT: « Their **attitude** towards the [foreign] languages is **very poor**. I don’t know why they are like that. »

D’autres raisons données pour l’attitude négative des FN1 envers le multilinguisme sont le manque d’éducation et leur vie sédentaire limitée aux zones rurales. Pour ces raisons, les familles FN1 n’auraient pas l’ouverture d’esprit nécessaire ou ne ressentiraient pas, tout simplement, le besoin pour leurs enfants d’apprendre plusieurs langues. Ils n’envisagent pas

de voyager en dehors de leurs univers traditionnels de cultivateurs, où la langue locale suffit amplement pour les besoins de communication à la maison, dans les champs et au marché.

- xEJ.DA.SWD : «There is widespread **illiteracy** especially in the **interior**. They **don't see the importance of education**. Only how to **find food to eat**.»
- xEJ.GES.Dir : « **No desire to learn [French]** on the part of those in the **interior** who **don't envisage travelling**. »

Finalement, le manque de moyens financiers peut expliquer le fait que ces familles, souvent pauvres et vivant dans un milieu dépourvu, sont obligées de choisir et de se limiter à des priorités qu'elles considèrent comme essentielles. Le rejet du français et des autres langues étrangères s'expliquerait donc aussi par exemple par le fait que ces langues ne sont pas obligatoires ou nécessaires pour la réussite au niveau de l'examen du BECE.

- xEJ.DA.SWD : «Poverty. Many parents are willing to educate their children (they believe education is the key to life) but they lack the resources. **Education is expensive**»

5.2.3 Perceptions et attitudes positives du FLE

Les familles FN1 admettent volontiers l'importance du français comme langue de communication et d'intégration régionale et internationale :

- xEJ.Fam1.P-M.AT: “[**I think**] **French is very good**.”
- xEJ.Fam1.P-F.AT: “For example, [French is important] if you have to **travel to a French speaking country**...”

Chez les enfants, certains, une minorité apparemment, apprécient cette langue :

- xEJ.Fam1.C-B.AT: “Yes some of them [my class mates] like French... I like **French** too but I **cannot read [it]**.”
- xEJ.Fam1.C-B.PO: “I like Maths, Science, English and **French**.”

3.4.5 Justifications des perceptions et attitudes positives du FLE

Toutes les personnes interrogées, enfants comme parents, ont affirmé apprécier le français surtout pour des raisons de profession future, pour faciliter les voyages ou pour la communication avec les francophones :

- xEJ.Fam1.C-B.AT: “French is very useful in one’s future **career**. For instance, even as I aspire to become a soldier, I know French may come in handy.”
- xEJ.Fam1.P-F.KK: “It is very important because one may get the **opportunity to travel** and meet francophones. With French, you would not be found wanting.”

Ces familles FN1 sont donc sans ambiguïté sur la question de l’importance de la langue française. En effet, beaucoup de parents expriment leur regret face à leur échec personnel vis-à-vis de l’apprentissage du français. Ils estiment que cela leur a porté préjudice par rapport à certaines opportunités de travail, etc.

- xEJ.Fam1.P-F.KK: “because if I had learnt French, with my some of my capabilities, I could have gone forward to become maybe an **Ambassador** somewhere.”

5.2.4 Perception et attitudes négatives par rapport au FLE

Cependant, selon un parent dont les propos confirment les dires des agents administratifs, la majorité des Akans ne s’intéressent pas au français, à la différence de toutes les autres ethnies du pays ! Il se référait sûrement aux FN0 qui ne s’intéressent pas du tout aux voyages et donc ne trouvent aucune utilité au français :

- xEJ.Fam1.P-F.PO: “It is **only Asantes** among the tribes in Ghana who appear **not to show much interest in the French language** but the other tribes seem very interested in learning it.”

Cette attitude se reflète surtout chez les enfants, car, un élève assez francophile déclare que ses camarades détestent le français qu’ils ne prennent donc pas au sérieux malgré les efforts des enseignants et l’avis positif des parents FN1 en sa faveur. Selon les propos de ce jeune, les collégiens ne veulent pas apprendre la langue française en milieu scolaire. :

- xEJ.Fam1.C-B.PO: “The teachers always try to do their best so that we the students will be able to understand but the **students don’t take it seriously**. They **don’t like French** at all.”
- xEJ.Fam1.C-B.PO : “No. **They don’t like [French] at all**. In my school, **they hate it**.”

Comme nous l’avons signalé, les agents administratifs tiennent des propos assez accablants quant à l’attitude des familles et de leurs enfants envers le français et les langues étrangères y compris même l’anglais. Selon les agents administratifs, les familles détestent le français et n’y voient aucun intérêt ! Cette langue ne leur servirait à rien car elle n’est pas parlée dans leur environnement linguistique et les familles pauvres surtout n’ont pas l’intention de voyager dans les pays francophones. Qui plus est, les enfants le trouvent difficile car ils commencent son apprentissage tard dans leur scolarité. Finalement, le fait que le français ne soit pas une matière obligatoire n’arrange pas les choses :

- xEJ.GES.Dir: “**No desire to learn [French]** on the part of those in the interior who **don’t envisage travelling**.”
- xEJ.PbSchFT: “A child can even tell you he **won’t use the French after school**. They do not get the **motivation from home**.”
- xEJ.GES.LCord: “Because they do not start from the lower class but **only at the JHS level** and it makes **[French] difficult** for the child since it is **not in the environment**”
- xEJ.GES.LCord: “Parents say: Where will the child go with the French at the end of the day because the child is going to **drop** the French language but will further the **compulsory** subjects.”

Les propos semblent montrer que la désaffection notée chez les enfants vis-à-vis du français viendrait en grande partie premièrement de la difficulté d’apprentissage de la langue du fait de son introduction tardive dans le système scolaire et peut être aussi des méthodes d’enseignement un peu trop axées sur la grammaire, la mémorisation de règles et la traduction (nous n’avons pas exploré ces aspects dans cette enquête). De plus, l’aspect exogène sur le plan de l’environnement linguistique empire la situation et finalement, le manque d’utilité immédiate dans le contexte socio-économique achève le sort de cette langue chez la majorité de ces enfants de familles akans FN0 et FN1.

- xEJ.Fam1.C-B.PO: “[my friends say that] **French is not our native language** but is **only being imposed on us**. But I don’t agree with them.”
- xEJ.Fam1.C-B.PO: **[my friends don’t like French]** because **it’s difficult to learn**.
 - o Enqueteur: “**What makes it difficult?**”
- xEJ.Fam1.C-B.PO: “In French, there are **masculine and feminine words**, accents and all that which make it a bit confusing to study.”

Les enfants perçoivent la langue comme difficile et ne s’y intéressent donc pas. De plus, dans le système scolaire, le français n’est pas une matière obligatoire et ne compte pas parmi les « core subjects » pour la validation du diplôme de BECE. Selon les agents administratifs, les parents préfèrent soutenir les matières obligatoires qui permettent de valider les examens du BECE.

- xEJ.GES.LCord : ”They are more interested in the core subjects”

Une autre raison pour l’attitude négative envers le français est le fait que la présence du français dans le milieu socio-culturel à Ejisu est quasiment limitée à la salle de classe des écoles. C’est une langue exogène et son absence dans l’environnement sociolinguistique est notoire car elle engendre le sentiment de difficulté vis-à-vis de son apprentissage.

- xEJ.Fam1.P-M.PO: “French is also **important** just that here in Asante region it’s **quite difficult learning** it. You **hardly find so many people speaking** it like English.”
- xEJ.Fam2.P-M.VD: “**the French is a bit difficult**, especially because **we are not using it at home**.”

5.2.5 Aspirations positives par rapport à la PLE du FLE (Ejisu)

Dans ce contexte bilingue, les parents FN1 voudraient que leurs enfants apprennent aussi le FLE, même obligatoirement.

- xEJ.Fam1.P-F.KK: “So I think there should be schools that will select French as a compulsory language.”
- xEJ.Fam1.P-F.KK: “Oh yes because in my former school, there were a **whole lot of people who come to PTA meetings and express their interest in the French language**. Over there, they learnt French [BUT] did not use to take it to the BECE and this got a **lot of parents complaining**. They want the students to **take it to the BECE** so that they can continue learning it at the **SHS level**.”
- xEJ.Fam1.C-B.AT: “Yes [French] should be [compulsory in Ghana].”

Et de préférence, elles voudraient que cet apprentissage commence dès l'école primaire :

- xEJ.Fam1.C-B.AT: “[the learning] is **faster when they start earlier [in Primary school]**”
- xEJ.Fam1.C-B.PO: “I think it would have been better if we had **started learning French in primary school.**”

Et une minorité d'enfants ont une aspiration positive comme cet enfant francophile qui préférerait apprendre le français au twi:

- xEJ.Fam1.C-B.PO: “I would choose French [over twi in primary school]. I'm even planning on choosing French in SHS as well.”

Les familles akans justifient le fait que le français doit être appris depuis le primaire par plusieurs raisons. Premièrement, cela rendrait son apprentissage plus facile pour l'enfant à cet âge-là, et par la suite le sentiment de difficulté serait vaincu :

- xEJ.Fam1.C-B.PO: “That way, it would have **been easier for us to speak and write in JHS.**”
- xEJ.Fam1.P-F.KK: “I know in other schools, the kids are being introduced to **French language in primary** and that helps them acquire more vocabs **so when they get to the junior high school it becomes easy for them.**”

Les familles ont donc beaucoup insisté sur le besoin urgent de proposer le FLE au niveau des Basic Schools (KG à P3 ou P6) afin de rendre son apprentissage plus facile en JHS et au-delà :

- xEJ.Fam1.P-F.KK: “It is just like what my son was saying that it was **not done in the basic schools**. So all of a **sudden I met this strange subject** which I thought was very difficult for me. **But I later regretted.**”

Les parents et les enseignants estiment ensuite que si la langue française est obligatoire ou parmi les « core subjects » (matières obligatoires) pour l'examen du BECE, les enfants la prendraient plus au sérieux.

- xEJ.PrvSchFT: “But also I think that **government is not doing well**; ... Let's take the JHS level; you can learn **French but in the end you will not go and write** [the BECE exams]. [it is not] compulsory at the end [and] it will not affect you. I think all these **things contribute to the problems** that we are having with the system.”
- xEJ.Fam2.P-M.VD: “Whether it is in **private or government** schools, French should be made compulsory just like Mathematics and English. That way, the students will be compelled to learn it.”

5.2.6 Absence apparente d'aspirations négatives par rapport au FLE à l'école (Ejisu)

Les parents et les enfants akans ont tous clamé leur intérêt pour le français compte tenu de son importance comme langue sur le plan international. Concernant la question de son introduction à l'école primaire ou de son utilisation comme matière obligatoire, aucun avis négatif n'a été exprimé par les familles malgré leurs attitudes négatives signalées par les agents administratifs (surtout de la part des FNO qui ne pensent pas avoir besoin du français). Certains enfants, qui se proclamaient francophiles, ont indiqué par contre

que leurs camarades détestaient le français. Est-ce l'effet de halo qui joue ici ? Il nous semble que les répondants donnaient souvent des réponses positives pour aller dans un sens qui laisseraient les portes ouvertes. C'est-à-dire qu'ils ne critiquent pas le français au cas où l'enquêteur pourrait proposer une bourse d'études par exemple.

La principale justification du refus des enfants de prendre le FLE au sérieux est sa difficulté qui proviendrait de son introduction tardive selon les familles. Nous avons déjà noté ce problème :

- xEJ.Fam1.C-B.AT: "They complain **they cannot read it because they started from JHS 1.**"

Leurs attitudes sont négatives pour les raisons que nous avons déjà notées. Malgré cela, personne n'a franchement proposé de maintenir le français comme matière non-obligatoire. Au contraire, les parents proposent de renforcer son statut dans le système éducatif afin que les enfants le prennent plus au sérieux.

5.2.7 Composition et ordre de préférence des langues chez les Akans

Selon les administrateurs, les Akans s'intéressent surtout à un bilinguisme langue locale et langue anglaise, avec une nette préférence pour la langue locale :

- xEJ.PrvSchFT: "So they are so much **interested** in the **English** language and their **local language**."

A la différence de ceux qui habitent en ville et des élites qui trouvent un intérêt pour le français :

- xEJ.GES.LCord: "[they think they need] English and French [to **travel**]"

les populations pauvres de l'intérieur du pays asante n'y trouvent aucun avantage :

- xEJ.GES.LCord: "They **stress on local** and **English language**. For French, they say **where will the child go with the French?**"

Donc le français occupe clairement une troisième position chez les Akans :

- xEJ.GES.LCord: "Okay, the **local one [L1]** they start from the early stages. Followed by the **English**. So **French is the third one**."

5.4 REPRESENTATIONS DES FAMILLES (AFLAO)

5.4.1 Perceptions et attitudes positives par rapport au plurilinguisme

Les familles éwé sont plus preneuses du plurilinguisme. Selon les membres de plusieurs familles habitant le long de la frontière entre les villes d'Aflao et de Lomé, il est utile d'être multilingue:

- xAF.Fam1.P-M.KD: « If you know **more than two languages** you can **go somewhere** and meet somebody who knows some of your languages and then you **interact** ... »
- xAF.Fam1.P-F.FS: « Then if there is a chance maybe others. If the child can learn 4 to 5 languages that's a very good thing. »

5.4.2 Justifications des perceptions et attitudes positives du plurilinguisme

Il s'agit ici de familles éwé FN1 et manifestement personne n'a peur de l'apprentissage de plusieurs langues. Il n'y a pas non plus de différence notable entre les FN0 et les FN1 comme à Ejisu. Pour toutes les familles éwé, le bilinguisme en anglais et français notamment, serait important parce qu'il sert à préparer l'avenir professionnel incertain ou les voyages, trouver du

travail au quotidien à la frontière, rencontrer d'autres personnes, communiquer et se faire comprendre. Le plurilinguisme est une question d'opportunités :

- xAF.Fam1.P-M.KD: « Yes, **multilingualism** will help the children because if you **travel** somewhere and you don't **understand** [their] language it will worry you... many **parts of the world** don't speak English at all, their language is French »
- xAF.Fam1.P-F.FS: « Because **you never** know where that child is going to find him or herself tomorrow.»
- xAF.Fam1.P-F.FS: « At the border, anyone will ask you a question in **English**. It is an international language and is necessary for the child to have it. »

5.4.1 Propos des agents administratifs sur les familles éwé et le plurilinguisme

Les administrateurs des agences du MOE/GES de Ketu South nous donnent une image des familles comparable à celui des familles d'Ejisu. Il y aurait un intérêt peut-être encore plus marqué pour le multilinguisme en pays éwé, proche de la frontière togolaise où le contact avec un pays francophone ajoute du poids aux motivations. Selon une directrice adjointe du DEO :

- xAF.GES.AD.Sup : « learning of languages: parents are much interested. They [really] **want** their children to learn them. »

Le positionnement trilingue est confirmé par les agents administratifs dont certains s'inquiètent pour l'affaiblissement possible de la langue locale. En effet, l'éwé ferait face à un danger d'attrition (language shift) ce qui mériterait d'autres enquêtes :

- xAF.GES.AD.Sup: "They are interested but our Ewé language over here, you know, they speak English small, they add the Ghanaian language to it. I don't know if it is because of the border... when the child[ren] [are] speaking Ewé somewhere along the line they **mix it with the English.**"

RESUME : Tout compte fait, il faut dire que les Akans diffèrent vraiment des Ewés par rapport à ces langues. L'anglais, plébiscité en terre éwé, n'est pas très populaire chez les Akans. Le français, fort utile pour la vie quotidienne des familles à Aflao est totalement absent de la vie des familles akans qui n'y voient aucune utilité sur ce plan. Finalement, les deux langues locales de part et d'autre subissent des sorts assez contrastés. Alors que tous s'accordent sur

leur importance au nom de la préservation de la culture et de l'identité, en pays akan, le twi rivalise avec l'anglais comme langue véhiculaire et même comme langue d'instruction à l'école, contrairement à l'éwé risque de perdre ses fonctions les plus élémentaires de langue de communication dans les foyers ! Il s'agirait d'un début d'attrition ou de « language shift » qui menace l'éwé sur son propre territoire !

5.4.2 Composition et ordre de préférence des langues chez les Ewés

En pays éwé, près de la frontière, l'ordre de préférence des langues s'inverse par rapport aux Akans d'Ejisu. La langue locale se retrouve en troisième position et le français bascule en deuxième position. L'anglais reste en tête selon plusieurs répondants :

- xAF.Fam1.C-B.KD: «**English and French** [are the most **important languages** in our life]. »
- xAF.Fam1.P-F.FS: «Yes, with my children I would **prefer to speak English [at home]** if I could so that they will get used to it. »

Le français passe même en première position à l'école compte tenu du fait que l'anglais est endogène et déjà connu en quelque sorte. Il exigerait moins d'effort, et le français serait donc la priorité :

- xAF.Fam1.C-B.KD: « **French is more important than English** because as for the **French I don't know how to speak it [yet]. »**

Cependant, les familles FN1 éwé aspirent au trilinguisme, contrairement aux FN0 akans qui rejettent le français. Un père francophile insiste sur les 3 langues, voire plus, que son fils devrait apprendre :

- xAF.Fam1.P-F.FS: « So really if it was possible he must learn all those 3 languages, French, Ewe and English.. all those 3 languages.»

Et l'éwé, malgré son importance pour la culture et l'identité, se retrouve en troisième position:

- xAF.Fam1.P-F.FS: Yes he is **lost [if one does not learn his mother tongue]**. When we say he is lost it means he **doesn't know his home town**. Because as soon as you **speak ewe then we know where you come from** (your origin)...

- xAF.Fam1.P-F.FS: « Yet, with my children I would prefer to **speak English** if I could so that they will get used to it. But it is also important to speak our **mother tongue** to our children. »
- xAF.Fam1.P-M.KD: « The language that will **really help** them is **English**. Ewe too may help them but I think English is very important.»

5.4.2 Propos des agents administratifs sur l'ordre de préférence

Selon les agents administratifs, l'ordre de préférence des langues est dicté par un raisonnement économique chez les familles éwé. Or, l'éducation est la porte vers le succès et la promotion socio-économique, d'où l'importance de l'anglais qui passe en première position :

- xAF.PbSchHT: “It is a community based question. The way the society **perceives** the Language... But **sometimes** their utterances show that **they think if you speak [English] then you are educated**. So it's no wonder you meet someone who can't communicate effectively in English and they will say you don't know anything. “
- xSG.GES: « People send their children to the **private schools** because they want their children to **speak the English well and come out with good results**. »

L'anglais est suivi par le français qui est nécessaire pour les petites activités commerciales de part et d'autre de la frontière.

- xAF.PbSchHT: “As for us at Aflao here, if you don't cross the border it is even **difficult to eat per day**. Food items are cheaper in Togo than over here, so the children are always crossing, so they would like, they would **appreciate that they can speak the French language**. “
- xAF.PbSchHT: “The children **would like to speak and write the French**. They would like to have an additional Language to the **English**.”

En troisième position vient l'éwé dont l'argument identitaire et culturel ne pèse pas assez devant celui d'éducation et de survie. Pourtant la langue locale est toujours la langue principale des conversations en famille, en ville et dans la cour d'école :

- xAF.PbSchHT: “Since it is a **public school** too, we don't over emphasize speaking of English or French. We are a little flexible. for example, If they go to market or hospital, it is the Ewé they speak. And at home, it is Ewe. So definitely they see the importance of speaking the Ewé.”

En ce qui concerne la tendance à limiter l'apprentissage de l'éwé à l'oral, les agents administratifs notent son influence négative sur l'attitude des enfants en classe :

- xAF.PbSchFT: « but sometimes they are **over complacent** because they know and **they think they can speak it so they don't learn it**. Because they feel they know [how to speak] already **so they don't put seriousness** in the learning of the Ghanaian language.»

Tableau 5.3 : Résumé des raisonnements soutenant les attitudes

Résumé pour l'éwé	Apprentissage et utilisation à la maison	Apprentissage à l'école (KG à JHS)	Utilisation comme LOI à l'école primaire	Limite d'apprentissage et d'utilité professionnelle	Utilité première de la L1
FN1/Niv0	OUI + anglais si possible	OUI	NON	Ecole primaire	Identité et culture
FN1	anglais + OUI	OUI	OUI	JHS3	Identité et culture
Enfants	OUI	OUI mais difficile	non	Après les examens de BECE ou de WASSCE	Réussir aux examens, communiquer en famille
Parents	OUI plus anglais selon les possibilités	OUI	variable	Ecole, primaire ou JHS	Identité et culture

RESUME: Le raisonnement qui soutient les attitudes envers le multilinguisme peut se résumer ainsi – voir tableau ci-dessus : l'anglais est plus important chez les Ewés parce que les familles tiennent plus à l'éducation et aux voyages que les Akans qui semblent privilégier leurs cultures et le travail sur le plan local dans l'agriculture essentiellement. Cette analyse reste valable à niveau socio-éducatif égal. Pour le français, le même argument explique les faits. Il faut ajouter à cela le besoin de cette langue à Aflao pour la survie. Il faut noter cependant que la proximité au Togo n'a pas beaucoup d'impact sur l'environnement linguistique de la ville d'Aflao. Il faut traverser la frontière pour rentrer en contact avec la langue française. Mais cette proximité a un impact qui manque clairement à Ejisu.

Quant aux L1, l'éwé perd du terrain face à la pression de ses deux concurrents étrangers sur le plan de la promotion socio-économique car les Ewés semblent compter sur l'éducation pour la

réussite dans la vie alors que les Asantes tiennent plus aux domaines traditionnels de vie économique tels que l'agriculture et le commerce. De plus, les Ewés sont plus ouverts aux voyages, ne serait-ce qu'au Togo ou au Benin, alors que les Akans doivent faire un plus grand effort pour aller en Côte d'ivoire par exemple.

5.4.3 Perceptions et attitudes positives du FLE

Cette section présente l'analyse des données de l'enquête sur le FLE à Aflao dans un contexte où les familles aspirent clairement au **trilinguisme**. La différence radicale entre les situations et les conditions de l'apprentissage et d'usage du français entre Ejisu et Aflao est édifiante et permet de voir comment améliorer les politiques linguistiques éducatives dans le contexte sociolinguistique différencié du Ghana.

Les Ewés de Ketu South considèrent le français comme une langue importante peut-être même plus que l'anglais, c'est une langue internationale qui par sa présence partout dans le monde et dans les institutions internationales (y compris dans la CEDEAO, ou tout simplement pour faire du business à Lomé), mérite l'attention et les efforts :

- xAF.Fam1.C-B.KD: "And **French**, many **parts of the world** don't speak English at all, their language is French. **French** is **more important** than **English** ..."
- xAF.Fam1.P-F.ZA: "When you study French and you are in the **Volta Region**, it's not bad. Just being **fluent** is okay. You know going to Togo and most of the **countries in the world speak either English or French**. So if she [my daughter] can go out with the French, I'll like it. "

Ces familles, parents comme enfants, expriment une affection personnelle pour la langue de leurs voisins de l'autre côté de la frontière. Pour un de ces enfants, le français est pratiquement une langue ghanéenne, un avis que l'on chercherait en vain à entendre à Ejisu :

- xAF.Fam1.C-B.KD: "[**French needed by Ghanaians?**] Yes, because it's now **part of their language**, they must learn it."
- xAF.Fam1.P-F.ZA: "...uh oh the language is **very interesting**... oh its **pleasant to hear.**"

- xAF.Fam1.P-M.KD: “I think it is a good language. Yes, **I like hearing it** when I go to **Togo. The way they speak it.**”

Un père FN0, simple pêcheur, qui parle français depuis son enfance passée à l'école togolaise, voudrait même enseigner la langue à ses enfants s'il pouvait trouver le temps :

- xAF.Fam1.P-F.FS: “Even today I often feel like sitting them all down and teaching them French but **I can't find the time.**”

Les agents administratifs confirment ces tendances:

- xAF.PbSchFT: “Okay on the part of the children I may say some of them are **serious with it [French]** because they **know what the benefits are when you study French** language **how far it can take you**. So, some of them are serious about it. Yes **majority** are serious about it.”

Au quotidien, les familles vivant si près de la frontière ressentent le besoin de pratiquer le français pour survivre et fonctionner dans plusieurs domaines comme le travail et les voyages ; c'est la raison principale qui justifie leur attitude positive à l'égard du français. Elles pensent aussi aux besoins de communication officielle entre les pays comme au sein de la CEDEAO. :

- xAF.Fam1.C-B.KD: “I think all **my family needs French**: My father for **travelling outside** the country. My mother can go to her [cloth] selling place one day and then meet the French there... in Lomé or at Ho”
- xAF.Fam1.P-F.ZA: “The language hmm because there's a lot of **interaction** between here and Togo”

De fait, les familles pensent souvent aux voyages comme but de l'apprentissage du français. Et pas seulement au Togo, comme il est dit ci-dessus. La langue française est censée ouvrir les portes de l'occident et permettre d'y aller pour trouver du travail et une meilleure vie :

- xAF.Fam1.P-M.KD: “If they travel to **France** they can use it there.”
- xAF.Fam1.P-F.ZA: “We are surrounded by **francophone** countries like Togo, Cote D'Ivoire. So there should be more emphasis on **French.**”

Nous avons vu dans la section sur le contexte socio-économique que le travail et les petits emplois engagent les familles FN1 dans une course poursuite de part et d'autre de la frontière pour laquelle elles ont besoin du français. Au-delà du besoin immédiat, les familles pensent aussi à la future carrière professionnelle :

- xAF.Fam1.P-F.FS: “Firstly we are close to the border, so they should ensure that they teach French to the children...”
- xAF.Fam1.P-F.FS: “[**Education**] **helps a lot** because we **meet a lot of strangers** at the border...if you don’t **speak French** you can’t do the work...”
- xAF.Fam1.P-F.ZA: “She can be a **bilingual secretary**”

Ces perceptions ne sont pas remises en cause par les agents administratifs. Le français s’impose aux Ewés par son utilité dans plusieurs domaines et sa présence dans leur environnement linguistique :

- xAF.PbSchHT: “Yes, [the Environment helps to learn French] But there are **families whose children attend school in Togo** before coming here and we ask them to start form JHS form 2 or 3... so they even **assist the teachers** and so they **learn from their friends**. They are not rich people, It’s just the vision, or the way they feel. “
- xAF.GES.AD.Sup: “The **main reason** [for interest in **French**] is that they are always **travelling to Togo for work**. People go to work in Togo and come back to Ghana here, most of the Togolese are even amongst us.”

5.4.4 Perception et attitudes négatives du FLE

Nous avons rencontré des élèves dans 2 familles différentes à Aflao qui n’aimaient pas le français à cause de la difficulté d’apprentissage. Ils ont tous attribué cette difficulté surtout à l’aspect de son introduction tardive dans le système scolaire. Ceci veut dire que malgré l’environnement linguistique qui pousse à apprendre la langue, les élèves éprouvent toujours de la difficulté à son égard :

- xAF.Fam1.C-B.FS: “As for French the fact is me too **I don’t like French**. It’s a **difficult** language”
- xAF.Fam1.C-G.ZA: “That’s why I **don’t like** it because it is **very difficult** for me. **French is very difficult...** Languages like English, Ewe and French, the most difficult one for me is French.”
- xAF.Fam2.C-G.NK: “[**Subjects not liked**] Twi and French. I **can’t speak** them.”
- xAF.Fam1.C-B.KD: “In **Ghana** [French] is **not taken seriously**. By the students, in the whole Ghana, They think that French was not [developed?] in their country so... they will not learn it”

De fait, l'élève ci-dessous se plaint de l'attitude de certains de ses camarades à l'école qui ne sont pas de son avis :

- xAF.Fam1.C-B.KD: "The students are not serious **because they think they will not take it anywhere** because it is not their **mother tongue**, it's not the language that they mostly **speak in the country** so they don't take it seriously."

De l'avis des agents administratifs, les enfants trouvent le français difficile, cependant ils font des efforts pour s'en sortir en s'appuyant sur les camarades francophones qui les côtoient à l'école :

- xAF.PbSchFT: "Yes but if I look at it I may say that the majority of those who don't know they are **not timid** because they **try and seek help** from their friends."

Et certains parents, une minorité, ne soutiennent pas assez leurs enfants par manque de moyens ou d'éducation :

- xAF.PbSchFT : "And then some parents too I don't know maybe because they are **not educated** they **don't take it so much serious**. Yeah. So when you ask their children sometimes to buy you see that those are the ones that **delay the payment**."

5.4.5 Justification des attitudes négatives du FLE

Pourquoi ces attitudes négatives ? Pour certains enfants, comme à Ejisu, une attitude frivole explique leur refus d'apprendre le français comme nous dit ce garçon à propos de ses camarades désinvoltes :

- xAF.Fam1.C-B.KD: "The students are not serious **because they think they will not take it anywhere** because it is not their **mother tongue**, it's not the language that [we] mostly **speak in the country** so they don't take it seriously."

Il s'agirait d'une minorité cependant, car, comme nous le confirme une enseignante, la majorité prend le français au sérieux :

- xAF.PbSchFT: “Okay on the part of the children I may say some of them are **serious with it [French]** because they **know what the benefits are when you study French language how far it can take you**. So, some of them are serious about it. Yes **majority** are serious about it.”

Ce serait aussi à cause du manque de familiarité précoce avec la langue. Après l’âge de 12 ans, les enfants rechignent à devoir apprendre une nouvelle langue. Une langue étrangère est d’autant et encore plus étrange quand les apprenants n’y sont pas habitués, soit depuis l’enfance, soit par sa présence dans l’environnement linguistique de façon soutenue :

- xAF.Fam2.C-G.NK: “French is not something I am used to **hearing** ... You see **they don’t take it as an important subject** so we have it like **only once or twice a week**, it’s **not consistent** so I haven’t grown used to it.”

5.4.6 Propos des agents administratifs

Les agents administratifs expliquent la réticence de certains parents par le manque de moyens financiers :

- xAF.PbSchFT: “Sometimes...sometimes is **financial** because they don’t have they **cannot afford** and sometimes too **they don’t know the importance of the [French] language** so they **don’t support** it.”

Pour la minorité d’enfants qui ne sont pas sérieux, il s’agirait selon les agents administratifs, du statut du français qui n’est pas une matière essentielle pour les examens :

- xAF.PbSchFT: “Yes. Yes. Because [**French**] is **not [a] core** [subject] sometimes you see that the **children some of them don’t take it serious**.”

5.4.6 Aspirations positives pour le FLE à l’école (Aflao)

Les témoins voudraient que le français soit enseigné de l’école primaire jusqu’au lycée. Un père espère en effet que sa fille continue avec les études du français jusqu’au WASSCE si elle en a la capacité, tout en regrettant que lui-même n’ait pas pu faire de même :

- xAF.Fam1.C-B.KD: “I think they should learn **French** also in **primary school** because it is not a language that some of the primary schools know how to speak.”
- xAF.Fam1.P-F.ZA: “I hope so [that my daughter does **French in SHS**]. Oh it **pains** me if I had known early ah I would not have left my **French** on the way.”

Comme nous l’avons abondamment noté ci-dessus, le français à un poids considérable dans la vie quotidienne des familles le long de la frontière et aussi dans leurs aspirations pour le futur des enfants. Cela justifie amplement leur motivation pour son apprentissage à l’école. C’est tout le contraire de la situation à Ejisu en pays asante.

5.4.7 Aspirations négatives pour le FLE à l’école

Alors que les parents aspirent tous à l’apprentissage du français, certains enfants disent ne pas aimer cette langue car ils trouvent son apprentissage difficile. Cela pose la question des méthodes d’enseignement comme nous l’avons noté ailleurs : (Nutakor 2015). Les raisons évoquées par les familles touchent à son introduction tardive surtout et un peu aux approches d’enseignement qui devraient faciliter la compréhension du plus grand nombre :

- xAF.Fam1.C-G.ZA: “I started learning French in **JSS1** so...[**Its difficult**]”
- xAF.Fam1.C-G.ZA: “...since I **didn’t start studying it (French) from the beginning** of my education. That’s why I **don’t like** it because it is **very difficult** for me. **French is very difficult.**”
- xAF.Fam1.C-G.ZA: “Languages like English, Ewe and French, the most difficult one for me is French. French is very difficult because as for **English and Ewe, I started them from primary** so they are not difficult.”

Comme à Ejisu, les familles pensent que la difficulté du français vient du côté pédagogique ou des méthodes d’enseignement qui insistent sur les règles de grammaire. :

- xAF.Fam1.C-B.FS: “It’s a **difficult** language... [**because**] It has so many **rules.**”

Il y a également l’introduction tardive qui, selon eux, diminue la motivation des élèves :

- Enquêteur: “So, it’s difficult. Do you think you should have started earlier?”
 - o xAF.Fam1.C-G.ZA: “Yes [should have **started French earlier**]”

- Enquêteur: “Where do you think you should have started?”
 - o xAF.Fam1.C-G.ZA:” From KG”
- Enquêteur: “From KG. So, Daddy what do you think? Do you think she should have started French earlier?”
 - o xAF.Fam1.P-F.ZA: “**Yes** [she should have **started French earlier**]”
- Enquêteur: “From which level?”
 - o xAF.Fam1.P-F.ZA: “Immediately after KG P1 they should start it. I was also affected by the same thing... JSS I started, I had a problem in SSS I was not coping well.”
- Enquêteur: “So, because you **started the French late you think that it’s a handicap**”
- xAF.Fam1.P-F.ZA: “My daughter said it rightly too.”

Le Tableau 5.4 ci-dessous propose une vue quantitative des résultats de l’enquête qualitative en ce qui concerne les attitudes envers les trois langues.

Tableau 5.4 : Synthèse quantitative des attitudes linguistiques (importance des langues)

ENQUETE QUALITATIVE	Justification des attitudes		
	Degré de besoin/importance (x/3)		
AKAN (EJISU)	L1	Anglais	FLE
FNO	3.3.3	1.2.2	0.0.0
	3.3.3	0.1.2	0.0.0
FN1	3.3.3	1.2.2	0.0.0
	0.0.0	1.2.3	1.2.3
FN2	2.2.2	2.3.3	0.1.2
	3.2.2	1.3.3	0.1.2
GENERAL	2.3/2.2/2.2 = 2.2	1/2.2/2.5 = 1.9	0/0.7/1.2 = 0.6
EWE (AFLAO)	L1	Anglais	FLE
FNO	3.3.3	2.2.2	1.1.1
	2.2.2	3.3.3	3.3.2
FN1	1.1.1	3.3.3	0.0.0
	2.1.1	3.3.3	3.3.3
FN2	2.2.2	3.3.3	3.3.3
	1.1.1	3.3.3	3.3.3
GENERAL	1.8/1.7/1.7 = 1.7	2.8/2.8/2.8 = 2.8	2.2/2.2/2.0 = 2.1

Selon ce tableau, les familles akan en général attribuent un degré d’importance de 2.2 sur 3 à la L1 (le score le plus favorable), 1.9 sur 3 à l’anglais en deuxième position et 0.6 sur 3 au FLE, en dernière position. Par contre, les Ewés accordent 1.7 à L1 (la L1 a le score le plus défavorable), 2.8 à l’anglais et 2.1 au FLE.

5.5 TRIANGULATION (AGENTS ADMINISTRATIFS/PARENTS/OBSERVATIONS)
ET VALIDATION STATISTIQUE

Cette section présente les résultats de l'enquête quantitative à Accra sur la représentation des familles par rapport au FLE. Les tableaux présentent les données pour les deux communautés linguistiques de manière comparative, en focalisant sur les réponses les plus pertinentes. Voici le tableau (5.5) de la première question, tiré du logiciel SPSS à titre indicatif.

Tableau 5.5 : Tableau tiré de SPSS à titre indicatif du traitement quantitatif (représentant les réponses de 34 familles Ewés et 30 familles Akans).

Why support the learning of learn French?				FN1	FN2		
It is a very important international language of communication	Tribe/L1 of family	Akan	FRE Q	5	7	12	/AkanFRE Q%
			34	17,90 %	25,00 %	42,90 %	35%
		Ewe	FRE Q	10	6	16	/EweFRE Q%
			30	35,70 %	21,40 %	57,10 %	53%
	Total	TFRE Q	15	13	28	/TFRE Q%	
		64	53,60 %	46,40 %	100,00 %	44%	

Selon le tableau, 34 familles Ewés et 30 familles Akans

Why support the learning of French? (Pourquoi soutenir l'apprentissage du FLE ?)

44% des familles enquêtées (dont 35% sont des Akans et 54% sont des FN1) perçoivent le français comme important parce que c'est une langue de communication internationale. Ceci confirme la perception de l'enquête qualitative de son rôle d'outil de communication internationale.

Learning French will help us in these ways. (Apprendre le FLE nous aidera des manières suivantes)

55% des familles enquêtées (dont 61% sont des Akans et 56% sont des FN1) pensent que le français est utile surtout pour communiquer avec les citoyens des pays francophones de l'Afrique de l'Ouest. Ceci confirme la perception de l'enquête qualitative de son rôle d'outil de communication internationale sur le plan régional.

French is very difficult to learn. (Le français est difficile)

46% (30/65) des familles de l'étude trouvent l'apprentissage du français très difficile. Ceci représente 47% des Akans (18/38) contre 44% des Ewés (12/27). Ainsi, presque 50 pourcent des familles des deux ethnies à Accra s'accordent pour confirmer l'impression donnée par l'enquête qualitative. Il faut noter que 18% étaient neutres ou n'ont pas répondu à la question. Ainsi seuls 35% semblent trouver le français facile. Ces résultats quantitatifs confirment la perception de l'enquête qualitative de cette difficulté reconnue par une majorité de parents et d'enfants ensemble.

Child loves french (Notre enfant aime le français)

Malgré la perception de difficulté de son apprentissage, le français est apprécié par 46% des enquêtés à Accra. Seulement 22% proclament leur manque d'affection pour le FLE, dont 24% d'Akans (9/38). Ceci semble contredire les propos des agents administratifs et de certains parents pour qui la majorité des Akans n'aiment pas la langue française. Cela peut être le résultat d'un effet de halo.

French and English are equally important (l'anglais et le français sont d'importance égale)

Une majorité écrasante (80%) des répondants au questionnaire à Accra trouvent que le français et l'anglais ont la même importance. Les Akans représentent 62% des familles dans ce cas. Ceci confirme donc l'importance donnée par les Ghanéens à cette langue d'envergure régionale (CEDEAO), africaine et mondiale. Ce résultat indique aussi une grande différence entre les perceptions (positives) d'un côté et les attitudes (moins positives ou négatives) de l'autre.

French is more important than L1 in education (le français est plus important que les L1 à l'école)

38% des répondants estiment que le FLE n'est pas plus important que les L1 dans le système éducatif. Ceci confirme le manque d'importance du FLE qui n'est pas une matière obligatoire, ni requise pour l'obtention du diplôme du BECE. Cependant, presque 30% pensent le contraire, notamment les Akans. Pourquoi penser que la L1 est moins importante que le FLE alors qu'elle est obligatoire aux examens ?

French is useful mostly for travelling and jobs (Le français sert surtout pour les voyages et l'emploi)

56% des répondants, dont une majorité d'Akans, affirment que l'utilité du FLE tient surtout en ce qu'il facilite l'emploi et les voyages. Seuls 13% sont d'un avis contraire.

What are the 3 biggest advantages of learning French? (Quels sont les avantages du français?)

Les trois raisons qui expliquent l'utilité du français pour les répondants les départagent en trois camps presque égaux de 30% chacun : emplois : 29%, voyages : 28% et communication : 28%.

Children should start learning French from KG /Primary YES (Il faut commencer l'apprentissage du français à l'école maternelle) OUI

90% des familles pensent que le FLE devrait être enseigné au primaire. Pour ces familles cette position se justifie par trois raisons déployées sur une échelle de Lickert. Premièrement, cela faciliterait l'apprentissage : 33%. Ensuite les enfants le parleraient couramment : 28% et finalement, ce qui est équivalent à la première réponse, les enfants apprennent mieux les langues en bas âge: 27%.

We are happy that our child is learning French (Nous sommes heureux que notre enfant apprenne le français)

Les attitudes négatives envers le FLE ne peuvent s'expliquer que par sa difficulté et les contextes de vie et d'apprentissage car cette langue est véritablement plébiscitée : en effet, en plus de réclamer son enseignement dès le primaire, 86% des familles sont contentes que les enfants l'apprennent au collège. Il s'agit de 82% des Akans et d'un peu plus d'Ewés c'est à dire 92%.

Ghanaians should be bilingual in French and English (Les Ghanéens devraient être bilingues en anglais et en français)

Comme dans les villes périurbaines d'Aflao et d'Ejisu, la quasi-totalité des répondants à Accra estiment que les Ghanéens devraient être bilingues en français et en anglais (deux neutres et une sans réponse = 85% de OUI dont 31/55 avec fermeté ! - strongly agree).

Ghanaians should be multilingual in Local language, English and French (Les Ghanéens devraient être multilingues en L1, en anglais et en français)

Un pourcentage équivalant à ceux qui optent pour le bilinguisme anglais français, estime de même que les Ghanéens devraient être multilingues dans les trois langues - L1, anglais et français (deux neutres et une sans réponse = 85% de OUI dont 31/55 avec fermeté ! - strongly agree). 6 neutres (3 Ewés et 3 Akans), 1 Akan contre et 4 Akans RAS (Rien à Signaler).

French should be compulsory in KG/Primary (Le français doit être obligatoire à l'école maternelle)

Alors que plus de 90% voudraient que les enfants apprennent le français au primaire, seulement 40% pensent que cela devrait être obligatoire (62% sont akan et 38% sont éwé). 25% sont contre cette obligation.

We think French is a nice language (nous pensons que le français est une belle langue)

Une grande majorité estime que le français est une belle langue. Cela confirme les dires de l'enquête qualitative où les gens associent le français avec le romantisme.

We think French is more important than local language for my career (Le français est important que la L1 pour ma carrière)

Les avis sont partagés quant à savoir si le français est plus important que la langue locale pour le travail. 36% sont d'accord contre 30% qui pensent que le français n'est pas plus important. Ce chiffre global est en accord avec la tendance de l'enquête qualitative.

Cependant, contrairement à l'enquête qualitative où les Ewés pensent que le français est plus important, 52% des Ewés d'Accra estiment que ce n'est pas le cas, alors que les Akans d'Accra considèrent que le français est plus important (41%). Les résultats quantitatifs pour les Ewés contredisent donc l'enquête qualitative. Pourquoi ? L'éloignement de la frontière baisse-t-il l'attrait du français ?

We believe everyone needs to learn French in our country. (Tout le monde doit apprendre le français au Ghana).

Finalement, 55% des enquêtés affirment l'importance pour tous les Ghanéens d'apprendre le français. Ceci reflète en effet la tendance de l'enquête qualitative ainsi que l'impression générale dans les médias et les propos des dirigeants politiques du pays. Nous reviendrons, dans notre conclusion, sur cette tendance que nous considérons comme un mythe hérité du colonialisme et imposé par les pays occidentaux qui tentent ainsi simplement de promouvoir leurs langues sur le plan international. Cela fait partie en effet de la guerre linguistique entre l'anglais et le français que nous avons évoquée dans l'introduction de ce travail.

En résumé, l'on peut dire que la plupart des statistiques confirment les propos recueillis dans l'enquête qualitative. L'analyse présentée dans ce chapitre montre clairement que les deux communautés linguistiques divergent sur plusieurs plans dans leurs perceptions et attitudes envers les différentes langues en présence. La discussion permettra de comprendre les sources de ces divergences. Il s'agit notamment du rejet du FLE par les FN0 asantees et le plébiscite de cette même langue par les Ewés. Il ne faut pas oublier l'attachement des Asantes à leur langue qui semble défrayer la chronique surtout compte tenu du monolinguisme de leurs FN0.

Nous discuterons également du rôle des valeurs socioculturelles et de l'impact du contexte sur les attitudes des familles. Comme indiqué dans la partie théorique, la contextualisation devrait ainsi permettre de rendre compte des différences constatées entre les deux communautés linguistiques et de mieux expliquer la complexité multidimensionnelle évoquée par Ansah (2014).

*« La paix est aussi une association harmonieuse entre l'humanité et l'environnement. »
–UNESCO : Déclaration de Yamoussoukro*

CHAPITRE SIX

DISCUSSION ET INTERPRETATION DES DONNEES

6.0 Introduction :

Dans cette section nous discutons et interprétons les résultats et l'analyse des données relatives aux représentations des familles par rapport au trio de langues en concurrence sur le terrain du plurilinguisme au Ghana. Il s'agit d'aboutir à une compréhension théorique des représentations sociales et psychologiques qui déterminent l'attitude des familles des deux communautés linguistiques vis-à-vis de l'apprentissage de ces trois catégories de langues en présence. L'objectif est de savoir quels facteurs expliquent les différences entre les deux communautés ainsi qu'entre les familles.

Nous discuterons d'abord de la question des perceptions des deux communautés vis-à-vis des trois langues. A ce propos, nous estimons que les perceptions sont le résultat des informations véhiculées par les médias (notamment la radio et la télévision) et les institutions sociales (familles, écoles, etc.), entre autres. Il ne faut pas oublier ou minimiser le rôle des gouvernements (locaux et internationaux) et des grandes institutions comme l'UNESCO, les Nations Unies ou encore la Francophonie, etc. Par exemple, le ministre de l'Education du Ghana a récemment déclaré dans les médias (myjoyonline.com, 2018) que le français allait devenir une deuxième langue officielle du Ghana. Une des raisons majeures, selon le Ministre, est la situation géographique du pays. Ce type d'information devient par la suite monnaie courante et constitutif de la mentalité de la

population par le biais des médias, du système éducatif et de divers organes et institutions du pays. On peut aussi rappeler que dans les pays issus du colonialisme, les vestiges de cet événement historique et les systèmes d'éducation ont indéniablement coloré les perceptions des populations par rapport à leurs propres réalités et par rapport au monde en général et aux rapports entre les peuples et leurs langues et cultures. De plus, le néo-colonialisme et la mondialisation sont des mouvements qui influencent grandement les perceptions et les valeurs.

Dans la deuxième section de ce chapitre, nous essaierons de montrer surtout que ces sources d'informations véhiculent un certain nombre de mythes qui sont à la base des fausses perceptions sur le français au Ghana. Ensuite, nous aborderons la question des attitudes par rapport aux langues. Nous verrons de fait que si les perceptions semblent être communes aux deux communautés, les attitudes, par contre, divergent largement, ce qui mérite une attention particulière. Selon un proverbe Asante, *“Nkwan kyen adeɛ ɛyɛfɛ, nso wode sika na stor”* ce qui veut dire que « l'objet que l'on admire au bord de la route est attirant, cependant il faut avoir des moyens pour se le procurer soi-même ». Ainsi, si la majorité des familles ont une **perception** positive du plurilinguisme ou du FLE comme nous venons de le noter, il ne va pas de même quant à leurs **attitudes** et pratiques. En effet, il faut bien distinguer les notions de perception et d'attitude linguistiques. Les familles peuvent bien avoir une très bonne perception d'une langue et en même temps avoir une mauvaise attitude devant le choix de cette langue pour telle ou telle fonction. Ainsi, tous s'accordent pour dire que le FLE est une langue internationale et régionale très importante et utile dans le monde et en Afrique de l'Ouest. Cependant, les enfants asantes détestent cette langue (son apprentissage en tout cas) dans le contexte scolaire et les parents manquent souvent du désir et/ou des moyens pour soutenir son apprentissage. Au contraire, les Ewés plébiscitent le FLE et font beaucoup plus d'efforts pour le soutenir et pour l'apprendre.

Lasagabaster (2006: 27) utilise les termes d'« attitude passive » et d'« attitude active » pour distinguer ces deux positions :

« Ces résultats conduisent l'auteur à faire la différence entre **attitudes actives** (beaucoup de gens *expriment* leurs attitudes positives à l'égard du breton et sa survie) et **passives** (ces mêmes gens *ne s'engagent pas* personnellement dans la réalisation de cet objectif). »

6.1 Perception et attitudes vis-à-vis du bi-multilinguisme.

Toutes les familles interviewées sur les deux sites (Ejisu et Aflao) ont présenté une **perception** positive du bi-multilinguisme perçu comme un atout pour la communication et l'interaction avec les autres, et pour la vie professionnelle et les voyages. Selon les familles FN1 et FN2 interviewées, le fait de parler deux ou trois langues est importante pour l'éducation des enfants. En gros, le multilinguisme faciliterait la vie d'un point de vue assez instrumental avec une orientation intégrative pour la L1 qui assure l'identité culturelle et la communication sur le plan socioculturelle.

Tableau 6.1 : Positionnement des familles par rapport au multilinguisme

	Monolinguisme	Bilinguisme	Multilinguisme
FN0	Ejisu (Twi)		Aflao (Anglais/FLE/Ewé)
FN1		Ejisu (L1/Anglais)	Aflao (Anglais/FLE/Ewé)
FN2			Ejisu (Twi/Anglais/FLE Aflao (Anglais/FLE/Ewé)

Comme le tableau 6.1 l'indique, sur le plan pratique, selon les agents administratifs, c'est le bilinguisme - anglais et L1 quasiment sur un pied d'égalité (avec un léger avantage à la L1 il nous a semblé) - qui prédomine chez les FN1 asante. Le français aurait assez systématiquement mauvaise presse en pays asante car les familles n'y voient pas d'importance au quotidien (sur le plan éducatif et dans l'environnement socio-économique) ou pour l'avenir de leurs enfants. De

plus, chez les FNO, même l'anglais serait rejeté dans une certaine mesure pour laisser place à une attitude de monolinguisme en langue twi.

Au contraire, les propos des familles et des agents administratifs à Aflao laissent transparaître une préférence pour le couple de langues que sont l'anglais et le français (aussi quasiment sur un pied d'égalité). Compte tenu du besoin de ces familles de travailler avec les étrangers qui traversent la frontière et la ville, elles doivent maîtriser l'anglais et le français. Du coup la perception de l'utilité de la langue locale pour la communication recule en troisième place.

Le cas de l'anglais : La position de l'anglais dans le bilinguisme des deux communautés se comprend facilement. L'anglais s'impose de manière hégémonique en effet, de par son statut de langue internationale et officielle, d'éducation et de promotion sociale et professionnelle. Ce statut de l'anglais est confirmé par Tarhan, (2003: 15):

“Based on the findings of both the survey and interviews, one can unambiguously say that all the groups perceive English and foreign languages as an asset. The “main” reason behind this support is economical for students and parents, and rather educational for teachers. While parents’ and students’ approach is pragmatic, (i.e. knowledge of English is likely to provide them with prestigious and well-paid jobs, therefore it is necessary), teachers’ approach is scientific (i.e., English provides access to scientific knowledge).”

Nous allons donc nous concentrer sur le sort du FLE et des langues locales car ce sont les deux qui soulèvent le plus d'intérêt par rapport à nos questions de recherches. Mais il faut garder à l'esprit le fait que l'anglais, en dépit de son poids statutaire, souffre, lui aussi, d'une réticence en pays asante, tout comme le français. Ainsi, nos explications sur le FLE à Ejisu vaudront presque aussi bien pour l'anglais, que ces familles asante considèrent peu ou prou comme une langue étrangère.

6.1.1 Perceptions des familles envers le FLE et le multilinguisme

Nous allons maintenant nous intéresser à la perception qu'ont les familles du FLE et du plurilinguisme. Comme nous venons de le signaler, en réfléchissant sur les résultats de notre

enquête, il nous semble que les perceptions et les croyances des familles sont basées sur des informations – souvent fausses – des stéréotypes, des préjugés et des erreurs de jugement de différentes sortes. Nous allons tenter de faire « les maths de ces mythes » et élucider ci-après, le vrai et le faux dans l'ensemble des perceptions issues des propos de nos enquêtés sur la langue française dans le contexte plurilingue ghanéen.

Mythe 1 : L'importance du français dans le monde :

Les sirènes de la francophonie. Toutes les familles sont persuadées de l'importance du français dans le monde et de sa capacité à leur ouvrir les portes du voyage et des opportunités de travail et d'embauche dans les ambassades, dans les organisations internationales et en général pour les études supérieures ou pour les affaires. Sur le plan politique, les GOG successifs accordent beaucoup d'importance à l'OIF et le Ghana en est membre associé comme nous l'avons noté auparavant. Seulement, il nous semble que d'une part, le Ghana n'a pas besoin du français pour communiquer avec les pays francophones puisque de fait, l'anglais s'impose comme la langue de la communication mondiale et même la France se plie bon gré, mal gré à cet état de choses incontournable. Ce n'est donc nullement un besoin ni une obligation pour le Ghana d'apprendre le français pour rejoindre la francophonie. D'autre part, quand bien même le Ghana adopterait cette langue à grande échelle, force est de constater que même dans les pays francophones, presque personne ne parle convenablement cette langue sauf une minorité. Selon le site officiel de la OIF¹⁷, il y aurait 102 pays et territoires francophones dans le monde avec 274 millions de locuteurs de la langue. Ainsi, la propagande veut faire croire que le fait de rejoindre la francophonie permettrait au Ghana de faire des affaires avec les « marchés » existant dans ces pays en utilisant la langue

¹⁷ <https://www.francophonie.org/274-millions-de-francophones-dans.html>

française comme langue de communication. Or, ce chiffre ne nous semble pas très réaliste. En effet, dans les pays africains, il y aurait seulement entre 5 et 10% des populations anglophones et francophones qui parlent ces deux langues convenablement (Wolff, 2013 :26). Peut-on dire par exemple que tous les Ivoiriens parlent français alors qu'en fait il y a plus de locuteurs de Nouchi, une variété ivoirienne du français, que de locuteurs du français à proprement parler (Yeboua, 2014) ? De même, nul ne peut prétendre que tous les Togolais parlent français alors qu'en fait c'est le mina et le kabyè qui sont les deux lingua franca majoritaires (Afeli, 1986). Le français n'est donc pas aussi important que ces organismes voudraient nous le faire croire (en tant que lingua franca dans la francophonie¹⁸). En effet, compte tenu du pourcentage réduit de personnes qui parlent l'anglais et le français respectivement dans ces pays dits anglophones et francophones, l'on est en mesure de douter du besoin effectif de ces deux langues pour l'essentiel de la communication qui se passe sur le terrain. Certes, une minorité va utiliser les langues étrangères pour leur travail (plus d'anglais que de français), mais pour la majorité de Ghanéens le problème ne se pose pas car ils ne voyagent pas souvent vers les pays francophones selon nos enquêtés (à l'instar des FN0 et FN1 asante). Pour ceux qui voyagent, surtout les populations proches des frontières, les langues africaines inter frontalières permettent de communiquer comme nous l'avons vu dans l'enquête à Aflao mais aussi à Paga dans la région nord-est du Ghana. Et, finalement, quant à ceux qui voyagent en dehors de l'Afrique, les enquêtés ont affirmé qu'ils préféreraient les pays anglophones, sans oublier la Chine ou l'Allemagne, etc.).

¹⁸ A cet égard, l'Observatoire de la langue française de l'OIF établit pour la première fois un distinguo. Sur les 274 millions de personnes actuellement « *capables de s'exprimer en français* » (langue maternelle ou apprise) dans 102 pays et territoires de la planète, seules 212 millions de personnes « *en font un usage quotidien* », soit 7 % de plus qu'en 2010.

Mythe 2 : L'importance du français pour le Ghana dans la sous-région.

Une grande erreur de perception sur le plan politico-économique ghanéen, nous semble-t-il, est la surévaluation de l'importance de la langue française pour les pays, compte tenu de sa situation géographique. Répété régulièrement par les dirigeants politiques et dans les médias, cet argument ne tient pas compte de la réalité socioéconomique et politique de la sous-région. En effet, le poids économique et politique du Ghana et du Nigéria¹⁹, et la situation de pauvreté économique dans plusieurs pays francophones (Togo, Niger, Burkina Faso et Mali) signifient que les flux migratoires dans la sous-région et la dynamique des courants commerciaux et des échanges économiques vont soit entre des pays francophones (Mali/Niger/Burkina/Guinée vers la Côte d'Ivoire ou le Sénégal), soit vers les pays anglophones (Togo/Mali/Niger vers le Ghana et le Nigéria) Yaro (2008). Dès lors, ce sont plutôt les pays francophones qui ont besoin d'apprendre l'anglais pour bénéficier des échanges commerciaux et des destinations migratoires (plantations et mines du Ghana ; pétrole du Nigéria, etc.) dans la sous-région mais aussi pour immigrer vers les pays occidentaux comme les Etats-Unis et l'Angleterre. C'est pourquoi, comme nous l'avons noté infra, l'on peut voir beaucoup plus d'affichages en anglais et pour l'apprentissage de l'anglais à Lomé qu'en français et pour l'apprentissage du français dans les villes ghanéennes. C'est parce que les pays dits francophones, tout comme la France elle-même, recherchent l'anglais pour les besoins communicatifs de la mondialisation où la position dominante de l'anglais est sans appel.

¹⁹ Avec une population de presque 29 millions, le Ghana a un PNB annuel de 47 milliards de dollars. Le Nigéria compte pour plus de 190 millions de personnes et un PNB annuel de 380 milliards de dollars. C'est le poids lourd de l'Afrique. Par contre, le premier pays francophone de la région sur le plan économique, est la Côte d'Ivoire avec 24 millions de personnes et 40 milliards de PNB annuel, presque autant que le Ghana. Ensuite vient le Sénégal avec une population de 15 millions et un PNB annuel de 16 milliards. Le Togo, voisin le plus proche du Ghana compte pour presque 8 millions d'habitants et seulement 4.8 milliards de dollars de PNB annuel, loin derrière le Mali et le Burkina avec respectivement 16,5millions/15 milliards et 19 millions/13 milliards en population et en PNB annuel.

De notre point de vue, l'anglais devrait devenir la langue officielle de la CEDEAO avec un volet de sa politique linguistique porté sur la promotion des langues locales inter frontalières.

Mythe 3 : L'importance du français pour les citoyens ghanéens.

En ce qui concerne l'importance du français pour les citoyens, un autre mythe consiste à imaginer que **tous** les citoyens bénéficieraient de son apprentissage. En effet, les familles enquêtées sont persuadées que cette langue (et le bilinguisme anglais-français) tient les clés de la réussite économique et professionnelle pour la majorité des Ghanéens. Cependant, il nous semble au contraire que l'usage effectif du français pour des raisons professionnelles au Ghana, pour l'éducation supérieure et pour les voyages d'affaires ne concerne qu'une petite minorité de la population. Seule une petite élite arrive à maîtriser le français assez bien pour entrer au niveau tertiaire (écoles de formation des enseignants ou universités), et ensuite, pour en avoir vraiment besoin dans la vie professionnelle (pour un pourcentage encore plus minime). En ce qui concerne les affaires et les entreprises, la chambre de commerce et d'industrie du Ghana propose une liste des entreprises au Ghana qui ont besoin du français dans leur travail. Il s'agit souvent d'un besoin de responsables commerciaux pour assurer la promotion des produits et la vente dans la sous-région. Au Ghana proprement dit, il y a très peu de postes à pourvoir. Dans la sous-région, les grandes organisations visées par les Ghanéens fonctionnent en langue anglaise ! Nous avons rendu visite au siège d'Ecobank pour l'Afrique à Lomé et en effet, toutes les réunions se passent en anglais et les expatriés du Nigéria, du Kenya, du Ghana et d'autres pays anglophones ne sont même pas tenus d'apprendre le français (malgré l'existence d'un cours de langue française - non obligatoire - au sein du siège). Ainsi, pour les Ghanéens, à moins de se délocaliser à Paris ou de trouver un travail dans une entreprise locale à l'étranger, il y a très peu de personnes qui risquent

de « rater des opportunités faute de parler français » comme plusieurs parents déçus nous l'ont affirmé. Nous pensons qu'il s'agit là d'une minorité de personnes éduquées projetant des rêves élitistes que la majorité pauvre finit par prendre pour ses propres réalités.

Dans la suite logique de cette notion erronée, nos enquêtés, à l'instar du Président de la République et des autorités éducatives, tiennent à ce que tous les enfants du Ghana apprennent et maîtrisent la langue française dans un élan vers le bilinguisme anglais/français que le Président appelle de ses vœux (Cf. notre chapitre 1). Le français est perçu par la majorité des familles comme une nécessité dans le cursus scolaire de toutes les écoles, du primaire au tertiaire. Les parents et les enseignants voudraient qu'il soit obligatoire, estimant que les élèves le prendraient plus au sérieux dans ce cas.

D'une part, nous estimons qu'il n'y a pas besoin d'apprendre le français depuis le primaire pour le maîtriser convenablement. Comme nous l'affirmait avec force le Professeur Ansre dans une conversation privée, il n'y a pas vraiment besoin de démarrer l'apprentissage du français dès le primaire. Pour preuve, il s'avère qu'il y a des étudiants qui commencent l'apprentissage des langues étrangères (chinois, swahili, arabe et espagnol) en première année d'université et qui réussissent aussi bien que leurs collègues en français, sinon mieux, parfois !

Or, nous avons signalé le grand nombre de parents de l'enquête ainsi que des gens de notre connaissance qui parlent de leur échec par rapport à l'apprentissage du FLE. Les parents estiment que l'introduction du FLE dès l'école primaire serait une solution pour faciliter son apprentissage dans les années suivantes car, selon eux, les enfants apprennent plus facilement les langues en bas âge, ce qui est vrai, selon notre cadre théorique. Cependant, selon Cummins (1989), l'acquisition du bilinguisme n'est pas chose facile même pour les enfants comme nous l'avons noté infra. Et alors, nous nous demandons si la priorité ne serait donc pas de se concentrer sur la maîtrise des langues locales et de l'anglais (dont l'enseignement est mal organisé), en sachant que ce

bilinguisme initial est la meilleure fondation pour la réussite scolaire des enfants y compris pour ceux doués pour le domaine « verbo-linguistique » (Gardner, H. 1999), qui voudraient plus tard, apprendre le français ou d'autres langues encore ?

D'autre part, à notre sens, l'enseignement du français à la majorité des élèves des écoles primaires et les collèges représente un gâchis énorme des ressources puisqu'une majorité de ces élèves arrêtent l'école après le JHS et ne se servent plus du français (et très peu de l'anglais). Par ailleurs, selon une enquête (non publiée) que nous avons menée, la grande majorité des étudiants admis en première année au département de français à l'Université du Ghana provenait d'une petite dizaine de lycées répertoriés dans trois régions du sud du pays. Il s'agit des régions Greater Accra, Eastern et Central en plus d'une ou deux écoles de la région Asante. De plus, sur ce nombre d'environ 300 étudiants en première année, seule une centaine termine la quatrième année dans le département de français. Les deux tiers laissent tomber le FLE après la deuxième année. Ensuite, après leur licence, beaucoup de ces étudiants évitent l'enseignement du FLE (un des seuls domaines qui leur offre du travail) et se retrouvent dans des domaines de travail ou d'études en Masters qui n'ont rien à voir avec le français ou les autres métiers des Industries de la langue comme la traduction. Au final, on est en droit de se demander pourquoi le pays dépenserait des sommes colossales pour la formation de tant d'élèves depuis le primaire ou le collège/lycée pour un résultat si minime. Il faut admettre que le pays n'a pas besoin d'enseigner le français à tous et depuis le primaire voire le collège ou le lycée, pour le peu qui va un jour le maîtriser et s'en servir.

Mythe 4 : Tous les Ghanéens « aiment » le français.

Un autre mythe consiste à supposer que tous les Ghanéens aiment le français, ou veulent apprendre le français, ce qui n'est pas la même chose. S'il est vrai que tous les Ghanéens ont une perception positive du français, il est moins vrai que tous aiment cette langue. Notre étude montre que la

majorité la trouve difficile et un bon pourcentage la détesterait (sans l'avouer ouvertement à l'enquêteur par un effet de halo). En effet, la langue française est un calvaire pour les élèves ! Tous les parents l'affirment, tout en s'avouant déçus de leur propre échec dans le passé. Cependant, tous reconnaîtront bien que les cours de français dans nos écoles ont souvent été des parties de rigolades et de jérémiades où seuls le professeur excédé et une minorité d'élèves francophiles frustrés ne s'amusaient pas de la chose. D'ailleurs, la plupart des anecdotes de nos connaissances présentent les professeurs de français comme méchants tout en leur jetant le blâme des échecs des uns et des autres. Nous retenons donc le constat que les Ghanéens n'aiment pas la langue française dans la majorité. Leur désir d'apprendre la langue tient à une orientation instrumentale compte tenu de leurs perceptions erronées de son importance et de son intérêt pour leur réussite dans la vie. C'est-à-dire que, quand les élèves parlent d'« aimer » le français, ils veulent dire en fait que cette langue les « intéresse » et qu'ils en ont une « bonne perception » à cause des « conseils de leur enseignant » par exemple. Ceci dit, il ne faut pas oublier les vrais francophiles, une minorité certes, qui aiment la langue et la culture française par orientation intégrative. Cela fut notre cas au début de notre apprentissage du français, fortement encouragé par nos parents.

Mythe 5 : Le français est plus important que les L1

Nous avons également constaté la perception de certaines familles qui considèrent que le français (et l'anglais) est plus important que les langues locales pour les familles et l'avenir de leurs enfants. Cette perception, presque absente en pays asante, est un reliquat ou un vestige du colonialisme comme nous l'avons décrit dans le premier chapitre. Elle perdure à travers le système éducatif. Nous y reviendrons dans la section ci-dessus qui traite de l'exception asantee versus le syndrome de Xala des Ewés.

Pour conclure cette section, nous pouvons dire que les idées explorées ci-dessus montrent que les perceptions populaires ne sont pas fondées sur des faits avérés. La propagande et des idées reçues seraient à la base de ces perceptions qui servent pourtant de justification à la politique nationale dans notre pays.

6.2 Les attitudes vis-à-vis du FLE et des langues en présence.

A la différence des perceptions linguistiques qui sont généralement positives et partagées par tous, les **attitudes** vis-à-vis des langues diffèrent et présentent des nuances à souligner sur trois niveaux. Nous allons dans cette section 4 explorer les divergences entre nos deux communautés linguistiques quant à leurs attitudes.

Premièrement, il nous faut expliquer l'attitude d'attachement des Asantes à leur **L1** et leur culture en général, à la différence des Ewés (et des autres groupes et communautés linguistiques du pays). En effet, les Ewés tendent à préférer l'anglais (voire le twi dans certaines situations) dans les échanges dans les domaines non culturels de la vie : éducation, profession, voyages, etc. Du coup, les Ewés négligent l'usage de leur propre L1 dans ces domaines. Nous tenterons aussi d'expliquer par la même occasion le rapport difficile des Asantes avec le FLE (alors que cette langue est plébiscitée par les Ewés).

Deuxièmement, il faut comprendre pourquoi, parmi les familles, les **FNO** Asantees, « terrées » dans leur milieu local et traditionnel, **sont les seules à préférer un monolinguisme atypique** qui s'accompagne du refus des autres langues y compris l'anglais et le FLE. Si elles ressemblent aux familles FN1 et FN2 dans leur attachement à l'asante, elles se distinguent par leur rejet des langues étrangères. Nous verrons ci-dessous que cela s'explique par un certain nombre de facteurs liés à

leurs représentations sociales mais aussi au contexte socio-culturel et économique. Les autres Asantes, les FN1 et les FN2, semblent plus ouverts aux langues étrangères.

En troisième lieu, nous discuterons des facteurs responsables pour l'ouverture progressive aux langues selon le niveau socioéconomique et éducatif des familles dans les deux communautés.

6.2.1 Les différences d'attitudes vis-à-vis du FLE et des autres langues

D'abord, nous essaierons de partager notre compréhension de ce qui justifie la différence entre les positions des deux communautés vis-à-vis des langues différentes du cocktail sociolinguistique. En se fiant aux théories de Moscovici (voir notre cadre théorique) nous pensons que les **attitudes** des deux communautés linguistiques découlent de leurs représentations sociales compte tenu de leur identité culturelle et historique ainsi que par rapport aux statuts fonctionnels spécifiques aux langues en présence dans le contexte sociolinguistique et économique. Avant de poursuivre, voici un résumé du statut des trois langues dans la perception des familles.

Le statut de la L1 : Pour les deux communautés linguistiques, la L1 joue le rôle de socle pour l'identité (Calvet, 2005, Charaudeau, 2001) et de base pour la socialisation, la transmission de la culture et des traditions et les interactions culturelles. Il serait absurde par exemple pour deux Ewés ou deux Asantes de se parler en anglais. C'est pourquoi les Ghanéens utilisent l'anglais seulement quand les gens ne se connaissent pas encore, ou lorsqu'il n'est pas possible d'interagir en une langue locale commune. C'est aussi pourquoi on traite ceux qui n'arrivent pas à parler la langue locale « d'aliénés ou de perdus ». Au lieu donc de parler de langue « maternelle », les Ghanéens parleraient plutôt de langue ethnique ou langue de famille ou des origines (« wokromkasa » en asante ou « miadégbe » en éwé). Cette fonction de la langue locale est primordiale et constante pour les deux communautés linguistiques. Cependant, pour les Asantes, leur langue locale revêt

de plus un pouvoir supplémentaire de par sa fonction de lingua franca dans l'ensemble du pays. Elle domine donc l'éwé et les autres langues puisque plus de 40% des Ghanéens sont d'origine asante (Dakubu-Kropp, 2006) et la plupart des gens l'utilise comme langue de commerce et de communication (Osam, 2004, Duah, 2013). L'éwé du coup se retrouve en position dominée (à l'instar des autres langues nationales comme le ga et le fanti) et se voit dévalorisé sur le plan national en dehors de la région Volta. D'où l'insécurité linguistique des Ewés (Agbéfle, 2016 a).

Le statut de la langue officielle : La langue anglaise est la langue officielle mais les familles la considèrent comme une langue « des Blancs » ou une « langue étrangère ». C'est cependant la langue obligatoire de l'éducation et la langue de la communication nationale dans beaucoup de domaines (politique, média, etc.). C'est le cas d'autant plus pour les Ewés pour qui seul l'anglais leur permet de communiquer et d'interagir avec les autres Ghanéens et aussi du fait qu'ils refusent souvent d'apprendre le twi par inimitié pour les Asante, leurs ennemis d'hier, rivaux d'aujourd'hui. Cependant, comme le note Agbedor (1994), les langues locales, surtout le twi, jouent mieux le rôle de langue d'union nationale car beaucoup ne maîtrisent pas l'anglais – d'où un statut ambigu de la langue anglaise²⁰. Dès lors, la domination de la culture asante se renforce et les Asantes considèrent leur langue comme égale sinon supérieure à l'anglais dans tous les domaines y compris l'éducation. Voici les prémisses et les suites de la guerre linguistique que se livrent les Asantes et les Ewés !

Le statut du FLE : Finalement, le FLE apparait comme une langue « au cas où » pour les familles. Première langue étrangère, le FLE est censé ouvrir des portes pour les voyages et vers de meilleures opportunités d'emplois dans le domaine des organismes internationaux car c'est aussi,

²⁰ Cette problématique dépasse le cadre de nos objectifs dans ce travail.

à côté de l'anglais, une langue internationale. Le bilinguisme anglais/français est donc fortement recherché par tous (surtout les Ewés) comme un atout de la promotion socioprofessionnelle dans la région CEDEAO et dans le cadre de la mondialisation. Seulement, une fois de plus, les deux peuples n'ont pas les mêmes attitudes envers la langue de Molière. Les Asantes semblent réticents quant à l'apprendre et à la soutenir convenablement. Selon les agents administratifs et quelques élèves, les jeunes détestent le français. A Aflao par contre, tous sont d'accord pour louer et rechercher le français à cause de sa présence dans l'environnement linguistique et son importance pour leurs aspirations socioprofessionnelles, etc.

6.2.2 Attitudes vis-à-vis des L1

Venons-en maintenant aux différences attitudinales qui ressortent de l'analyse des résultats. La première concerne le rapport d'attachement particulier des Asantes pour leur L1 et le sentiment quelque peu négatif des Ewés vis-à-vis de la leur.

- L'exception asantee et le monolinguisme des FN0.

L'attitude d'attachement des Asantes à leur langue locale ressort fortement des propos des enquêtés. Nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Selon les résultats de l'enquête donc, les Asantes seraient la seule communauté linguistique au Ghana à prôner une certaine supériorité de leur propre langue et à rejeter du coup les autres langues, y compris l'anglais et le français (surtout chez les FN0).

- **xEJ.PbSchFT** : “Don't know why they [Asantes] are like that. But they think **their language is superior** to any other language.”

C'est ce que nous appelons l'exception asantee. Un certain nombre de facteurs permettent d'élucider ce phénomène.

4.2.1 Perception de la valeur sociolinguistique

Le premier facteur qui semble déterminer l'attitude des communautés linguistiques envers les langues est la **valeur sociolinguistique** de la langue par rapport aux autres langues en présence.

Selon Lambert et al, (2005: 81) :

« Le type de bilinguisme que l'enfant développe est lié à un nombre important de facteurs environnementaux et socio-structuraux, notamment aux **valeurs** véhiculées par rapport aux langues et au multilinguisme, aux **rapports de force** entre les langues dans la société et au type de système éducatif. »

Les Asantes considèrent leur culture et langue comme toutes puissantes et supérieures aux autres selon notre enquête (supériorité culturelle et lingua franca). La L1 leur semble suffisante pour les besoins de communication orale dans le cadre socioéconomique et culturel, ainsi toutes les familles y sont attachées et n'aspirent pas aux autres langues, obligeant ainsi les étrangers aussi à apprendre et à parler l'asante (nul besoin donc des L2). Ceci engendre une orientation instrumentale pour la communication avec les non Asantes valable au quotidien, dans les zones rurales et dans la ville périurbaine d'Ejisu. De plus, bien-sûr, cette langue locale est toujours bien pratiquée par toutes les familles sur le plan socio-culturel car c'est la langue de l'identité culturelle surtout dans les zones rurales ou traditionnelles (orientation intégrative).

Par contre, l'éwé semble être en position de faiblesse (insécurité linguistique (Agbéflé, 2016 a)). Sur le plan sociolinguistique national et local, les Ewés dévalorisent leur langue comme inférieure à l'asante et à l'anglais. De plus, l'éwé perd de ses fonctions sur le plan sociolinguistique local car elle est dominée par la plus grande importance communicative des autres langues (l'anglais, le twi et le français) dans la ville périurbaine d'Aflao. Ceci entraîne un certain affaiblissement de son utilisation y compris dans les foyers, car, au quotidien, ces familles aspirent à la compétence orale

en anglais et en français (et aussi en twi malgré eux, car cette langue semble bien partie à la conquête du pays !). Il y aurait donc un **tandem** de forces qui pousse l'éwé vers le bas : l'absence d'une fonction communicative de l'éwé sur le plan national où elle est rejetée par les autres groupes ethniques d'une part, et d'autre part, la faiblesse de sa fonction instrumentale (exigée par la survie) sur le plan socioéconomique local où elle est dépassée une fois de plus par l'anglais et le français (selon la notion du choix des langues par le critère de cost and benefit de Pool (1991), et Esman (1992)). Cet affaiblissement de l'éwé au profit du français est ce que nous appelons le « syndrome de Xala » : les Ewés courtisent le français tout en négligeant leur langue maternelle.

6.2.3 Impact de la perception sociolinguistique sur la scolarisation.

En ce qui concerne le domaine éducatif et le développement du bilinguisme souhaité par toutes les familles, cette différence de perception sociolinguistique a un impact surprenant. Nous avons constaté en effet que malgré l'intérêt et la motivation plus forts parmi les Ewés pour le FLE, les résultats aux examens sont meilleurs dans la région Asante où les statistiques montrent qu'il y a plus de locuteurs bilingues en anglais et français (voir Censu, 2010 chapitre 4). Cette contradiction peut s'expliquer par deux raisons possibles. D'une part, cela pourrait être le résultat du facteur école. Il est possible que les écoles et les enseignants d'Ejisu soient meilleurs en termes de ressources, de méthodologie et d'enseignement du FLE que dans la région du Volta. Cependant, selon notre observation du terrain pendant l'enquête, les écoles à Aflao n'avaient rien à envier aux écoles à Ejisu, au contraire peut-être. Les écoles plus proches de la frontière affichent un contexte et un meilleur cadre pour l'apprentissage du FLE.

D'autre part, la deuxième possibilité concerne l'impact de l'attitude envers la L1 et sa maîtrise sur l'apprentissage des autres langues et l'acquisition d'un bilinguisme additif comme le prévoit plusieurs théories du bilinguisme (Cummins, op. cit, Lambert, op. cit.). Ainsi, nous optons pour

l'explication selon laquelle les Asantes, malgré leur attitude négative envers le FLE bénéficieraient de l'avantage d'une meilleure perception/attitude et maîtrise de leur langue maternelle.

Ainsi, dans un système d'éducation plus ou moins égal dans les deux régions, il s'avère que les Asantes ont un système de valeurs socioculturelles très favorable au soutien de la langue maternelle, système renforcé de plus par leur implémentation assidue du programme NALAP qui permet d'utiliser la langue maternelle comme médium d'enseignement au primaire. Cette situation favorise mieux à notre avis le développement du bilinguisme chez les Asantes malgré leurs attitudes « déplorables » vis-à-vis des langues étrangères. Alors que, chez les enfants d'Aflao, la langue maternelle souffre du rapport de force linguistique et les parents et les enseignants tendent à employer l'anglais plutôt que l'éwé à la maison et en classe en dépit des provisions du NALAP. Cela produit donc un affaiblissement des capacités langagières des élèves éwés comme le note Lambert et al (2005: 43):

« Plus la langue de scolarisation est socialement dominante par rapport à la langue maternelle de l'enfant, plus il sera difficile pour ce dernier de **percevoir** ses deux langues comme égalitaires et, par conséquent, de développer une forme additive de bilinguisme. »

La tentative des Ewés d'Aflao de négliger l'éwé dans leur effort de s'assurer de la réussite en anglais et en français est donc une erreur stratégique majeure qui s'avère contreproductive :

« L'effet de la langue maternelle dans le développement des activités cognitives d'un enfant scolarisé dans une autre langue est double. Il est un outil potentiel pour ces activités. Selon qu'elle est ou non valorisée par l'enfant, ce dernier lui attribuera une valeur d'outil cognitif. »

Selon Lambert (1974: 46) :

- « La valorisation des deux langues semble être un facteur nécessaire pour le développement bilingue harmonieux. Cette double valorisation doit se faire par le biais de l'éducation qui doit surtout valoriser la langue maternelle lorsque celle-ci ne l'est pas dans la société. »

C'est le cas de la langue éwé qui est dévalorisée au Ghana comme nous l'avons noté. Cette conditionnalité est valable dans le scénario à Aflao. En effet :

« si les circonstances sociales et psychologiques sont favorables, le développement bilingue ou multilingue de l'individu peut se faire de façon avantageuse et permettre à l'individu de développer une bilinguisme additive. »

6.2.4 Valeurs socioculturelles et religieuses.

Comme dans toutes les sociétés, les Asantes et les Ewés ont des valeurs qui viennent de leur culture et de leurs croyances traditionnelles et religieuses. L'analyse des résultats suggère l'importance des valeurs socio-culturelles et religieuses comme facteur déterminant dans la compréhension du comportement des deux communautés linguistiques. En effet, une différence dans la configuration des éléments constitutifs du système de croyances des deux communautés explique la différence entre elles par rapport aux choix et donc par rapport à la L1. C'est une différence majeure de vision de vie qui distingue les deux peuples.

Les deux communautés partagent les mêmes valeurs socioreligieuses telles que le succès (défini comme la réussite matérielle), l'importance de la famille et le travail. Dans cette vision du monde dictée par les croyances religieuses (traditions et christianisme), le but de la vie est de réussir par la grâce de Dieu en ayant assez d'argent (par le travail) pour subvenir aux besoins de la famille. Réussite = bon Travail + Famille heureuse.

Les Asantes mettent leurs trois premiers domaines socioculturels dans l'ordre suivant, du plus important au moins important : 1. Religion, 2. Famille, 3. Education/modernité. De leur côté, les Ewés d'Aflao inversent l'ordre des deux derniers facteurs : 1. Religion, 2. Education/modernité, 3. Famille. La religion vient en premier donc pour les deux communautés. Cependant, les Asantes privilégient la famille et la culture (L1) à l'éducation et à la modernité (anglais) alors que les Ewés privilégient le binôme éducation/modernité (symbolisé par l'anglais) à celui de famille/tradition (L1). Comme le note Mfum-Mensah (2005: 18), la langue anglaise devient l'outil par lequel

l'éducation est validée, ce que les Ewés semblent avoir bien intégré alors que les Asantes ont appris à rejeter et l'éducation, et la langue qui la véhicule, comme nous l'avons vu dans les analyses :

“The British colonizers, in particular, developed a prototype (but inferior) British education system in their African colonies as a way of educating the locals to fill lower administrative and clerical positions. English language became a tool for the formalization of the educational system.”

Cette différence entre les deux communautés s'explique par leurs parcours historiques. En effet, il s'agit de l'impact du pouvoir économique et militaire qui, historiquement a déterminé la position de dominance de la langue et la culture des Asantes aux dépens des autres. Ce facteur explique comment la langue twi est devenue la lingua franca du Ghana à côté de l'anglais alors que l'éwé perd du poids sur tous les plans. Cela permet aux Asantes de renforcer leur culture et de maintenir leurs traditions par la force militaire comme nous l'avons vu au chapitre 1 et aussi par l'allégeance au Tabouret d'Or, alors que les Ewés, eux, vivent aujourd'hui comme une ethnie en péril avec une culture affaiblie et en danger (surtout sur le plan linguistique) car ils sont coupés par la colonisation du reste de leur ancien Royaume éwé et sont dominés justement par les Asantes sur le plan national. Ainsi, les Ewés, selon notre compréhension, auraient tendance à tirer leur sens de la vie de leur maîtrise de l'éducation (en langue anglaise) et leur statut social de la réussite dans les emplois du gouvernement et du secteur public que les familles de l'enquête à Aflao ont souvent évoqués, en plus des voyages (en occident surtout) comme moyen de survie ou d'échappatoire par rapport aux difficultés économiques de leur environnement pauvre en bord de mer.

Bref, nous croyons pouvoir avancer sans nous tromper que les Ewés ont épousé le système moderne alors que les Asantes tirent leur gloire des traditions. Ejisu est la ville emblématique du passé historique car c'est la ville d'origine de la Reine-Mère Yaa Asantewaa, une véritable Jeanne d'Arc asante, qui se leva et mena une énième croisade contre les forces anglaises en 1900. Cette

culture prend de l'essor et sa langue se répand et élargit ses frontières sur le plan des fonctions communicatives. Les Asantes n'ont besoin que de leur langue pour la communication dans beaucoup de domaines sauf à l'école. De ce fait, le twi devient la lingua franca du Ghana. Ceci donne aux Asantes, une représentation sociale de leur langue comme supérieure aux autres langues ghanéennes (et au moins comme égale à l'anglais), apte à assumer plusieurs fonctions linguistiques (identité et communication locale et culturelle, lingua franca nationale, éducation, communication des affaires, et langue des médias – radio, télévision et littérature).

Compte tenu de cette position de force du twi comme lingua franca sur la scène sociolinguistique du Ghana, les familles d'Ejisu ne pensent pas avoir besoin d'apprendre d'autres langues. Au contraire, tout porte à croire qu'ils font beaucoup d'efforts pour développer et projeter leur langue et la culture asante, donnant ainsi l'impression de vouloir dominer ou écraser les autres cultures et langues. L'observateur attentif peut facilement s'en convaincre en survolant le panorama de la vie des médias, (usage de l'asante-twi à la radio, traduction de film nigériens et indiens en langue asante-twi, etc).

Ainsi, les Asantes se projettent en ethnie dominatrice qui considère son système économique et linguistico-culturel comme suffisant. Les FNO, exemple typique de cette perspective, sont attachées à leurs vies dans les fermes et les villages de « l'intérieur » et ne cherchent pas à en sortir ni par le voyage, ni par l'éducation. Ces deux éléments renforcent l'attachement à leur L1 et le rejet des autres langues, dont l'anglais et le FLE.

Les Ewés se posent en rival mais semblent être dominés, ou ont peur de l'être, sur le plan linguistico-culturel. Aujourd'hui, il existe un mouvement séparationniste éwé qui voudrait que ce peuple quitte le Ghana pour rejoindre le Togo comme à l'époque avant la création du Ghana. Ces nostalgiques des temps du Royaume des Ewés d'antan sont déçus du sort réservé à leur

communauté au Ghana. Il faut rappeler que certains Asantes aussi ont la même tendance pour les raisons inverses. Ils pensent que le Royaume asante est une véritable nation en soi et pourrait vivre sur ses richesses sans partager avec les autres groupes ethniques du pays.

Les valeurs et le sentiment de puissance des Asantes se combinent avec le statut de leur langue pour expliquer l'exception asantee. Ces mêmes facteurs expliquent le comportement des FN0 Asante qui rejettent les langues étrangères et ne jurent que par la langue twi. Nous décortiquons ce phénomène dans la section suivante.

6.2.5 Monolinguisme des FN0 asantees.

Les familles FN1 et les agents administratifs ont aussi parlé des familles FN0 qui poussent la logique de la supériorité de la L1 à son paroxysme. Ces familles affichent ainsi un monolinguisme en twi et un refus des autres langues. Ces familles FN0 auraient une attitude négative envers l'anglais et le français pour certaines raisons telles que leur attachement à la langue locale perçue comme supérieure aux autres langues, et aussi, selon les agents administratifs, à cause de leur manque d'éducation et leur milieu de vie (environnement sociolinguistique) où ces deux langues n'ont pas de présence (exolinguisme) ou d'importance/utilité pour la communication. Sur le plan des aspirations, ces familles n'envisagent pas de voyager ni pour le travail ni pour parfaire l'éducation de leurs enfants. Il y a donc un fort attachement au milieu local et à la culture et aux traditions. Ce phénomène de monolinguisme se manifeste surtout chez les enfants qui refusent de parler l'anglais entre eux et qui parfois demandent aux professeurs de leur enseigner en langue locale car ils comprennent mieux ainsi. Ils se démarquent fortement donc d'une part des FN1 et FN2 Asantes qui, avec l'éducation et la résidence en ville s'ouvrent plus aux autres langues et d'autre part des Ewés qui délaissent leur L1 et s'accrochent à l'anglais comme le ferait un naufragé à une bouée de sauvetage.

En termes de l'actualité brûlante d'aujourd'hui, on pourrait, si le lecteur le permet, comparer les Asante aux Américains sous le Président Trump, un Peuple qui se détourne des autres, ne parle que sa langue maternelle et affiche une sorte de préférence nationaliste de sa culture et de ses traditions, ce que les autres décrient, alors que les FNO Asantees pourraient être comparées aux Britanniques dans leur tentative de Brexit! »

6.2.6 Le syndrome de Xala des Ewés d'Aflao

Alors que les Asantes portent haut le flambeau de leur langue locale, considérée comme supérieure et subsistante par elle-même, les Ewés délaissent la leur et mettent l'accent sur le bilinguisme anglais/français à Aflao, une démarche justifiée par les fonctions/utilités de ces deux langues vis-à-vis de leurs aspirations socioprofessionnelles : l'anglais est en effet la langue de la promotion sociale et professionnelle (également la langue officielle et de l'éducation) ; la langue française, elle, sert pour interagir avec les clients des petites commerces tenus par les familles dans la ville d'Aflao ou lorsqu'elles traversent la frontière pour aller à Lomé ou au Bénin. C'est également une langue qui peut faciliter les voyages vers d'autres horizons pour l'éducation ou le travail. Le français et l'anglais rivalisent donc avec l'éwé comme langue véhiculaire sur le plan sociolinguistique local à Aflao. C'est pourquoi les familles FN1 et les agents administratifs ont parlé d'une certaine déperdition de l'éwé qui se parle de moins en moins en famille au profit de l'anglais. Les familles ont signalé souvent leur préférence de parler l'anglais à la maison, laissant la maîtrise (orale) de l'éwé aux interactions dans la communauté ou lors des visites chez les grands-parents au village. Pour ces familles, donner toutes les chances de maîtrise de l'anglais aux enfants est une priorité car l'éducation est leur garant de promotion socio-économique et professionnelle. A Aflao, la L1 n'a pas la cote comme à Ejisu ! Il n'y a pas non plus tant de différence entre FNO et FN1 à cet égard. C'est le grand dilemme, car, l'éwé, malgré son importance culturelle et tout en

gardant sa place de langue d'identité et de la culture, ne peut pas jouer, comme le twi, le rôle de langue de communication locale, ni agir comme langue véhiculaire nationale (statut dont elle jouit de l'autre côté de la frontière où elle a plus de pouvoir fonctionnel et domine les autres langues togolaises). Dès lors, prise entre le marteau et l'enclume des deux langues étrangères en présence, la L1 d'Aflao perd du terrain et des fonctions communicatives et subit l'attrition linguistique dans ses propres terres. Nous avons expliqué ce phénomène avec les facteurs historiques, les valeurs et le contexte socioculturel et linguistique.

Que faire ? N'ayant pas suffisamment de ressources pour entretenir les trois langues, et pourtant quasiment obligées par leur volonté (réussir dans la vie) et la force de choses (environnement linguistique) à composer avec ces trois langues, les familles d'Aflao se retrouvent dans la situation vexante du polygame du roman sénégalais Xala, de Sembène Ousmane : comment entretenir la troisième épouse, « la belle française », tout en s'occupant des deux premières coépouses linguistiques ? Dans cet imbroglio linguistico-romantique - car les Ewés aiment toutes ces trois langues - c'est la L1, la première épouse, si l'on ose s'exprimer ainsi, qui souffre. Elle est reléguée « au village » ! En effet, selon les enquêtés d'Aflao :

« les langues les plus importantes dans nos vies sont l'anglais et le français »

C'est ce que nous appelons donc le syndrome de Xala chez les Ewés d'Aflao.

Le tableau ci-dessous présente un résumé des facteurs traités dans cette section.

Tableau 6.2 : Facteurs influençant les représentations sociales des communautés linguistiques.

	Asante	Ewé
Importance de la culture et de l'éducation	Identité/tradition/L1 prédomine sur Education/modernisme/L2 Culture introvertie et langue dominante	Education/modernisme/L2 prédomine sur Identité/Ethnie/L1 Culture extravertie et insécurité linguistique ; diglossie/minorisation

Valeurs religieuses	Recherche du succès par ressources locales et traditions ; voyages seulement en cas d'échec du local ; par les affaires avant éducation	Recherche du succès par l'éducation et les voyages (l'herbe est plus verte ailleurs). Emploi col bleu (GOG).
Arrière-plan historique	Peuple indépendant (puissant et fier) et conquérant (guerre des Asantes contre les autres groupes et les Britanniques)	Fuite d'Abomey (pacifisme et humilité), conquête/soumission par les Français et les Britanniques
Situation économique et géographique	Enfermé dans les terres et loin de la mer. Richesses économiques et commerce (or et forêts)	Ouverture sur la mer, terres pauvres ; ouvert au voyage pour la survie

6.2.7 Ouverture différenciée aux langues selon le niveau d'éducation des familles

La troisième nuance attitudinale à expliquer concerne l'ouverture différenciée des familles aux langues. Il s'avère selon l'analyse que les familles de niveau FN0 sont caractérisées par leur rapprochement de la L1. Les FN1 sont plus ouverts à l'anglais et les FN2 recherchent les langues étrangères comme le français, L3. Cette démarcation est très nette chez les Asantes. Il est vrai qu'elle paraît moins flagrante chez les Ewés car toutes les familles à Aflao s'intéressent aux langues étrangères (aux dépens de leur L1 comme déjà noté). Néanmoins, nous pouvons dire que grosso modo, les FN0 s'associent au monolinguisme, les FN1 au bilinguisme et les FN2 au multilinguisme.

Le facteur principal qui explique ce rapport des familles aux langues est leur niveau socioprofessionnel et éducatif. L'éducation semble donc introduire d'autres éléments ou facteurs dans le système de représentation des familles. Notamment, l'éducation détermine les horizons des familles sur le plan de l'éducation, oriente leurs aspirations pour le travail (moderne ou traditionnel) et les influence dans leur désir de voyager à l'étranger pour parfaire l'éducation ou pour trouver des emplois plus satisfaisants financièrement (pour la réussite).

Le facteur éducation concerne surtout le rapport aux langues étrangères. Nous avons déjà expliqué le rapport aux L1 notamment à travers l'exception asantee et le syndrome de Xala des Ewés. Il est vrai que les Asantes, par le biais de leurs valeurs socioculturelles et religieuses, ont tendance à préférer le milieu local et les traditions. Cependant, le niveau d'éducation vient atténuer cela et les FN2 Asantees surtout en viennent à aspirer au modernisme et aux voyages. De même, alors que les Ewés ont déjà une prédisposition au modernisme et aux voyages, il est sûr que le facteur éducation lui ajoute encore plus de motivation et surtout donne les moyens pour accomplir ce désir. D'où l'importance cruciale que représente l'éducation pour les Ewés, encore plus que pour les Asantes.

Nous allons maintenant nous focaliser sur les rapports des communautés linguistiques et des familles aux langues étrangères et notamment au FLE. Il sera aussi question de comprendre l'impact de l'éducation et des aspirations pour le travail moderne et les voyages que l'éducation introduit comme facteur explicatif supplémentaire pour l'attitude des familles face au français et à l'anglais.

Comme la théorie des représentations l'indique, « la périphérie peut subir des modifications » du fait du contact avec le monde par « une détermination individualisée et contextualisée ». Ainsi, l'attitude de base qui consiste soit à rechercher (Ewés), soit à rejeter (Asantes), les autres langues et cultures, va être modérée par des facteurs individuels comme le niveau socioéducatif des familles qui modifie leurs aspirations par une : « intégration des expériences et histoires individuelles, une dimension opérationnelle et fonctionnelle » (Moscovici, 1976 : 65).

Dès lors, alors que les Asantes FN0, par manque d'éducation (taux élevé d'illettrisme) et d'expérience du monde externe, s'en tiennent uniquement au système traditionnel (langue locale, agriculture) sans aspirations pour les voyages etc. Les parents FN1, mieux éduqués, dotés de plus

de moyens financiers et rompus aux expériences en ville, ont plus d'options et d'ambitions, et tendent à s'ouvrir plus au monde et à la langue anglaise. Ainsi, alors que les FN0 rejettent plus ou moins l'éducation et les langues, les familles FN1 aspirent à la maîtrise et à l'usage de l'anglais et peuvent envoyer leurs enfants dans les écoles privées locales dans cette optique. Les FN2 Asantes, eux, sont encore plus attirées vers les langues, dont le français, voire d'autres encore. Ces familles élites, dont les parents peuvent être installés à Londres ou ailleurs, aspirent aux meilleures situations socioprofessionnelles (médecine, droit) pour leurs enfants et les envoient dans les grandes écoles internationales pour se préparer à la modernité et à la mondialisation.

Chez les Ewés, le même phénomène apparaît. Le niveau de bilinguisme monte avec le niveau d'éducation et l'aisance financière. Les plus grandes aspirations engendrent une plus grande attirance instrumentale pour l'anglais et le français. Contrairement à Ejisu, la langue locale n'est pas à la hauteur des besoins communicatifs. L'éwé ne peut rivaliser avec l'anglais ou le français. Cependant, à Aflao, l'écart entre les attitudes FN0/FN1 est moins visible qu'à Ejisu à cause de la forte pression du contexte linguistique et socio-économique qui pousse les FN0 Ewés à rejoindre le niveau d'aspiration des FN1 (besoin du français au quotidien et envie/habitude de voyager au Togo et au Bénin, voire en occident). Le Tableau 6.3 résume les corrélations indiquées ci-dessus.

Tableau 6.3 : Corrélation entre niveau d'éducation et attitude envers les langues.

	Niveau d'éducation et attitudes linguistiques		
	FN0	FN1	FN2
Asante	MonoLinguisme : L1	Bilinguisme: L1/Anglais + FLE?	Multilinguisme: L1/Ang/FLE + LE
Ewé	Bilinguisme: Anglais/FLE	Bilinguisme: Anglais/FLE	Multilinguisme: Ang/FLE/L1 + LE
Aspiration de travail et de vie	Niveau local et petits commerces: vendeuses de rue	Niveau national et emplois GOG: soldat, secrétaire	Niveau international et ONG, etc. Médecins

Aujourd'hui, à l'aube du XXI siècle, la paix est à notre portée.

- UNESCO : Déclaration de Yamoussoukro

CHAPITRE SEPT

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

7.0 INTRODUCTION

Notre chapitre 1 fait référence aux propos tirés des discours du Président de la république actuel qui s'est prononcé en faveur de l'adoption du français comme une langue seconde au Ghana ainsi que de son instauration comme matière obligatoire au niveau SHS. Etait-ce un effet d'annonce d'un homme politique en quête des faveurs de la France (politique propagande : Bamgbose (op cit.)) ou des propos murement réfléchis qui sont adaptés aux réalités et aux besoins de son pays ? Que nous montre notre étude quant à la représentation des enquêtes sur la pertinence de ces propos qui vont devenir de fait, l'essentiel de la politique de l'enseignement du FLE dans le pays ? Nous avons vu qu'en fait, les communautés linguistiques étudiées divergent largement dans leur appréciation des questions et des enjeux liés au français et aux autres langues. L'application des intentions du GOG actuel devrait donc tenir compte de ces divergences afin d'assurer une bonne implémentation selon les différentes régions et les communautés. Une approche unique de la question risque de heurter ses différences et courir comme d'habitude à l'échec. C'est la première implication que l'on peut tirer de notre travail. Nous les présentons plus en détail dans la partie qui suit.

7.1 IMPLICATIONS DES RESULTATS

7.1.1 IMPLICATIONS PRINCIPALES DES RESULTATS

En ce qui concerne les résultats les plus pertinents de ce travail, on peut signaler d'une part le grand écart qui distingue les deux communautés linguistiques étudiées. En effet, si la perception des langues est assez proche voire commune aux familles des deux communautés linguistiques, l'étude montre que leurs représentations (attitudes et pratiques) des langues - locale, anglaise ou française - divergent considérablement au point de se contredire. Il y aurait en fait une « exception asante » par comparaison au reste du pays (par extrapolation de notre recherche).

D'autre part, il nous semble qu'il y a un véritable besoin de sensibilisation de la population sur les faits linguistiques car selon nos constats sur le terrain, la perception générale des familles vis-à-vis de différentes questions linguistiques est souvent erronée étant basée sur des mythes et des illusions ou bien résultant tout simplement de l'ignorance.

Finalement, on peut dire que le français ne serait pas une langue aussi importante pour le pays que l'on le suppose habituellement : c'est à notre avis le cas seulement pour une élite minoritaire.

En outre, il faut dire que la langue éwé semble être en danger d'attrition. La pression psychologique du besoin de réussir combinée à la pauvreté et au phénomène de l'insécurité linguistique pousse les familles éwé à délaisser leur langue maternelle (préférence de l'anglais et du français pour réussir la scolarité et trouver du travail). Du coup, l'éwé s'appauvrit chez les enfants, car les parents, surtout les FN1, leur parlent en anglais. Ces familles semblent préférer l'éducation à la culture, mettant l'anglais et le français au-dessus de la langue locale. C'est ce que nous avons appelé le syndrome de Xala.

7.1.2 POLITIQUE LINGUISTIQUE FAMILIALE ET L'IMPACT DU CONTEXTE

L'impact des facteurs contextuels et ethnographiques (socio culturel et éducatif, linguistique et économique) sur l'attitude et les aspirations des CL envers les langues est décrit et démontré pour la première fois.

- Cette étude se démarque par sa description de la notion de politique linguistique familiale au Ghana. L'on voit le rôle central du père (avec le soutien de la mère de famille) dans la détermination de la ligne à suivre et des moyens à déployer.

7.1.3 CHEMINEMENT DE L'ETUDE

L'étude de l'historique de l'instauration du système d'éducation au Ghana et de l'évolution des politiques linguistiques, a clairement montré que l'inadéquation et les difficultés d'implémentation des politiques linguistiques depuis les temps coloniaux, résultent peu ou prou à l'échec du système scolaire.

Nous avons choisi l'objectif de déterminer la place et le rôle à priori incertains de la langue française – langue plébiscitée par les autorités et les citoyens alors que la situation sociolinguistique semble négligée - dans le contexte plurilingue des familles et de l'école afin de mieux conseiller/orienter la toute dernière tentative de réforme que les autorités et l'USAID ont entreprise en 2015.

Notre revue de la littérature montre clairement les problèmes liés à l'aménagement des langues au Ghana et dans d'autres pays plurilingues. Il s'agit notamment des mauvaises attitudes réservées à l'encontre des langues maternelles que l'on a du mal à correctement situer dans le cursus scolaire. Il s'agit aussi du rôle surestimé et mal placé de l'anglais comme vecteur de l'éducation alors que

notre cadre théorique pointe plutôt vers l'usage des langues maternelles dans un système d'éducation bilingue au niveau des écoles primaires. Quant au français, il s'avère qu'il est doté d'un statut en trompe l'œil ostensiblement par politique de propagande, que les autorités semblent affectionner alors que les citoyens se laissent bernier.

Afin de faire le point sur la vraie position des citoyens - victimes ultimes des erreurs et des échecs du système scolaire - nous avons procédé à une étude de cas de deux communautés linguistiques qui, de notre point de vue, représentent deux polarités sur le plan socioculturel, tant elles rivalisent depuis des siècles. La question principale a été conçue pour nous permettre d'énoncer des propositions pour un aménagement des langues selon une articulation équilibrée permettant une progression harmonieuse du parcours scolaire des enfants.

Nous avons choisi, pour ce faire, une approche ethno sociolinguistique permettant d'interroger les représentations sociales des deux communautés. Ces enquêtes qualitatives ont été complétées par une enquête quantitative, à Accra, administrée à 57 familles d'élèves de trois écoles. Cette approche mixte a livré des données abondantes dont les résultats et l'analyse – par le logiciel SPSS et les techniques de l'analyse de contenu - sont fort édifiants.

7.1.4 LES FAMILLES ET LEUR REPRESENTATION DES LANGUES

Quelles sont donc les représentations des familles par rapport à l'apprentissage des langues et quels facteurs permettent de les expliquer ? Au fond, par notre question principale, nous voulons savoir si les familles veulent apprendre le français, et si oui, comment, compte tenu de leurs attitudes envers les autres langues.

Notre réflexion et interprétation des résultats semblent dire que les Ghanéens disent ou prétendent qu'ils veulent apprendre le français MAIS qu'au fond ce n'est pas vrai. La majorité de nos enquêtés n'ont pas vraiment envie d'apprendre cette langue – qu'ils trouvent trop compliquée et difficile, d'ailleurs - (ce n'est pas un objectif intégratif) ; ils manquent des moyens de l'apprendre – c'est-à-dire que ce n'est pas une priorité compte tenu des autres matières dans leur contexte de pauvreté, ni une obligation pour réussir leur éducation et les examens du BECE/WASSCE; et finalement, ils se trompent sur l'importance de cette langue pour leur vie ou avenir (à part une minorité de FN0 à Aflao qui ont besoin d'un minimum pour leurs petits commerces de part et d'autre de la frontière). Nous pouvons presque affirmer que seule une petite minorité appartenant à l'élite très éduquée a vraiment besoin du français, et peut se donner le loisir de l'apprendre et aura l'occasion de l'utiliser de manière substantielle pour avancer ses métiers ou professions. Comme le médecin FN2 qui exerce son métier à Aflao et qui se sert de dictionnaire ou d'interprète pour dialoguer avec ses clients venus du Togo. Ou bien cette mère de famille qui travaille en tant qu'agent import/export et qui se rend régulièrement au port de Lomé pour le compte de ses clients.

Par contre, la majorité des Ghanéens ont vraiment envie d'utiliser et de préserver leurs langues maternelles. Seulement, ils doutent et ignorent le pourquoi, le comment et l'étendu des possibilités en termes de rôles et d'utilité surtout sur le plan éducatif.

Bien sûr, malgré les réticences ou le refus exceptionnel des FN0 asante – qui dédaignent l'éducation, ne font pas confiance aux emplois du secteur public et refusent de voyager loin de leur terroir - la majorité de nos enquêtés accepte d'apprendre l'anglais, langue officielle et d'éducation, et reconnaît son statut de langue de promotion sociale et de communication nationale et mondiale.

Il ressort de l'étude que :

1. Les deux communautés se positionnent différemment par rapport aux langues en termes d'attitudes et des pratiques.
2. Les attitudes sont déterminées par les représentations sociales découlant de leurs histoires et de leur contexte socio-culturel :
 - a. Richesse et gloire de la culture asante.

En tant que peuple descendant d'un royaume riche et conquérant, les Asantes considèrent leurs langue et culture comme supérieures aux autres et suffisantes à leurs besoins. Par conséquent ils rejettent plus ou moins l'anglais et le français car ils les considèrent comme des langues étrangères imposées par les colonisateurs. Pour eux, la culture, les langues et les traditions du pays sont plus importantes que l'éducation occidentale et tout ce qu'elle véhicule comme langue et culture.

- b. Insécurité linguistique et pauvreté des Ewés

Par contre les Ewés craignent la domination des Asantes, souffrent d'insécurité linguistique et se réfugient donc sous l'ombre de l'éducation occidentale et ses bienfaits linguistiques et sur le plan des emplois. Les Ewés cherchent donc leur salut socioéconomique dans la maîtrise de l'anglais et du français car leur territoire sablonneux sur le bord de mer n'est pas aussi riche que la forêt asante.

3. Ces attitudes de base sont modulées par les facteurs suivants
 - a. Le niveau socio-économique et d'éducation de la famille : plus les familles sont éduquées, plus elles aspirent à l'apprentissage d'autres langues. Alors que les FN0 refusent de parler autre chose que le twi, les FN1 sont ouvertes à l'anglais, et les FN2

- s'intéressent au français et à d'autres langues. Chez les Ewés, l'éducation renforce une ouverture qui est déjà acquise pour tous.
- b. L'environnement sociolinguistique : les deux sites semblent assez démunis d'une présence de la langue française dans l'environnement de leurs localités mêmes. Aflao est cependant un peu plus sensible surtout aux abords de la frontière, par l'accès aux médias (bibliothèques, télévision et radio, etc.) et par la présence d'élèves togolais dans les écoles. Cela motive les élèves à s'intéresser à l'apprentissage de cette langue.
- c. La proximité géographique ou culturelle : Alors que les Asantes attribuent leur manque d'intérêt et leurs difficultés à l'absence du français dans la ville d'Ejisu ou à Kumasi et dans les villages, les Ewés d'Aflao passent beaucoup de temps dans la ville de Lomé où l'on parle soit le mina (version togolaise de l'éwé, langues mutuellement compréhensibles) ou le français. Il y a également l'affinité historique et culturelle avec le Togo où leurs familles vivent, ce qui les rapproche d'autant plus du français.

- Mise en perspective de la recherche

Notre recherche a confirmé les **théories de psychologie sociale** de notre cadre théorique qui indiquent le rôle des représentations sociales sur les attitudes (Moscovici, op. cit.). Ainsi les attitudes de nos deux communautés linguistiques divergent conformément à leurs histoire et valeurs. Par exemple, alors que la religion inculque le désir de travailler et de réussir, les Asantes choisissent la voie traditionnelle (conformément à leur conception des choses) alors que les Ewés se penchent plutôt vers l'éducation et le monde moderne.

De plus, l'approche de terrain visant à investiguer l'influence du contexte socioculturel et économique a notamment montré l'impact de l'éducation et de la pauvreté sur les attitudes (Blanchet, 2012). Les familles asante vivant dans l'intérieur et assez dépourvues d'éducation ont moins d'aspirations vers l'éducation des enfants et l'apprentissage des langues étrangères, y compris l'anglais. Après l'examen BECE (fin du collège - JHS), beaucoup de jeunes abandonnent l'école. Le même phénomène existe à Aflao.

Alors que la plupart des chercheurs interrogent soit les élèves d'un côté, soit les parents de l'autre, nous avons introduit la notion de famille dans cette étude (Spolsky, 2012). Cette innovation sur le plan des recherches au Ghana permet de voir qu'il existe effectivement une dynamique familiale et des stratégies qui constituent les politiques linguistiques familiales, notamment avec le rôle décisif du père de famille (soutenu bon gré, mal gré par la mère) qui décide des pratiques langagières en indiquant qui doit parler quelle langue avec quelle autre personne dans le foyer. Il y a également le fait d'envoyer les enfants aux villages pendant les vacances pour qu'ils aient l'opportunité de pratiquer la langue locale.

Nous avons démontré en quoi les communautés linguistiques sont complexes et multidimensionnelles (Ansah, 2014). En effet, entre les FN0 et les FN2, il y a un continuum d'attitudes qui modifient les représentations sociales communes à la communauté. Cela se voit très clairement chez les familles d'Ejisu. Alors que les FN0 boudent l'anglais et le français, les FN1, plus éduquées, acceptent d'apprendre l'anglais et les FN2 sont ouvertes aux français et aux autres langues sachant que les trois catégories ont la même représentation sociale qui consiste à porter leur culture et langue maternelle au-dessus des autres et à priori, à exprimer leur réprobation à l'encontre des étrangers et de leurs langues.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues nous avons démontré un certain nombre de faits contraires aux idées reçues véhiculées par la recherche.

Le français n'est pas plébiscité par la majorité des personnes. Il y a une bonne majorité des Asantes qui n'y porte aucun intérêt. Même les familles à Aflao qui courent après cette langue le font par orientation instrumentale afin de survivre au quotidien ou pour s'octroyer d'éventuelles opportunités de travail ou de voyage dans l'avenir. Ainsi, du fait de la difficulté à l'apprendre, l'on peut quasiment affirmer que le français n'est pas aimé ou apprécié au Ghana. Le contraire est un mythe issu des desideratas d'une élite minoritaire appartenant à la classe moyenne.

1. Un autre mythe que nous avons démonté est le fait de dire que tous les Ghanéens ont besoin de la langue française. Il n'est en rien. La perception positive de l'importance du français dans la sous-région et dans le monde est aussi à relativiser. Les Togolais et les autres francophones de la région ont plus besoin de l'anglais que les Ghanéens n'auraient besoin du français. De toutes les façons, il s'agirait en fait une fois de plus d'une orientation instrumentale chez une petite minorité qui aspire à la promotion socio-professionnelle car ils ont accès aux opportunités de travail dans les banques et les entreprises surtout à Accra et dans les grandes organisations internationales. La voix de cette minorité s'ajoute à la propagande du gouvernement et des instances internationales comme l'ambassade de France et la Francophonie, pour donner l'impression que tout le monde a besoin de, et veut effectivement apprendre le français ou peut en bénéficier. Les FNO d'Ejisu l'ont bien compris, elles qui demandent intempestivement : « où est-ce que le français va m'amener ? » Ces propos rappellent d'ailleurs le titre d'un article d' Afeli (1990) : "*Le français d'Afrique pour quoi faire?* Qui pose cette question légitime, même pour le Togo,

un pays dit francophone. Dans tous les cas, les Asantes ont bien compris, en fait, que cette course après la langue française ressemble un peu à l'engouement que tous les petits garçons ont pour le foot alors que très peu vont pouvoir devenir une star mondiale un jour.

2. Notre interprétation des résultats nous fait conclure que le statut du français est bien trompeur comme l'a noté Agbefle (2016 b). Et l'attachement de nos enquêtés à leurs langues maternelles montrent aussi que le statut de ces langues dont les recherches dénoncent la dépréciation (Bamgbose (1991), Wolff (2013)), doit être revu et corrigé. En fait, c'est l'ignorance des familles qui les incite à refuser l'utilisation de ces langues à l'école. Il ne s'agit donc pas d'un rejet catégorique et complet mais plutôt d'une approche « fonctionnelle » - un peu diglossique chez les Ewés tout de même - qui estime que les langues locales servent mieux à la communication informelle sur le plan local et national alors que les langues occidentales devraient dominer comme vecteur de l'éducation, tout en assurant la promotion sociale et économique au pays et l'accès à l'international. D'ailleurs, fait édifiant à cet égard, les Asantes estiment que leur langue peut et devrait remplacer l'anglais comme langue d'instruction et servir de lingua franca pour le pays entier. Il n'y a donc pas de diglossie ni de rejet de la langue maternelle chez les Asantes, peuple reconnu pour sa fierté de la gloire de sa culture ! Et mêmes les Ewés qui parlent anglais à la maison espèrent que les enfants pourront apprendre « assez » de la langue locale dans la rue ou en famille au village.

7.2 LIMITES DE L'ETUDE

L'étude comporte un certain nombre de limitations qui sont dues au manque de moyens financiers pour s'engager plus longtemps sur le terrain loin de chez soi.

1 – L'enquête qualitative de notre étude de cas couvre deux communautés sur deux sites seulement. Ceci est pallié en quelque sorte par l'enquête QNT à Accra qui permet une triangulation de « validation ».

2 – L'étude n'est pas assez variée en termes d'approches différentes d'enquête sur les familles. Cependant la triangulation est possible par les entretiens avec les autres acteurs (administration, etc.) et l'enquête QNT.

3 – La taille des échantillons peut sembler assez réduite. Cependant il faut se rendre compte que cela représente trois ou quatre personnes par famille avec un total de 30 personnes ou plus. De plus, le point de saturation a été vite atteint pour les questions les plus importantes.

4 – Les différences d'appréciation entre les réponses montrent que les familles n'ont pas toujours dit la vérité sur leur position vis-à-vis des langues. Par exemple l'enseignante de français à Ejisu contredit fortement les parents qui disent aimer et soutenir le français. D'autres études devraient faire la part du vrai et du faux entre les réponses des uns et celles des autres qui sont le résultat d'un effet de halo.

Des points restent à approfondir après notre étude :

- Les dynamiques de la politique linguistique familiale et les choix de répertoire langagier mériteraient plus d'étude.

- Les attitudes chez les autres communautés linguistiques vis-à-vis du plurilinguisme et de l'apprentissage du français (frontière du Burkina Faso et de la Côte d'Ivoire). De même, il serait intéressant d'étudier les attitudes des populations asante vivant près de la frontière du Togo ou des autres pays francophones, et celle des Ewés vivant à l'intérieur du pays.
- Les attitudes vis-à-vis des langues maternelles et les rôles que les familles attribueraient à ces langues. Il serait aussi intéressant de comprendre la différence de perception et d'attitude envers le français entre les enfants et les parents et que nous n'avons pas approfondie dans cette étude à cause de la focalisation sur l'aspect familial.
- Comment sensibiliser les familles sur les points de leur ignorance et de doute.

7.3 RECHERCHES FUTURES ET PERSPECTIVES

- Plus de recherches ciblées doivent être entreprises sur les divergences des représentations afin que les PLE soient mieux adaptées et diversifiées selon les communautés linguistiques et leur contexte.
- Une sensibilisation des communautés linguistiques et des autorités eux-mêmes s'avère nécessaire afin de changer les perceptions et les attitudes linguistiques des uns et des autres.
- Les recherches futures doivent interroger le phénomène des politiques linguistiques familiales afin de comprendre leur impact et leur apport en vue d'assurer la réussite de l'implémentation des mesures gouvernementales en matière de PLE.

7.4 RECOMMANDATIONS

7.4.1 Apprentissage du FLE

L'apprentissage du français (et des autres langues étrangères) doit être limité et sélectif. Un début d'apprentissage au lycée (SHS) – si les moyens peuvent permettre un enseignement de qualité (laboratoires, voyages scolaires à l'étranger, enseignants qualifié, matériel approprié, etc.) à ce niveau, compte tenu des effectifs – ou, de préférence, au niveau tertiaire, suffirait pour lever un réservoir de professionnels pour les besoins des industries de la langue au Ghana (traduction et interprétation, enseignement spécialisé, tourisme, etc.). Il faut donc bien se rendre compte que seuls ceux qui peuvent apprendre le français jusqu'à un niveau élevé comme les traducteurs, ou bien le combiner avec une autre profession (comme notre médecin ou l'agent import/export, tous deux à Aflao) méritent que le pays dépense ses fonds limités sur leur formation dans ces domaines.

Dans tous les cas, nous pensons que le pays ne doit pas essayer d'enseigner le français à la majorité de ses enfants dès le primaire ou même en JHS - car il ne semble pas en avoir les moyens, et ce n'est pas une priorité éducative pour les familles ou le pays - (la majorité abandonne l'école après le JHS ou le SHS et ne s'en servira plus, pire, un grand nombre de bacheliers ne se servent plus du français après leurs études universitaires, selon nos informations personnelles). Nous sommes donc en faveur de la proposition du GOG actuel de réduire le nombre de matières²¹ dans le programme du JHS et nous recommandons que le français fasse partie des matières à enlever.

En ce qui concerne le besoin du français pour la communication avec les pays de la sous-région nous pensons que la formation doit être réservée au niveau des professionnels de la communication et des industries de la langue (traducteurs, interprètes, etc.). Nous recommandons donc que le

²¹ <https://www.myjoyonline.com/news/2018/october-4th/ges-kick-starts-process-to-reduce-subjects-at-primary-jhs-levels.php>

modèle d'échange de personnels enseignants entre le Ghana et la Guinée²² proposé par le GOG actuel soit étendu aux pays francophones limitrophes au Ghana et que ces enseignants du français soient affectés aux institutions tertiaires afin de former des professionnels des industries de la langue comme cela se fait dans les Universités pour les langues étrangères comme le swahili, l'espagnol, le chinois, etc. dans les départements des langues modernes.

Enfin, en termes d'apprentissage précoce, les écoles privées peuvent servir les enfants des élites ou ceux qui ont le talent ou la motivation pour les langues étrangères y compris le chinois et le haoussa, etc. – par exemple les familles qui vivent à proximité des frontières du pays en ce qui concerne le FLE -

7.4.2 Le cas de la langue éwé

Il y a un besoin urgent de sauver l'éwé du déclin imminent par le développement de la langue, la sensibilisation des familles éwé sur le danger de négliger son usage dans les foyers au profit de l'anglais et sur le besoin de le soutenir et d'encourager leurs enfants dans le cadre scolaire à prendre la maîtrise (en lecture et écriture, etc.) de la langue éwé sérieusement. Il ne suffit pas seulement de « parler » la langue comme disaient les parents, se contentant de l'aspect oral (ou alors, acceptant la lecture seulement pour les activités à l'église).

Une vraie éducation bilingue est requise qui implique une maîtrise des quatre compétences autant que possible en éwé et en anglais, plus important en éwé pour la grande majorité qui quittera

²² Selon le site du Ministre actuel du MOE (Novembre 2018), « Ghana and Guinea will soon exchange teachers as part of cooperation in the area of higher education, scientific research and technological innovation. In particular, Ghana will send English Teachers to Guinea in Exchange for Guinea deploying French language Teachers to Ghana » <http://moprempeh.com/ghana-guinea-to-exchange-teachers/>:

l'école sans besoin d'utiliser l'anglais dans sa vie. En général, il faut mettre en place des mesures de valorisation de l'éwé et des autres langues en voie de minoration (Dangme, kassem, etc.).

7.4.3 Le statut de l'anglais

Il nous semble que le statut scolaire de l'anglais doit être sérieusement remis en cause. Il s'avère que l'anglais sert à la fois de L1 ou langue première d'une minorité, L2 ou langue seconde pour environ 10% de la population et langue étrangère pour une vaste majorité (voire même comme une langue « étrange » ou « langue inconnue » pour ceux qui parlent le pidgin ou qui ne fréquente pas l'école).

A notre sens, l'anglais doit être enseigné comme une matière du primaire jusqu'en fin de primaire au moins, dans un système d'éducation bilingue avec les L1. C'est-à-dire que nous sommes en faveur d'un système bilingue « late exit » qui privilégie l'utilisation des langues locales comme médium d'enseignement pendant 6 à 8 ans. A défaut, les deux langues doivent partager les matières comme cela a eu été fait au Burkina Faso.

Par ailleurs, nous pensons que la situation de l'anglais et les moyens de son enseignement doivent être revisités dans le cadre d'une politique linguistique éducative digne de ce nom, puisque l'anglais joue plusieurs rôles qu'il faut clarifier et départager.

Anglais langue officielle de communication de l'administration et des médias : L'anglais rivalise avec les langues nationales lingua franca comme le twi, le haoussa et l'éwé ou la langue ga d'Accra, etc. dans ces deux domaines, du moins sur le plan de la communication orale. Une politique linguistique nationale doit statuer sur cette situation sur laquelle nous hésitions à nous prononcer par manque de données claires. Cependant, nos résultats montrent que les Asantes voudraient, en tout cas une majorité est convaincue, que leur langue joue ce rôle, alors que les

Ewés y opposent une fin de non-recevoir cinglante par « peur d’être trop dominés » par les Asantes. Ce serait le cas des autres communautés linguistiques aussi.

Anglais langue d’instruction dans les écoles primaires et du JHS : Avec le système NALAP, la douzaine de langues nationales ont leur rôle clairement spécifié dans la politique linguistique. Cependant cela n’est pas bien implémenté par les enseignants ou soutenu par les parents. En effet, l’anglais, langue de communication, rentre en collision avec les langues locales sur le terrain de la scolarisation des enfants. Le GES (Ghana Education Service) doit veiller à une meilleure implémentation. De plus, une réforme de la PLE doit prévoir l’augmentation du nombre de langues ghanéennes utilisées dans le système scolaire afin que la notion de l’utilisation des langues maternelles ou des langues premières de chaque enfant soit mieux appliquée. C’est le droit linguistique des familles et des enfants. Nous pensons que la technologie peut aider dans ce sens, y compris comme support pour les efforts des familles qui devraient se responsabiliser en ce qui concerne l’apprentissage de la lecture/écriture en langue locale à la maison (Nous en avons parlé dans la partie justification de l’étude au Chapitre 1).

Anglais langue de formation professionnelle (SHS et niveau tertiaire) : L’anglais joue son rôle pleinement ici, surtout sur le plan de l’écrit et de la documentation surtout sur le plan scientifique et technique. D’un point de vue pragmatique nous ne trouvons rien à redire à ce propos. Il n’est pas de la vocation des langues maternelles à enlever cette fonction de la documentation écrite à l’anglais. Force est donc de constater que les Ghanéens fonctionnent de manière bilingue dans la mesure où ils écrivent et lisent en anglais mais discutent et parlent en langues locales dans les lieux de travail comme nous l’a indiqué notre agent de banque à Ejisu.

Anglais lingua franca ou langue véhiculaire (y compris sous la forme du pidgin) : L’anglais peine à jouer son rôle de lingua franca ou de langue d’unification face à l’assaut du twi, du haoussa et

d'autres langues nationales. Comme disait la Directrice de banque à Ejisu, « l'anglais s'efforce d'entrer dans nos cœurs » et s'utilise seulement entre deux personnes qui n'ont pas le choix, même dans le cadre du travail. Cela touche aussi à la question du choix ou de la promotion d'une langue nationale. Nous n'irons pas plus loin sur ce terrain très glissant et hautement controversé. Cependant, qu'il suffise de dire que le Ghana devrait régler cette question une fois pour toute dans une Politique Linguistique Nationale et lever ainsi les équivoques qui perturbent le fonctionnement de la PLE et enveniment les débats entre Ghanéens sur les forums et les sites de l'internet.

Anglais langue de socialisation dans les foyers : Alors que certaines familles de la diaspora peuvent se réclamer de l'anglais comme L1, de plus en plus de familles des classes moyennes (FN2) et aussi des classes sociales plus modestes (FN0 et FN1) semblent considérer que l'apprentissage de l'anglais de manière précoce dans les foyers servirait les intérêts scolaires de leurs enfants. Cette attitude est basée sur l'ignorance et nous recommandons qu'une grande campagne de sensibilisation soit mise en place pour éduquer la population.

Anglais langue de communication régionale (CEDEAO) et internationale (mondialisation) : L'anglais s'est imposé comme la langue de communication mondiale. Sur ce plan, ni le français, ni les langues locales ne peuvent lui ravir cette place. Cependant l'on peut reconnaître deux choses :

- A. Le français ne peut pas vraiment prétendre remplacer l'anglais même dans la communication entre le Ghana et le Togo. Selon nos observations, les Togolais, entre autres, souhaitent apprendre et parler l'anglais beaucoup plus que les Ghanéens ne recherchent le français, du fait de l'hégémonie et de l'importance de l'anglais. A cet égard, nous avons signalé la présence de nombreux élèves togolais dans les écoles à Aflao.

Nous recommandons donc que le GOG milite pour l'adoption de l'anglais comme la langue de communication de la CEDEAO et travaille à la mise en place d'une politique linguistique régionale pour la promotion de cet usage afin de l'imiter l'argent gaspillé dans la traduction (même si cela créé des emplois !).

- B. Les langues locales peuvent servir de moyens de communication aux frontières surtout pour les personnes (femmes de marché et commerçantes) qui ne maîtrisent ni le français, ni l'anglais. Lors des réunions de famille inter frontalières, les langues locales ont plein droit.

Nous recommandons donc qu'une politique linguistique de la sous-région encourage la coopération entre les pays de la CEDEAO pour la promotion des langues frontalières par des académies de langue sous régionales et aussi par la création des espaces de vie (culturelles et socio-économiques) valorisant l'usage de ces langues et soutenant la vie de ces cultures (rencontre des familles, festivités, marchés, disparition des frontières, etc.).

7.4.4 Réforme et diversification de la PLE

Nous applaudissons l'établissement d'un Département des Réformes²³ au sein du MOE/GES chargé de coordonner les efforts de réforme entre les différents secteurs et agences du MOE. En effet, chaque année, le GOG conduit une conférence stratégique avec les partenaires pour passer en revue le NESP et produire le document ESP (Education Strategic Plan) qui relève les réformes

²³ "A Reform secretariat has been formed at the Ministry of Education to ensure that all the agencies and bodies directly in charge of the various reforms taking place in the Education Sector are working accordingly and within the timelines given (Janvier 2019). <http://moprempeh.com/reform-secretariat-ministry-of-education/>

et les approches en cours. Cet exercice bénéficierait grandement en cohérence et en efficacité avec ce nouveau département qui devrait également se pencher sur les réformes de la PLE.

1. La politique d'aménagement doit être différenciée (ou diversifiée) selon les communautés et les localités pour tenir compte de la complexité de la situation sur le terrain. De plus, elle doit aller au-delà de la question de la langue d'instruction pour s'adresser à une meilleure articulation entre les aspects relatifs aux différentes langues en présence.
2. La situation sur le terrain, compte tenu des théories, exige la mise en place d'une politique d'éducation bilingue basée sur les langues locales et l'anglais.
3. La sensibilisation de la population est nécessaire pour combler l'ignorance et dissiper les illusions propagées par les mythes sur les langues locales et le français.
4. La sensibilisation des populations exige plus de recherches sur le terrain pour comprendre les aspirations et les réalités des familles afin de mieux motiver les réformes de la PLE.
5. La mise en place d'une politique d'éducation bilingue avec un enseignement des matières (au moins une sélection) en langues locales jusqu'en terminale (SHS) s'avère indispensable.
6. Une politique linguistique régionale est nécessaire afin d'harmoniser les efforts des pays de la sous-région dans l'aménagement et l'enseignement des langues (comme il en existe en Afrique de l'Est (Kliku, 2013 :107-118)). Pour les langues africaines il s'agit de coopérer dans leur développement (vocabulaire, orthographe, etc.). Pour le français et l'anglais il s'agit de coopérer par l'échange d'enseignants – les Ghanéens iraient enseigner l'anglais dans la zone francophone et les francophones seraient acceptés pour travailler dans les établissements au Ghana.

Des Académies de langues interrégionales (par exemple entre le Togo et le Ghana pour l'éwé) devraient être mises en place dans le cadre de l'intégration régionale tant vantée.

7.4.5 Proposition d'un modèle d'éducation bi/multilingue

Alors que Bodo (1996) propose un modèle de « localised trilingualisme » pour le Ghana basée sur trois langues, nous estimons que deux langues suffiraient. Il s'agit des langues locales et de l'anglais en faisant fi de la langue intermédiaire dite « langue régionale » dans le modèle de Bodo. En effet, compte tenu des réalités sur le terrain (une soixantaine de langues à développer, manques de finances et de moyens, attitudes négatives des autorités et ignorance de la population, etc.), une politique à moyen terme doit se concentrer sur ces deux catégories de langues en priorité. Il ne faut pas oublier que la vaste majorité des bacheliers ne se servent pas de l'anglais après l'école secondaire. Ils fonctionnent avec les langues locales comme nous l'avons noté dans la revue de la littérature. Ainsi, il vaut mieux qu'ils aient une bonne maîtrise des langues locales à l'écrit et en lecture, plutôt que de souffrir de « l'hybridité linguistique et culturelle » (Akakpo-Numado et Folly, 2013, p37) qui est identifiée comme l'une des « causes des échecs et des déperditions scolaires ». Notre modèle est conforme à l'approche pragmatique de Calvet (2000: 61) :

- « se fondant sur une analyse fonctionnelle des situations. Le droit à un équipement linguistique minimum évoqué précédemment, c'est-à-dire à sa langue grégaire, à la langue de l'État et à une langue internationale, implique par définition que l'on ne doit ni ne peut ménager à toutes ces langues les mêmes usages, les mêmes fonctions. »

Il s'agit d'un système « gravitationnelle » qui :

« ... a l'avantage de nous montrer que les besoins linguistiques des individus et des groupes varient selon les situations. »

Son modèle permet ainsi de proposer un « modèle moyen... tendancielle trifonctionnel dans lequel chaque citoyen aurait besoin de et droit à trois types de langues » :

« 1) Une langue internationale pour ses rapports extérieurs. L'anglais, qui remplit le plus souvent cette fonction, pourrait être défini non pas comme une langue internationale parmi d'autres mais comme la langue "globale" du moment, résultat de la mondialisation.

2) La langue de l'État (normée, standardisée), qui est souvent super-centrale ou centrale et qui lui permet de s'insérer dans la vie publique de son pays.

3) Sa langue grégaire enfin qui peut être une forme locale de la langue de l'État (par exemple espagnol d'Argentine, arabe marocain, etc.) ou une langue différente (quechua en Equateur ou au Pérou, alsacien ou corse en France, etc.), langue qui peut être écrite ou non écrite, jouir ou non d'un statut ou d'une reconnaissance régionale, etc.

Dans la même logique qui nous permet d'écarter la « langue régionale » de Bodomo, il nous semble qu'à long terme, la langue de l'Etat (super-central ou central), dans le modèle de Calvet, devrait disparaître aussi comme il l'envisage lui-même. Resteraient donc seulement deux langues essentielles pour l'éducation des enfants : la langue grégaire d'une part et la langue de communication internationale d'autre part. Cette langue internationale (hyper-centrale), devrait donc, à notre sens, remplacer à terme les langues régionales (modèle de Bodomo) et celles d'Etat (modèle de Calvet) dans un effort d'économie et de cohérence²⁴.

Dans le cadre de ce système bilingue, compte tenu du manque de clarté et d'accord sur les définitions (Dabène, 1994), nous proposons une approche de définition sociolinguistique des langues en vue de l'élaboration d'un profil sociolinguistique pour les apprenants quel que soit leur âge comme un bulletin ou un Curriculum Vitae Linguistique (CVL). Ce profil permet de situer clairement pour tout individu la nature de son parcours d'apprentissage/acquisition des langues et ses compétences dans ces langues. Ce profil ou biographie langagière montrera aux parents et aux enseignants les rôles essentiels et la position fondamentale des langues locales et maternelles dans la vie sociale et scolaire de l'enfant.

Il s'agit donc de redéfinir les rôles joués par les langues par rapport à des situations socioculturelles et éducatives (SCE) plutôt que du point de vue de l'apprenant et de son niveau de maîtrise de ces

²⁴ Selon Calvet : « L'anglais en est aujourd'hui le pivot, la langue hypercentrale, mais il va de soi que cette situation peut évoluer et qu'une autre langue peut, **dans l'avenir, prendre cette place**. ». A notre sens, un choix démocratiquement consenti au niveau des Nations Unis permettrait de sortir de la logique de la guerre des langues que se livrent l'anglais et le français actuellement.

langues. Cette approche permet de rendre compte de la complexité des situations sociolinguistiques des pays plurilingues où chaque personne va aisément parler plusieurs langues. Ainsi, les classifications occidentales ne sont pas suffisantes ou adéquates pour rendre compte des réalités africaines. Nous pensons que ce système permettra aussi de recadrer la notion de langue maternelle qui rend compte de la langue première de l'enfant, quelles que soient les langues « patrimoniales » parlées par ses parents.

De plus, à l'intérieur d'une situation, il conviendrait de distinguer les dimensions BICS et CALP (Cummins, op. cit.) de la ou des langues en présence. Dans la description ci-dessous nous remplacerons SSCE par SE (Situations Education) compte tenu de la primauté de la « fonction » éducative de toutes ces situations de socialisation, d'éducation, etc.

SE-1 – Situation Educative première – couvrant la ou les langue(s) de l'identité et de l'origine socio-culturelle de la **famille/des parents** de l'enfant.

- SE-1a : la ou les langue(s) de l'identité ou des origines culturelles (ethniques ou nationales) de la famille. Il s'agit de la langue communément appelée langue maternelle.
- SE-1b : langue(s) de socialisation et d'éducation familiale (BICS de Cummins)
Langue d'éducation familiale et de la communauté ou de l'environnement social de l'enfance. Il s'agit de la langue communément appelée L1 et qui s'avère souvent aussi être la première langue la mieux maîtrisée des enfants.

SE-2 – langue(s) de scolarisation

- SE-2a : langue de développement cognitif (CALP de Cummins) souvent la langue de l'école primaire ou d'instruction/formation technique ou professionnelle pour les adultes ou les jeunes.
- SE-2b : langue d'éducation culturelle et des traditions, civique et morale ou religieuse (arabe au Nigéria par exemple et dans les communautés religieuses comme l'islam ou la foi juive). Dans un vrai système d'éducation bilingue, plusieurs matières pourraient ainsi être enseignées dans les langues locales.

SE-3 – langue(s) « étrangères » (secondes ou alternatives) de communication locale/régionale ou nationale/internationale

- SE-3a : langue(s) alternatives locales (langues d'autres ethnies ou localités)
- SE-3b : langue(s) alternatives nationales (langues nationales d'autres pays ou régions)

NB. L'on ne parlerait plus de langue « étrangère » dans cette nomenclature, préférant la notion de langue « alternative ».

Le profil linguistique de l'apprenant (Tableau 7.1 page suivante) indiquerait le niveau de maîtrise de chacune de ses langues dans ces fonctions et peut être aussi l'ordre d'acquisition, voire le milieu ou le mode d'acquisition (naturelle ou pédagogique) et finalement le milieu d'usage actuel. Le tableau ci-dessous (Tableau 7.1) présente notre propre profil à titre d'exemple :

Ces trois niveaux de situations éducatives (SE-1 à SE-3) permettent dans une autre optique d'établir une certaine hiérarchie entre les langues sur le plan pédagogique, permettant du coup, de dissiper les fondements de la diglossie qui touche les langues africaines. Il s'agit de montrer que le niveau SE-1 est le fondement même de tout le système de langues dans le profil d'un individu et donc de la famille et de la société. C'est ce niveau, naturellement occupé par les langues dites

maternelles - Dabène (1994) propose de ne pas polémiquer sur l'imprécision de ce nom -, qui sert de socle pour les autres langues. D'ailleurs, dans la situation idéale, ces mêmes langues locales devraient servir pour les besoins du niveau 2 comme c'est le cas pour les pays occidentaux (un enfant français étudie en français qui est aussi sa langue maternelle). Ensuite, une langue « étrangère » que nous préférons appeler « langue tierce ou alternative » (nationale ou d'autres régions ou pays) viendrait dans le domaine du SE-3.

Tableau 7.1 : Profile linguistique type (de l'auteur)

Profile général : plurilingue (5 langues)	Niveau de maîtrise (type CECR) selon les 4 compétences (PO/PE/CO/CE)	Ordre, mode et lieu d'acquisition	Fréquence d'usage (FU x/4) Milieu d'usage actuel (MU)
SE-1: Famille			
SE1-a Père-Ewé Mère-Ewé Ou : EWE (Parents)	PO : 3/4 PE : 2/4 CO : 4/4 CE : 3/4	Ordre : 1 ^{er} Mode : informel – Lieu : foyer/ communauté locale	FU : 1/4/ MU : famille/social
SE-1b: Anglais/	PO : 4/4 PE : 4/4 CO : 4/4 CE : 4/4	Ordre : 2 ^{ème} Mode : formel – Lieu : école/ foyer	FU : 4/4 MU : foyer/social/ travail/voyages
SE-2 : Ecole			
SE-2a : Primaire : Anglais; Secondaire : Anglais Tertiaire : Anglais/FLE	PO : 4/4 PE : 4/4 CO : 4/4 CE : 4/4	Ordre : 2 ^{ème} Mode : formel – Lieu : école/ foyer	FU : 4/4 MU : foyer/social/ travail/voyages
SE-2b :			
SE3 : Alt.			
SE-3a locales Twi	PO : 3/4 PE : 1/4 CO : 4/4 CE : 3/4	Ordre : 2 ^{ème} Mode : informel – Lieu : communauté	FU : 2/4 MU : social
SE-3b (inter)nationales Français	PO : 4/4 PE : 4/4 CO : 4/4 CE : 4/4	Ordre : 3 ^{ème} Mode : formel Lieu : autodidacte école	FU : 4/4 MU : foyer/social/ travail/voyages
Autres: Ga/Krobo Espagnol Espéranto	PO : 1/4 PE : 0/4 CO : 1/4 CE : 1/4	Ordre : 4 ^{ème} Mode : informel Lieu : autodidacte/ communauté	FU : 0/4 MU : social /voyages

Dans un scénario idéal, tout enfant aurait besoin d'apprendre seulement **deux langues**, tout en couvrant les exigences des trois domaines/situations avec les six aspects langagiers de « SE1 » à « SE3 » du profil sociolinguistique dépeint dans les deux figures ci-dessous (Fig 7.1 et Fig 7.2).

Dans la dernière figure, nous explicitons les rôles des langues en présence :

- SE-1a = Langues des parents ou patrimoniales; SE-1b = Langue(s) maternelle(s) (ou de socialisation) ;
- SE-2a = Langue de scolarisation scientifique ; SE-2b = langue d'éducation civique ou religieuse (qui devrait être la même langue qu'en SE-1b, permettant un renforcement à la maison)
- SE-3a = Autre langues patrimoniales ; SE-3b = Langues vivantes étrangères (souvent occidentales de communication internationale ou de diffusion scientifique)

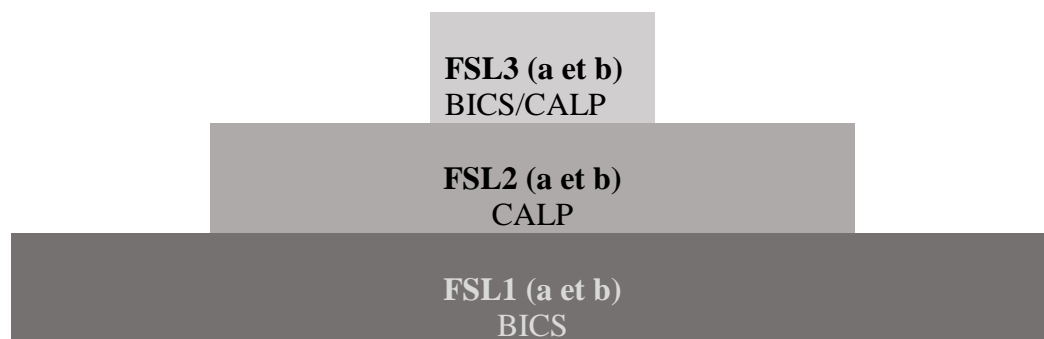


Figure 7.1 : Profil sociolinguistique

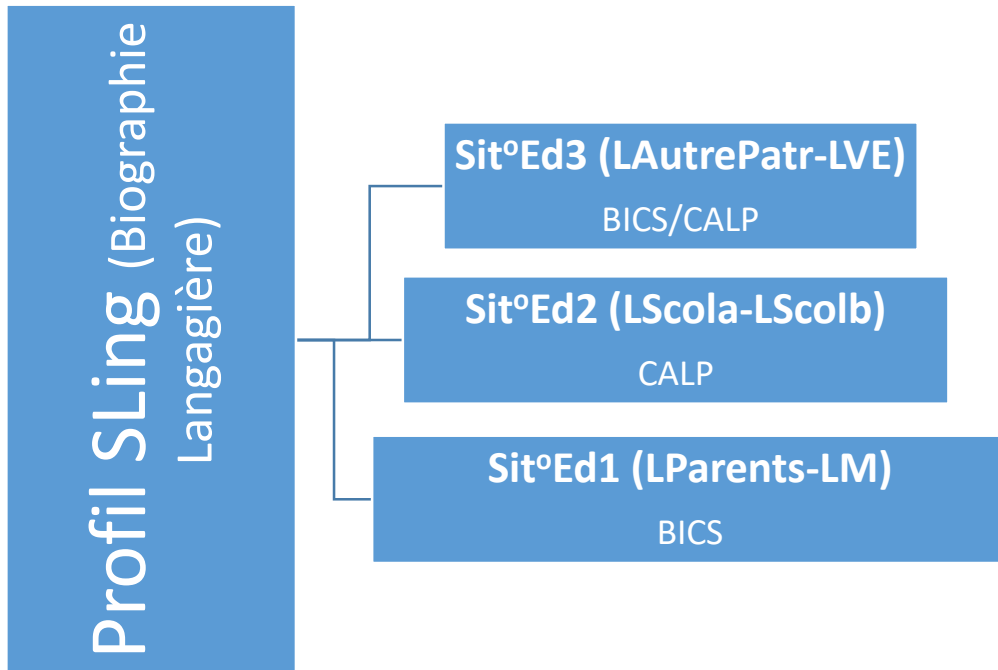


Figure 7.2 : Profil sociolinguistique et situations éducatives.

Enfin, au-delà de la question des langues et du système scolaire proprement dits, il nous semble qu'il faut s'occuper d'urgence de la notion de l'Éducation à la paix et des efforts d'éradication des préjugés (tribaux, racistes et culturels). En effet, nous avons ressenti sur le terrain, beaucoup de tension et un sens aigu de rivalité entre les Ewés et les Asantes. Ces tensions se manifestent notamment sur la scène politique et datent des temps précoloniaux comme nous l'avons montré dans le chapitre 1. Il nous semble qu'un effort particulier doit être fait pour les atténuer et orienter les mentalités vers une conception de la paix et de l'unité basée sur la notion de l'unicité du genre humain.

Nous recommandons donc que s'instaure dans les écoles, peut être en tandem avec les cours de civisme et d'éducation morale, un cursus d'éducation à la Paix comme cela se fait dans le cadre

des projets de l'UNICEF et de l'UNESCO²⁵ ou encore de la Communauté internationale baha'ie²⁶. Ces cours se basent sur un choix de textes et d'autres éléments permettant aux élèves de réfléchir aux grands principes et d'agir concrètement sur les grandes questions qui relèvent du progrès de l'humanité, des causes et des conséquences de la guerre, du rôle de la jeunesse dans la promotion du bien être communautaire et familial, etc. La question des préjugés et des idéologies de supériorité ou de différences raciales et ethniques doit être résolument clarifiée car c'est comme un poison qui sape de manière sournoise les énergies de la jeunesse et éclate, selon les opportunités, en conflits comme ceux à Sowéto, au Rwanda ou encore au Cameroun que nous avons signalés en début de ce document.

Que l'on nous permette de citer ici les propos de l'Atelier 6 (l'Education à la Paix) de la Conférence Internationale sur le dialogue des cultures et des religions, organisée par l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie) dont le Ghana est membre bien engagé (OIF, 2018 : 12):

« La réponse à l'extrémisme violent, à l'intolérance et aux replis identitaires devrait être préventive et adopter une nouvelle vision de l'éducation et de ses rôles afin d'en faire un des premiers acteurs de la lutte contre la radicalisation et l'extrémisme violent. En effet, le rôle et l'apport du système éducatif peuvent avoir une influence ciblée en matière de lutte contre ces phénomènes. L'école, comme lieu de socialisation, d'apprentissage et de transmission de valeurs communes, doit être un espace privilégié de développement de la confiance en soi, de l'acceptation de l'altérité. Elle doit permettre d'ancrer en chacun les valeurs essentielles, et semer les ferments de la cohésion sociale. »

<https://www.francophonie.org/Atelier-6-L-education-a-la-paix.html>

²⁵ La construction d'une culture de la paix et du développement durable est au cœur même du mandat de l'UNESCO. La formation et la recherche pour le développement durable figurent parmi ses priorités ainsi que l'éducation aux droits de l'homme, les compétences en matière de relations pacifiques, la bonne gouvernance, la mémoire de l'Holocauste, la prévention des conflits et la consolidation de la paix.
<https://fr.unesco.org/themes/programmes-construire-paix>

²⁶ <https://www.bahai.org/fr/>. Une dizaine de millions de membres de cette jeune religion, œuvrent dans le monde exclusivement pour le progrès de l'humanité et l'avènement de la paix et de l'unité par le biais de l'éducation morale et intellectuelle des enfants, des jeunes et des adultes.

Nous terminons cette thèse par les propos de la Communauté internationale baha'ie sur l'impérieuse nécessité d'éduquer les enfants à la citoyenneté mondiale (CIB, 2018) : Il est indéniable, en effet, que l'aménagement des langues avec une maîtrise bilingue des langues maternelles et d'une langue internationale comme l'anglais d'une part, et d'autre part, l'amélioration des systèmes d'éducation de manière à éradiquer les fléaux des préjugés et des complexes d'infériorité ou de supériorité de l'esprit des enfants africains et d'ailleurs, sont des éléments essentiels de cet objectif primordial :

« La citoyenneté mondiale - formelle, non-formelle et informelle - est indéniablement le moyen le plus efficace de modeler les valeurs, les attitudes, les comportements et les connaissances qui équiperont les peuples du monde dans leurs actions pour l'intérêt à long terme de la planète et de l'humanité dans son ensemble. Les Nations Unies, les gouvernements et les institutions éducatives devraient chercher à inclure le principe de la citoyenneté mondiale dans l'éducation de base de chaque enfant. »

BIBLIOGRAPHIE

- Abiodun, J. (2013). Harnessing multilingualism in Nigeria for development: The challenges and strategies. *International journal of English and Literature*, 4(8), 367-374.
- Adekunle, M. A. (1972). Multilingualism and Language Function in Nigeria. *African Studies Review*, 15(2), 185. <https://doi.org/10.2307/523918>
- Aderanti, A. (1999), *La famille africaine : politique démographique et développement*, Editions Karthala, France.
- Afeli, K. A. (2003). *Politique et aménagement linguistique au Togo : Bilan et Perspectives*, Thèse de Doctorat d'Etat, UL, 613 p.
- Afeli, K. A. (1998). *Le français et les langues endogènes en francophonie au Togo : le cas des langues d'éveil dans les jardins d'enfants*, Rabat (Maroc), 25-28 Sept. 1998.
- Afeli, K. A. (1996). Influence des politiques linguistiques coloniales allemande et française sur la gestion du plurilinguisme in vitro dans le Togo indépendant, in *Les Politiques Linguistiques, Mythes et Réalités*, pp. 7- 13. Beyrouth : AUPELF-UREF.
- Afeli, K. A. (1990). *Le français d'Afrique pour quoi faire?*, in *Actes des Journées scientifiques de l'U.B.*, pp 20-28. Université du Bénin. Lomé : Les Presses de l'UB ; et in *Visages du français, variétés lexicales de l'espace francophone*. AUPELF-UREF, éd. Paris : John Libbey Eurotext. pp. 5-10.
- Afeli, K. A. (1986). *Language planning in Togo*, Term paper in sociolinguistics, University of Pittsburgh, 35p
- Agbedor, P. (1994). *Language planning for national development: the case of Ghana*. Doctoral dissertation, University of Victoria, British Columbia.
- Agbefle, K. G. (2016 a). *Droit linguistique et social dans le système éducatif en Afrique: perceptions et pratiques déclarées des enseignants*, *Revue Européenne du Droit Social*, Issue No: 30, Page Range: 105-112
- Agbefle, K. G. (2016 b). *La place marginale du français au Ghana : un statut bien trompeur sur les médias et dans les écoles*, *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, (IJHCS) Vol. 1, Issue 3.
- Agbefle, K. G. (2012), *L'enfant, l'école et les langues nationales en Afrique noire francophone : la question de la langue d'enseignement à l'école primaire au Togo*. These de Doctorat Unique en Sciences du Langage, FLESH/Université de Lomé, Togo.
- Agnès L. & FABRE S. (1992). *L'Occitan au service des apprentissages linguistiques au cycle 2 de l'école primaire*. Repères N° 6/1992 ; http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS006_11.pdf

- Agyekum, K. (2011). *The ethnopragmatics of the akan palace language of Ghana*: EBSCOhost.<http://ezproxy.ug.edu.gh:2127/>. Accessed 28 Sept. 2018.
- American Institutes for Research. (2000). *Improving Educational Quality (IEQ) Project IMPLEMENTATION OF THE SCHOOL LANGUAGE POLICY IN GHANA: INTERIM REPORT* IEQ undertaken by: American Institutes for Research in collaboration with.
- Ajimase, L. (2017). *Une politique linguistique qui perdure : réflexion sur les textes régissant l'enseignement du français au Nigéria*, <https://www.academia.edu/9146958>
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888–918. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.5.888>
- Akakpo-Numado & Folly. (2013). *Impact des langues étrangères sur les langues et cultures locales ; cas du français au Togo*, in Africa : Challenges of Multilingualism, Eds. Attmayer & Wolff, Peter Lang, New York
- Aktouf, Y. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations*, P.U.Q.
- Akurugu, B. M. (2010). *The Attitudes and Perceptions of Students About the Study of English Grammar : the Case of Selected Senior High School Students in Northern Region* By Akurugu , Brigandi Michael a Thesis Submitted To the Department of English . Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi
- Akyeampong, K. (2014). *Educational Expansion and Access in Ghana: A Review of 50 Years of Challenge and Progress*. <https://www.gov.uk/dfid-research-outputs/educational-expansion-and-access-in-ghana-a-review-of-50-years-of-challenge-and-progress#citation>
- Alidou, H., Boly, A., Brock-utne, B., & Satina, Y. (2006). Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor, A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa. ADEA 2006 Biennial Meeting (Libreville, Gabon, March 27-31, 2006)
- Amedegnato, S. (2013). *Les Langues africaines, clés du développement des États sub-sahariens*. In book: *Le Français et les langues partenaires: Convivialité et compétitivité*, Publisher: Presses Universitaires de Bordeaux, Editors: Musanji Ngalasso-Mwatha, pp.331-346
- Ameka, F. (2005). Forms of secondary predication in serializing languages: On depictives in Ewe. *Secondary predication and adverbial modification: The typology of depictives*, 355-378.
- Ameka, F. K. & Essegbey, J. (2006). Elements of Ewe grammar of space. *Levinson & Wilkins*, 362-402.
- Ameka, F. K. & Essegbey, J. (2013). Serialising languages: Satellite-framed, verb-framed or neither. *Ghana Journal of Linguistics*, 2(1), 19-38.

- Amougou, K. (2018). *Minoration linguistique, Causes, conséquences et thérapies*, Études africaines, Actualité sociale et politique langue Afrique subsaharienne
- Amuzu, A. (2012). *Socio-pragmatics of conversational codeswitching* in Ghana Journal of Linguistics, Vol 1, No 2 (2012)
- Andoh-Kumi, B. K. (1999). *Qualitative Research from a University / Ministry Partnership : Informing School Language Policy Decisions*, 1–6.
- Andoh-Kumi, B. K. (1997), *Language Education Policies in Ghana*, Accra, Origle Press.
- Angus, Robert. (2009). *Bernard Spolsky. Language Management*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Ankrah, O. T. (2015). *Education Experts' Perceptions of the Ghanaian Language Policy and Its Implementation*. no. August, 2015.
- Ansah, G. (2014). *Re-examining the fluctuations in language6in-education policies in post-independence Ghana*, <http://www.multilingual-education.com/content/4/1/12>
- Anyidoho, A. (2018). Shifting Sands: Language Policies in Education in Ghana and Implementation Challenges, in Legon Journal of the Humanities, Vol. 7 No. 2 (2018)
- Apeanti, W. (2017). *Educational reforms in Ghana: what are the views of teachers and parents? Arts, Language*. “Teacher Survey Survey of Instructional Practices for English, Language Arts , and Reading.” Specialist, no. 608.
- Asgarely, M. (1996), *Typologie des politiques linguistiques : le cas de Maurice*.
- Auer, P. & Wei, L. (2007). *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Handbooks of Applied Linguistics. <https://doi.org/10.1353/lan.0.0122>
- Aukerman, M. (2007). *A Culpable CALP: Rethinking the Conversational/Academic Language Proficiency Distinction in Early Literacy Instruction*. The Reading Teacher, 60(7), 626–635. <https://doi.org/10.1598/RT.60.7.3>
- Ayi-Adzimah, D. K. (2010). *La maitrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d’objet indirects en contexte ghanéen*. University of Education, Winneba.
- Babatunde, S. O. (2014). *Multilingualism Across Borders : Nigeria- Republic of Benin As Case Study*. European Scientific Journal, 7881(August), 518–529.
- Baishya, N. (2015). Impact of globalization on language multilingualism in teaching with special reference to India and some of its effects on language https://www.lttc.ntu.edu.tw/conference2015.../proceedings_papers/
- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon

- Baldauf Jr, R. B. (2004). Language planning and policy: Recent trends, future directions. <http://www.cilp.net/>. Accessed 27 Dec. 2016.
- Bamgbose, A. (2003). *Collaboration and Initiative in African Language Teaching*, Journal of Bamgbose, A. (2000). *Language and exclusion: the consequences of language policies in Africa*. Beiträge zur Afrikanistik; band 12. Hamburg; London: LIT.
- Bamgbose, A. (1991). *Language and the Nation: The Language Question in Sub-Saharan Africa*
- Bamgbose, A. (1976). *Enseignement en langue maternelle en Afrique occidentale*. Les Presses de l'UNESCO : Paris)
- Bange, P. (2012). *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Aile.Revues.Org, 1(1992), 1–20. Retrieved from <http://aile.revues.org/?iframe=true&width=100%25&height=100%25>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.bard.2013.01.
- Bastardas-Boada, A. (2000). *Language Planning and Language Ecology: Towards a theoretical integration* (Symposium 30 Years of Ecolinguistics, Graz, Austria (2000) CUSC - Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació, and General Linguistics Department, Universitat de Barcelona (Barcelona, Spain)
- Béacco, J. C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Linguistique, 1, 113.
- Beardsmore, H. (2000). *Typologie des modèles de l'éducation bilingue*, Le français dans le monde, Janvier 2000, Paris, CLE international, pp. 77-84.
- Beyogle, R. (2014). *Language Contact and Language Attitudes in Two Dagara-Speaking Border Communities in Burkina Faso and Ghana*. Languages in Africa: Multilingualism, Language Policy, and Education, edited by Elizabeth C. Zsiga et al., Georgetown University Press, 2014, pp. 81–91. JSTOR, www.jstor.org/stable/j.ctt13x0dmp.10.
- Beyogle, R. (2009). *L'aménagement linguistique et le statut du français langue étrangère au Ghana*. Theses and Dissertations Available from ProQuest. Retrieved from <http://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI1470031>
- Biseth, H. (2018). *Multilingualism and education for democracy*, 12(3), 300–316. <https://doi.org/10.2307/762529>
- Blanchet, P. & Bulot, Thierry. (2013). *Module: Méthodologie de recherche sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme*. eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/655/
- Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain — Méthode et théorie. Une approche ethno sociolinguistique de la complexité*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

- Bodomo, A. (1996). *On language and development in sub-Saharan Africa: The case of Ghana*. In Nordic Journal of African Studies. 5(2): 31-53, University of Helsinki Press, Finland.
- Bodomo, A. (1993). *Linguistics, education and politics: An Interplay on the Study of Ghanaian Languages*. https://www.africa.upenn.edu/K-12/Study_16156.html
- Bokamba, E. G. (2014). *Multilingualism as a Sociolinguistic Phenomenon: Evidence from Africa*. Languages in Africa: Multilingualism, Language Policy, and Education, edited by Elizabeth C. Zsiga et al., Georgetown University Press, pp. 21–48.
- Bourdieu, P. (1983). *Vous avez dit "populaire ?"», Actes de la recherche en sciences sociales*, no 46, p. 98-105.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- Boyer, H. (2008). *Langue et identité. Sur le nationalisme linguistique*, Limoges, Lambert-Lucas.
- Boyer, H. (2007). *Les langues minoritaires à l'encan ? De la "course à la 'part du marché'" à l'"acharnement thérapeutique"». Discours sur la dimension linguistique de la mondialisation*. Territoires et promotion des langues, A. Viaut éd., Bordeaux, MSH d'Aquitaine, p. 33-45.
- Boyer, H. éd., (2004). *Mots*. Les langages du politique, no 74, mars, Langue(s) et nationalisme(s).
- Boyer, H. (2001). L'Incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (3), 333-340.
- Boyer, H. (1996). *Éléments de sociolinguistique*, Paris, Dunod.
- Boyer, H. (1987). *Études de linguistique appliquée*, no 65, janvier-mars, Politiques linguistiques (Études de cas), Dumont P. éd.
- Boyer, H. (2002). *L'Espagne et ses langues. Un modèle ecolinguistique ?*, Paris, L'Harmattan.
- Breton, A. (1991). *Géographie du plurilinguisme*, dans Vers le plurilinguisme ? in Le français dans le monde, numéro spécial coordonné par Daniel Coste, Jean Hébrard, Ed. EDICEF 1991.
- Brohy, C. (2007). *Didactique intégrée des langues : évolution et définitions*. babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-1/brohy_01.pdf
- Buzasi, K. & Foldvari, P. (2015). *The long-term roots of language development in Sub-Saharan Africa*. <https://www.researchgate.net/.../280938114>
- Calvet, L.-J. (2017), *La sociolinguistique, Que sais-je?* PUF, Paris
- Calvet, L.-J. (2014). Mondialisation, langues et politiques linguistiques. in *Pesquisas en didactica de linguas estrangeiras : grandes temas*, éd. bilingue, UFMG 2014, Brésil

- Calvet, L.-J. (2013). Les politiques linguistiques. Dans : Louis-Jean Calvet éd., La sociolinguistique (pp. 110-122). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Calvet, L.-J. (2005). Mondialisation, langues et politiques linguistiques. *Synergies Chili*, (1), 1-12.
- Calvet, L.-J. (2000). XXI^e siècle : le crépuscule des langues ? Critique du discours Politico-Linguistiquement Correct. In : *Estudios de Sociolingüística*, n°1(2), pp. 47-64
- Calvet, L.-J. (2002). *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot.
- Calvet, L.-J. (1999 a). *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
- Calvet, L.-J. (1999 b). *La Guerre des Langues et les Politiques Linguistiques*. Hachette Littératures.
- Calvet, L.-J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. J. Calvet.–1987.–256 p.
- Calvet, L.-J. (1979) *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*. 2e édition. Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- Canut, C. (2002). *Langues et filiation en Afrique*. *Les Temps Modernes*, n° 620-621(4), 410. <https://doi.org/10.3917/ltm.620.0410>
- Capo, H. B. C. (1993). Les langues gbe: convergences et/ou divergences?. *Frankfurter Afrikanistische Blätter*, 5, 5-24.
- Casely-Hayford, L. & Nutakor, M. (2010). *The Status of French Language Teaching and Learning across Ghana's Public Education System*. http://Star.com/French_study
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Cavali, M. (2005). *Enseignement des langues : vers une didactique intégrée*. www.regione.vda.it/istruzione/Publications/ecole_valdotaine_archives/24/18.pdf
- Cenoz, J. (2013). *Defining multilingualism*. *Annual Review of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Cenoz, J. & Durk G. (2011). *A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction*. *The Modern Language Journal*, vol. 95, no. 3, 2011, pp. 339–43, doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x.
- Chachu, S. (2016). *I am speaking French but I am thinking in English: An analysis of errors by students of the French language at the University of Ghana*. *Ghana Journal of Linguistics*, 5(1), 37–54.
- Chazan, N. (1982). *Ethnicity and Politics in Ghana*. *Political Science Quarterly*, 97(3), 461. <https://doi.org/10.2307/2149995>

- Cheriguen, F. (1997). *Politiques linguistiques en Algérie*. In: Mots, n°52, L'état linguiste, sous la direction de Josiane Boutet, Lamria Chetouani et Maurice Tournier. pp. 62-73
- Cholakova, M. (2015). *The influence of the English language in a multilingual and a monolingual environment*. <https://www.eajournals.org/journals/>
- Cleghorn, A. & Rollnick, M. (2002). *The Role of English in Individual and Societal Development: A View from African Classrooms*. TESOL Quarterly, 36(3), 347. <https://doi.org/10.2307/3588417>
- CODE. 2017, *Africa Language and Literacy: A Landscape Review of Language and Literacy Research in African Contexts*, Author: Espen Stranger-Johannessen, University of British Columbia
- Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- Costa, J. (1971). La nouvelle famille africaine dans les droits de l'indépendance: Essai de sociologie normative. *L'Année sociologique (1940/1948-)*, 22, 153-180.
- Creswell, (2014). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications, Inc; 4th edition (2014)
- Cross, R. (2009). *A sociocultural framework for language policy and planning*. *Language Problems and Language Planning*, 33(1), 22–42. <https://doi.org/10.1075/lplp.33.1.02cro>
- Cummins, J. (2017). *Teaching Minoritized Students: Are Additive Approaches Legitimate?* Harvard Educational Review, 87(3), 404–425. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.3.404>
- Cummins, J. & Lataille-Démoré, D. (2007). *Favoriser la littératie en milieu multilingue*. *Le Secrétariat de La Littératie et de La Numératie*, 8. <https://www.worldcat.org/title/>
- Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. California State Department of Education (ed) Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework, 3-49, Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University
- Cummins, J. (1979). *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. Working Papers on Bilingualism, No. 19, 121-129.
- Dabène, L. (1994). *Répères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. (Hachette, Ed.). Hachette.
- Dakubu-Kropp, (2006). *The Languages of Ghana*. Kegan Paul International for the International African Institute, Londres, 1988, 181 p
- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris, L'Harmattan.

- d'Almeida, N. (2012). *Les promesses de la communication*. Presses universitaires de France.
- Dalvit, L. Murray, S., & Terzoli, A. (2001). *Deconstructing language myths : which languages of learning and teaching in South Africa ?* Webb and Kembo-Sure, 2000; Alexander 2001
- David L. (2006). *Les attitudes linguistiques : un état des lieux*, dans *Études de linguistique appliquée* 2006/4 (n° 144), pages 393 à 406
- De Mejía, A.-M. (2002). *Power, prestige, and bilingualism : international perspectives on elite bilingual education*, Buffalo, N.Y., Multilingual Matters.
- Delarue, S. & De Caluwe, J. (2015). *Eliminating social inequality by reinforcing standard language ideology? Language policy for Dutch in Flemish schools*. *Current Issues in Language Planning*, 16(1–2), 8–25. <https://doi.org/10.1080/14664208.2014.947012>
- Dépelteau, F. (2003). La démarche d'une recherche en sciences humaines: De la question de départ à la communication des résultats (Méthodes en sciences humaines). *Bruxelles: De Boeck*. 417p.
- Deregnacourt, V. (2011). *Apprendre une langue : Le choix des parents, entre héritage et pragmatisme*. <https://www.bol.com/nl>
- Dinvaut, P. A. (2008). *La didactique plurilingue des langues : obstacles et propositions*. theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=1159&action
- Dolphyne, F. A. & Kropp Dakubu, M. E. (1988). The Languages of Ghana. *International African Institute*.
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 Motivational Self System*. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Chan L. (2013). *Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages*. *Language Learning*, 63 (3), 437-462.
- Dotse, A. K. (2011). *The origins and brief history of the ewe people*. <https://ferrusca.files.wordpress.com/>
- Dougherty, D. (2005). Book Review: The Content Analysis Guidebook. *Organizational Research Methods*, 8(3), 342-344.
- Dovalil, V. (2015). *Language management theory as a basis for the dynamic concept of EU language law*. *Current Issues in Language Planning*, 16(4), 360–377. <https://doi.org/10.1080/14664208.2014.979678>
- Duah, R. (2013). Force dynamics and causation in Akan, Doctoral thesis, University of Ghana, Legon

- Duff, P. A. (2015). *Transnationalism, multilingualism, and identity*. Annual Review of Applied Linguistics, 35, 57–80. <https://doi.org/10.1017/S026719051400018X>
- Durkheim, E. (1975). *Introduction à la sociologie de la famille*. Textes: 3. Fonctions Sociales et Institutions, 9–34. <https://doi.org/10.1016/j.brachy.2017.07.001>
- Duthie, A. S. (1996). *Introducing Ewe linguistic patterns: a textbook of phonology, grammar, and semantics* (N.A.). Accra: Ghana Univ. Press.
- Duverger, J. (2001). *Enseignement bilingue : fluctuations, contrastes, problématiques communes*, Le français dans le monde, 317, sept-oct. 2001, Paris, CLE international, pp. 19-20. Encyclopédie Microsoft Encarta, 2004.
- Ecrits Baha'is. (2010). *Baha'u'llah, Épître au fils du loup*, paragraphe 200, p. 158-159) http://www.bahai-biblio.org/centre-doc/compilation/famille/cp_education.htm
- Edu-Buandoh, O.-E. (2014). *Living with negative attitudes towards the study of LI in Ghanaian Senior High Schools (SHS)*, Ghana Journal of Linguistics. Retrieved November 30, 2018, from <https://laghana.org/gjl/index.php/gjl/article/view/19>
- Education, M. of. (2010). *Government of Ghana Education Strategic Plan (ESP) volume 2 – strategies and work programme Education Strategic Plan 2010 -2020 Volume 2: Strategies and Work Programme, 2*.
- Eisenclas, S. A., Schalley, A. C. & al. (2015). *Multilingualism and literacy: attitudes and policies*. International Journal of Multilingualism, 12(2), 151–161. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1009371>
- Esch, E. (2003). *L'acquisition trilingue : recherches actuelles et questions pour l'avenir*, Le français dans le monde, juillet 2003, Paris CLE international, pp. 18-31.
- Esman, M. J. (1992). The state and language policy. *International Political Science Review*, 13(4), 381-396.
- ESP. (2013). *Education Sector Plan 2010 – 2020* (Vol. 1). Ghana, <https://www.globalpartnership.org/content/government-ghana-education-strategic-plan-2010-2020-volume-1-policies-strategies-delivery>
- Fafunwa, A. B. (1974). *History of Education in Nigeria*. London: Allen & Unwin,
- Farrell, M. P. (2011). *Bilingual competence and students' achievement in Physics and Mathematics*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 14(3), 335–345. <https://doi.org/10.1080/13670050.2010.516817>
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *word*, 15:2, 325-340, DOI: 10.1080/00437956.1959.11659702.
- Feuillet, J. (2011). *Une langue étrangère pour les tout petits à l'école : mission possible ?* », in Anastassiadi et al. (dir.) : Didactique des langues-cultures étrangères, de linguistique et de traduction – Mélanges offerts à P. Calliabetsou-Coraca, Athènes, Kardamitsa, p. 51-65.

- Feuillet, J. (coord.). (2008) : *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Université de Nantes, CRINI.
- Fishman, J. A. (1989). *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (Ed.). (1971). *Advances in the Sociology of Language* (Vol. 2). The Hague: Mouton.
- Fishman, J. A., Ferguson, C. A., & Dasgupta, J. (1968). *Language problems of developing nations* (p. 146). New York: Wiley.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.
- Gal, D. L. E. (2010). *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil*.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/>
- Garcia, N. (2008). *Tensions between cultural and utilitarian dimensions of language: a comparative analysis of 'multilingual' education policies in France and Germany*. *Current Issues in Language Planning*, 16(1–2), 43–59.
<https://doi.org/10.1080/14664208.2014.947015>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.
- Gardner, R. C. et Lambert, W. E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley M.A., Newbury House Publishers.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2010). *Second Language Acquisition*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25(3), 46–73. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000036>
- Genet, J-P & Balard, M. (2005). *Le Monde au Moyen Âge : espaces, pouvoirs, civilisations*, Hachette Éducation, Paris.
- GES Basic Education Division. (2004). *The development of education national report of Ghana by the basic education division Ghana Education Service for presentation at the forty – seventh session of the international conference on education (ICE) Geneva*.
- Gina, I. V. (2009) *Les Politiques Linguistiques Éducatives des Familles en Grèce : Croyances et Actions*. GLOTTOPOL – n° 13 – juillet 2009 <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>
- GOG (2004). White Paper on the Report of the Education Reform Review/Anamoah Mensah, October 2004 p. 29
- GOG. Constitution of the Republic of Ghana.
<http://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/republic/constitution.php>. Accessed 29 Dec. 2016.
- GOG. (2002), Reports on the President's Committee on the Review of Education Reforms in Ghana, Accra.

- GOG. (1997). *Ghana Vision 2020 : The first medium term plan (1997-2000)*, Accra.
- Goutéraux, P. (2009). *Paramètres cognitifs et psycholinguistiques des tâches en enseignement-apprentissage d'une langue étrangère*. Les Cahiers de l'Acedle, 6, 93–118. Retrieved from http://acedle.org/IMG/pdf/Gouteraux_Cahiers-Acedle_6-1.pdf
- Graham, C. K. (1971). *The history of Education in Ghana: from the earliest times to the declaration of Independence*. Frank CASS and Co Ltd.
- Group, P. (2012). *Appraisal of the Government of Ghana Education Sector Plan*, (March). Accra
- Guarino, C., Hamilton, L., & Lockwood, J. R. (2006). *Teacher Qualifications, Instructional Practices, and Reading and Mathematics Gains of Kindergartners*, Research and Development Report. Education.
- Guerini, F. (2007). *Multilingualism and language attitudes in Ghana: a preliminary survey*. International Symposium on Bilingualism, 4, 1–33.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob.
- Haller, M. (2018). *The Influence of the English Language on Other Languages*. (n.d.). Retrieved October 1, 2018, from <https://www.languageconnections.com/blog/the-influence-of-english-on-other-languages-and-visa-versa/>
- Harbi, Sonia. *Les Représentations Sociolinguistiques des Langues (Arabe, Français) Chez Les Étudiants en psychologie de l'Université de Tizi-Ouzou*. <https://dl.ummtto.dz/handle/ummtto/381>
- Hartwell, A. (2010). *National Literacy Acceleration Program (NALAP) Implementation Study*. <https://www.eajournals.org/keywords/national-literacy-acceleration-program-nalap/>
- Hélot, C. (2011). *Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible*. Bilingual Education and Bilingualism. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Holsinger, D. & Jacob, W. (2001). *Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind* by Birgit Brock-Utne: Comparative Education Review. 45. 629-632. 10.1086/447695.
- House, J. (2003). *English as a lingua franca: A threat to multilingualism?* Journal of Sociolinguistics. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00242.x>
- Ihemere, K. (2009). *Revisiting the Issue of Language in Education Policy and Mother Tongue Medi...*: EBSCOhost. Retrieved October 12, 2018, from <http://ezproxy.ug.edu.gh:2060/ehost/detail/detail?vid=6&sid=bc2df40f-7ad3-4328-bd82-ae373acd7958%40sessionmgr101&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGI2ZQ%3D%3D#AN=47937477&db=hlh>
- Institute for Lifelong Learning, U., & Scarpino, C. (2016). *L'alphabétisation en contexte multilingue et multiculturel bonnes pratiques de l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Retrieved from

<http://uil.unesco.org/fr/alphabetisation/recherche-multilingue/lalphabetisation-contexte-multilingue-multiculturel-bonnes>

Jaccard, J. (1981). Attitudes and behavior: An information integration perspective. *Journal of Experimental Social Psychology*, Volume 21, Issue 5, September 1985, Pages 440-465

Jaconelli M. (2009). *Le jeune enfant face à une langue étrangère. De l'école maternelle au CEI*, Traverse n°7, Université de Nantes, Écoles doctorales SCE et CEI, p. 35-45.

Kamwangamalu, N. M. (2005). *Mother Tongues and Language Planning in Africa*. *TESOL Quarterly*, 39(4), 734. <https://doi.org/10.2307/3588533>

Kaphesi, E. (2003). *The influence of language policy in education on mathematics classroom discourse in malawi: the teachers' perspective*. *Teacher Development*, 7(2), 265–285. <https://doi.org/10.1080/13664530300200190>

Kayam, O. & Hirsch, T. (2012). *Family Language Policy of the English-speaking Immigrant Community of Israel: Families with Young Children and their FLP Planning, Management and Outcomes*. *International Journal of Linguistics*, 4(4), 622–635. <https://doi.org/10.5296/ijl.v4i4.2631>

Kihlstedt, M. (2005). Les avantages du bilinguisme précoce. *HAL archives ouvertes*.

Kimura, Goro. (2005) *How Do Researchers on Language Policy Perceive Language?* languagemanagement.ff.cuni.cz/en/.../kimura_JALP1_eng.pdf

Ki-Zerbo, J. (2013) *A quand l'Afrique? : entretien avec René Holenstein*. Editions d'en bas, l'Aube, France.

Kliku, P. M. (2013). *The Language Factor in the Integration Matrix: The case of the Eastern African Community Language Policy, in Africa: Challenges of Multilingualism*, Peter Lang Edition, Frankfurt and Main, 2013.

Krashen, S, M., Long, & R. Scarcella. (1979). *Age, rate and eventual attainment in second language acquisition*. *TESOL Quarterly*, 13, 573–82.

Krashen, S. (1975). The critical period for language acquisition and its possible bases <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1975.tb41585.x>

Krashen, S. (1973). *Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence*. *Language Learning*, 23: 63–74.

Kvist, C. (2014). *Teachers' Perceptions of Second Language Learning and Teaching*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, North central University

Lambert et al, (2005). *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Ed. Peter Lang, Oxford.

Lambert, W. E. (1974). *Cognitive, attitudinal and social consequences of bilingualism*.

- Lapierre J.W. (1988). *Le pouvoir politique et les langues*. Babel et Léviathan. Paris.
- Lasagabaster, D. (2006). *Les attitudes linguistiques. Un état des lieux*. Ela. Études de Linguistique Appliquée.
- Leclerc, Jacques. (2016). *L'aménagement linguistique dans le monde*. <http://www.axl.cefanelaval.ca/>. Accessed 27 Dec. 2016.
- Lekgotla, N., & Ramoupi, L. (2014). *African Languages Policy in the Education of South Africa: 20 Years of Freedom or Subjugation?* 12(2), 53–93.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Levi-Strauss, C. (1949). *Les structures élémentaires de la parenté*, PUF, Paris, France
- Lewandowski, C. M. (2015). *Providing instruction to students with special needs in inclusive classrooms in Ghana: Issues and challenges* Ahmed. *The Effects of Brief Mindfulness Intervention on Acute Pain Experience: An Examination of Individual Difference*, 1(1), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Lewis, M. P. (2009). *Ethnologue: Languages of the world*. SIL international.
- Liddicoat, A. J. & Taylor-Leech, K. (2015). *Multilingual education: the role of language ideologies and attitudes*. *Current Issues in Language Planning*, 16(1–2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/14664208.2015.995753>
- Liddicoat, A. J., & Taylor-Leech, K. (2014). *Micro language planning for multilingual education: agency in local contexts*. *Current Issues in Language Planning*, 15(3), 237–244. <https://doi.org/10.1080/14664208.2014.915454>
- Lobier, A. & Fabre, S. (1991). *L'occitan au service des apprentissages linguistiques*, 139–154. Retrieved from http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS006_11.pdf
- Lorenz, K. Z. (1958). The evolution of behavior. *Scientific American*, 199(6), 67-82.
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Bern, Suisse, Peter Lang.
- Macaire, D. (2008). *D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes? Réflexions pour la recherche*, Les cahiers de l'Acedle. *Recherches en didactique des langues - l'Alsace au cœur du plurilinguisme*, 5(1), p. 3-40. 13
- Magwa, P. W. (2015). *Attitudes towards the Use of Indigenous African Languages as Languages of Instruction in Education : A Case of Zimbabwe*, 2(January), 1–16.
- Maldauf, B. (2006). *Current Issues in Language Planning Rearticulating the Case for Micro Language Planning in a Language Rearticulating the Case for Micro Language Planning in a Language*, (912280237). <https://doi.org/10.2167/cilp092.0>

- Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*. Editions L'Harmattan, Paris
- May, S. (2015). *Language rights and language policy: addressing the gap(s) between principles and practices*. *Current Issues in Language Planning*, 16(4), 355–359.
<https://doi.org/10.1080/14664208.2014.979649>
- Mcnamara, T. I. M. (2011). *Multilingualism in Education : Multilingualism A Poststructuralist Critique*, 95(3), 430–441.
- Mensah, E. A. (2000). *Pedagogic language policy in Ghana and its implementation in primary schools: the case of Ketu education district*. erl.ucc.edu.gh
- Mfum-Mensah, O. (2005). *The Impact of Colonial and Postcolonial Ghanaian Language Policies on Vernacular Use in Schools in Two Northern Ghanaian Communities*. *Comparative Education*, 41(1), 71-85. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/30044519>
- Ministry of Education. (2010). *GOG 2010 to 2020 Volume 1 Policies, strategies, delivery, finance*. Ministry of Education, 1(December), 1–50. Retrieved from <http://www.moe.gov.gh/?moe=Documents§=Policy Documents>
- MOE. (2006). *2006 Report on the Education Sector Annual Review (ESAR) 2006*.
- MOFA. (2014). *Program Based Budget (PBB) Pilot for 2012-2014 Ministry of Foreign Affairs and Regional Integration Part a : Strategic Overview of the Ministry of Foreign Affairs and Regional*. MOFA, Accra
- Moore, D., (2006), *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier.
- Moore, G. C. & Benbasat, I. (1991). *Development of an Instrument to Measure the Perceptions of Adopting an Information Technology Innovation*, 192–223.
- Moscovici, S. (dir.), (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris, Nathan.
- Moscovici, S. (1991). *Silent Majorities and Loud Minorities*, *Communication Yearbook*, n° 14, , p. 298-308.
- Moscovici, S. (1984). *The phenomenon of social representations*, in Farr, R., Moscovici, S. (dir.), *Social Representations*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1976). *Social Influence and Social Change*, Londres, Academic Press.
- Muhammad, M. (2005), *L'enseignement du français en situation plurilingue : le cas du Nigeria*, *GLOTTOPOLE*, *Revue de sociolinguistique en ligne*, N°6 – Juillet 2005
- Mobolaji A. (2018). *Multilingualism and Language Function in Nigeria*. Cambridge University Press Stable URL : <https://www.jstor.org/stable/523918>. Vol. 15, no. 2, , pp. 185–207.

- Mwaniki, M. (2017). *Language management and devolved governance in Kenya*. South African Journal of African Languages, 37(2), 211–223.
<https://doi.org/10.1080/02572117.2017.1378277>
- Nations-Unis. (2015). Rapport 2013 Millenium Goals., pp. 2011–14,
[doi:10.1097/MOP.0b013e32831ec353.Update](https://doi.org/10.1097/MOP.0b013e32831ec353.Update).
- Ngugi wa Thiongo . (1992). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*, East African Educational Publishers Ltd. Kenya.
- Nutakor, M. (1992). *Elaboration d'un Système de Langage Pivot pour la Traduction Automatique*. Université de Franche Comté, France.
- Oestreicher, J. P. (1974). The early teaching of a modern language. *Education and Culture*.
- Obeng, G. (2014). *An Analysis of the Linguistic Situation in Ghana : African Languages and Cultures*, Vol. 10, No. 1 (1997), pp. 63-81, 10(1), 63–81.
- Odugu, D. I. (2011). *Loyola Commons Education Language Policy Process in Multilingual Societies: Global Visions and Local Agendas in India, Nigeria and UNESCO*. Retrieved from http://ecommons.luc.edu/luc_diss/166
- Ogone, J. O. (2013). *The Implications of Devolution on the Indigenous Languages of Kenya*. In: Africa: Challenges of Multilingualism, 145–156.
- Okafor, Edwin. (2018). *Le Bilinguisme Igbo-Anglais et l'apprentissage du Français L3 au Nigeria* on JSTOR. https://www.jstor.org/stable/25701982?seq=3#metadata_info_tab_contents. Accessed 1 Oct. 2018.
- Okedara, J. (2018). *Women and Literacy in Morocco*. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 520, World Literacy in the Year 2000 (March, 1992), pp, 520, 121–132.
- Opoku-Amankwa, K. (2009). *English-only language-in-education policy in multilingual classrooms in Ghana*. Language, Culture and Curriculum, 22(2), 121–135.
<https://doi.org/10.1080/07908310903075159>
- Osam, K. E. (2004). *The Trondheim Lectures—An Introduction to the Structure of Akan: Its Verbal and Multiverbal Systems*. Legon: Department of Linguistics, University of Ghana.
- Osseo-Asare, P. (2017). *Postcolonial theory and early literacy development for 4-8 year-olds: a life history study of Ghanaian teachers*, (April). etheses.whiterose.ac.uk/18355/1/POAO-PhD
- Owoeye, S. (2011). *Foreign Languages for Specific Purposes and Sustainable Human Development in Africa*. Research Journal of International Studies.
- Owu-ewie, C. & Edu-Buandoh, D. F. (2014). *Living with Negative Attitudes Towards the study of L1 in Ghanaian Schools*, <https://www.ajol.info/index.php/gjl/article/view/113998>

- Owu-Ewie, C. (2006). *The Language Policy of education on Ghana: A Critical Look at the English-Only Language Policy of Education*. Selected Proceedings of the 35th Annual Conference, 76–85. Retrieved from <http://www.lingref.com/cpp/acal/35/paper1298.pdf>
- Pakarinen, A. (2009). *La politique linguistique au Mali et au Sénégal*. Mémoire de maîtrise. Langue française. Institut des études de langues et de traduction. <https://pdfs.semanticscholar.org/>
- Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (1996). *English Only Worldwide or Language Ecology?* TESOL Quarterly, 30(3), 429. <https://doi.org/10.2307/3587692>
- Piron, C. (1994). *Le Défi des Langues: Du gâchis au bon sens*. Paris, L'Harmattan, Ed.
- Pool, J. (1991). The official language problem. *The American Political Science Review*, 495-514.
- Pool, J. (1972). National development and language diversity. In *Advances in the Sociology of Language, Volume 2: Selected Studies and Applications* (pp. 213-230). Mouton.
- Porcher, L., & Faro-Hanoun, V. (2000). *Politiques linguistiques*. Editions L'Harmattan. Poth, J. (1997). *L'Enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle : La mise en place d'une pédagogie convergente (version Afrique)*. Centre Internationale de Phonétique Appliquée, Mons, Guide pratique Linguapax, UNESCO.
- Prudent, L.-F., Tupin, F. & Wharton, S. (2005). *Du plurilinguisme à l'école: vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Lambert-Félix Prudent, Frédéric Tupin, Sylvie Wharton Peter Lang, 2005 - 483 pages
- Quarcoo, E. (1994) *The English Language as a Modern Ghanaian Artifact*: EBSCOhost. <http://ezproxy.ug.edu.gh:2127/ehost/detail/detail?vid=18&sid=c60c9b16-185c-490b-a76e-36d34148f70f%40sdc-v-sessmgr03&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGI2ZQ%3D%3D#AN=9410051718&db=a9h>. Accessed 28 Sept. 2018.
- Rachad, A. (2005). *Ce que doit inclure un projet de mémoire ou de thèse*. Texte retrieved from : http://classiques.uqac.ca/contemporains/antonius_rachad/directives_projet_these/directives_texte.html
- Ricento, L. (2016). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. <http://www.tesol-ej.org/wordpress/issues/volume10/ej38/ej38r9/>. Accessed 27 Dec. 2016.
- Robillard, D. D. (1997). Aménagement linguistique. MOREAU ML (éd.). *Sociolinguistique, Concepts de base. Belgique: Mardaga*, 36-41.
- Romaine, S. (1989). Bilingualism. Oxford: Basil Blackwell, - Volume 19 Issue 4 - Carol Myers-Scotton
- Rousseau, L.-J. (2005). *Terminologie et aménagement des langues*. In *Langages*, 157(1), 94. <https://doi.org/10.3917/lang.157.0094>
- RTI. (2011). *NALAP Formative Evaluation Report*.

<https://www.globalreadingnetwork.net/eddata/nalap-formative-evaluation-report-ghana>

- Ruhumbika, C. (2018). *Development : African National Policy of Language*. In: *The African-Languages*, 23(1), 73–82.
- Sarpong, P. (1967). *Ghana in retrospect: Some aspects of Ghanaian culture*. Ghana Pub. Corp.
- Schachter, P. (2005). *Context and Identity Formation: A Theoretical Analysis and a Case Study* Bar-Ilan University, Israel
- Schwartz, M. (2010). *Family language policy: Core issues of an emerging field*. *Applied Linguistics Review* (2010), (2008). <https://doi.org/10.1515/9783110222654.171>
- Schiffman, H. (2007) *Ghanaian Languages Must Be Promoted Now*. <http://listserv.linguistlist.org/pipermail/lgpolicy-list/2007-April/004821.html>.
- Sébastien, E. (2004). *Espérantistes et espérantophones : dénominations d'identités sociolinguistiques en mutation*. Retrieved December 13, 2018, from <http://sebastien.erhard.free.fr/memoire.htm>
- Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Harvard University Press.
- Sigüan M. (2000). *Bilinguisme dans l'enseignement*, dans *Le français dans le monde*, janvier 2000, Paris, CLE international, pp. 10-21. 138
- Singleton, D. (2010). *Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. Acquisition et Interaction En Langue Étrangère*. <https://journals.openedition.org/aile/2163>
- Skutnabb–Kangas, T. (2003). Linguistic Diversity and Biodiversity: the Threat From Killer Languages, Tove Skutnabb–Kangas. *The politics of English as a world language: New horizons in postcolonial cultural studies*
- Skutnabb-Kangas, T. (1998). Human rights and language wrongs--a future for diversity?. *Language sciences*, 20(1), 5-27.
- Soediono, B. (1989). *Ghana in search of regional integration agenda*. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53, 160. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Soku, D., Simpeh, K. N., & Osafo-Adu, M. (2011). Students' attitudes towards the study of English and French in a private university setting in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 2(9), 19-30. Solkov-Brecher, J. (1984). *Improving Bilingual Education Exit Criteria and Mainstreaming Programs*. *The Clearing House*, 57(8), 348–350. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.2307/30186284>
- Somé, M. (2003). *Politique éducative et politique linguistique en afrique*. Harmattan. Paris.

- Sow, A. I. (2016). *Langues et Politiques de Langues En Afrique Noire*. L'Expérience de l'UNESCO. <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=12403852>. Accessed 25 Nov. 2016.
- Spolsky, B. (2012), Family language policy – the critical domain, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
- Spolsky, B. (2009), *Language Management*, Cambridge University Press, Cambridge, UK
- Stranger-Johannessen, E. (2017). *Africa Language and Literacy*. A Landscape Review of Language and Literacy Research in African Contexts (July). <https://code.ngo/africa-language-and-literacy>
- Straton R. (2010). *Les politiques linguistiques du Rwanda. Enjeux bilan et perspectives*, Thèse de doctorat, Paris, Sorbonne
- Takala, P. (2015). *Students' choice of language and initial motivation for studying Japanese at the University of Jyväskylä Language Centre*. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000298>
- Tarhan, S. (2003), *Perceptions of Students, Teachers and Parents Regarding English-Medium Instruction at Secondary Education*, Thèse de doctorat, Tunisie
- Thamin, N. (2007). *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité* Thèse, 500. <https://doi.org/10.1111/j.1600-6143.2005.00717.x>
- Tollefson, J. W. (2015). *Language policy-making in multilingual education: mass media and the framing of medium of instruction*. *Current Issues in Language Planning*, 16(1–2), 132–148. <https://doi.org/10.1080/14664208.2014.947018>
- Tonah, S. (2009). The Unending Cycle of Education Reforms in Ghana.**
<http://197.255.68.203/handle/123456789/1284>
- Toukoma, P. E. R. T. T. I. (1985). Le semilinguisme des enfants de migrants. *Migration santé*, (42), 1.
- Toukoma, P. & Skutnabb-Kangas, T. (1977). The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at pre-school age (Research Report No. 26). *Department of Sociology and Social Psychology, University of Tampere*.
- Topouzkhian, S. (2002). *L'appropriation simultanée de deux langues écrites (français et arménien) de la grande section de maternelle au cours élémentaire première année*. Retrieved November 23, 2018, from http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2002/topouzkhian_s#p=0&a=top
- Tremblay, C. (2007). *Du multilinguisme au plurilinguisme*. Retrieved from http://51959387.fr.strato-hosting.eu/plurilinguisme/images/Fondamentaux/plurilinguisme_multilinguisme3.pdf (Observatoire européen du plurilinguisme, 31-01-09)

- Trudell, B, and Carolyn R. A. (2014) *Early Reading Success in Africa: The Language Factor*. Languages in Africa: Multilingualism, Language Policy, and Education, edited by Elizabeth C. Zsiga et al., Georgetown University Press, 2014, pp. 12–20.
- Tucker, G. (2018). *Bilingual education research in developing countries : implications for the United States* Source : California Journal of Teacher Education, Vol. 8, No. 3 , Bilingualism SUMMER Published by : Caddo Gap Press Stable UR, 8(3), 1–14.
- Verlet, M. (1986). *Langue et pouvoir au Ghana sous Nkrumah: Politique Africaine*, In : Des langues et des états. *Politique Africaine*, 23, 67-82. ISSN 0244-
- Vanderpuije, A. J. (2010). Ga-English Codeswitching in Radio and Television Advertisement. *M. Phil Masters Thesis, Department of Linguistics, University of Ghana*.
- Vosloo, J. J. (2014). *Data Analysis and Interpretation*. 449(53), 316–324. <https://doi.org/10.1175/2009JTECHO672.1>
- Westley, D. (2018). *Language and Education in Africa : A Select Bibliography, 1980-1990* Published by : The University of Chicago Press on behalf of the Comparative and International Education Society Stable URL : <https://www.jstor.org/stable/1188644> Linked references are av, 36(3), 355–367.
- Wiredu, J., & Anderson, J. (2008). Adjectives in football reporting. *Lavric et al*, 317-330.
- Wolff, H. E. (2013). *Multilingualism and Language Policies in Africa, with Particular Reference to Language-In-Education Issues*, in Africa: Challenges of Multilingualism, Peter Lang Edition, Frankfurt and Main, 2013.
- Wolff, H. E. (2010). *Multilingualism and Language Policies in Anglophone and Francophone Africa from a Sociolinguistic Macro-Perspective, with Reference to Language-in-Education Issues*. 5th International Expert Workshop for Alumni of Ghana, 1–17.
- Wornyo, A. (2015). *Language Policy Debate in Ghana: A Means of Elite Closure*. *Sociology Study*. 5. 10.17265/2159-5526/2015.08.005.
- Yaro, J. A. (2008). Migration in West Africa: Patterns, issues and challenges. *Centre for Migration Studies. Legon: University of Ghana*.
- Zafeirakou, A. (2015). *Le Pouvoir de La Langue Maternelle et de l'Education Multilingue* Partenariat Mondial Pour l'éducation. <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/le-pouvoir-de-la-langue-maternelle-et-de-leducation-multilingue>
- Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (2005). *Today's Standards for Teaching and Learning in America's Schools* Third Edition.

Sitographie

- BIC, (1993), *La citoyenneté mondiale: une éthique universelle pour le développement*, <https://www.bic.org/statements/la-citoyennete-mondiale-une-ethique-universelle-pour-le-developpement>
- CIB. (2001). *Déclarations de la Communauté Internationale Baha'ie*, <http://www.bahai-biblio.org/centre-doc/cib/action-bahaie/nbi-projet/nbi-projet.htm#19>
- Ethnologue.com. (n.d.). *How many languages are there in the world?*, Ethnologue. Retrieved September 26, 2018, from <https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages>
- Ghana Statistical Services, (2012), <http://www.statsghana.gov.gh/>
- Ghanaweb.com, (2016), *Gov't Should Be Committed to French Studies – Prof Kuupole*. <http://edition.myjoyonline.com/pages/news/201203/83884.php>. Accessed 9 May 2016.
- Ghanaweb.com (2012) <https://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/NewsArchive/Provide-a-policy-frame-work-for-French-Language-Kuupole-urges-government-233524>
- Linguapax. (2018). *Quelques Notions Clés sur les Langues et l'Éducation*. <http://www.linguapax.org/francais/structure/valeurs-et-objectifs/quelques-concepts-cles>. Accessed 26 Sept. 2018.
- Myjoyonline.com. (2018) <https://www.myjoyonline.com/news/2018/may-16th/ghana-committed-to-pursuing-french-as-a-second-language-education-minister.php>
- Sociolinguistique.fr (2011) *Typologie des politiques linguistiques et des situations didactiques*. Université de Rennes <http://www.sociolinguistique.fr/cours-5-2.html>. Accessed 18 Dec. 2016.
- UNESCO. (2018). *Quelques Notions Clés Sur Les Langues et l'éducation*. <http://www.linguapax.org/francais/structure/valeurs-et-objectifs/quelques-concepts-cles>. Accessed 21 Sept. 2018.
- UNESCO (2016). *Literacy in Multilingual and Multicultural Contexts: Effective Approaches to Adult Learning and Education*. 2016, <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>.
- UNESCO. (2013). *L'éducation dans un monde multilingue*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf>
- UNESCO, (2010). *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*. <https://uil.unesco.org/fr/alphabetisation/recherche-multilingue/pourquoi-comment-lafrique-doit-investir-langues-africaines>
- UNESCO, (1953), *The Use of vernacular languages in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000002897>

ANNEXE A

Exemple d'enquête qualitative – Ejisu et Aflao (Transcription et analyse de données)

Aflao Families

- Family1 (Dabi, Seglo, Eliz)
- Family 2 (Wakay, Nketsiah)

SITE	AFLAO	CODES																		
<p>FAMILLE #1 LV : 1 TIME : 12 to 13 :37 Date : April 2017</p>	<p>Nom de la famille : DABI BIOGRAPHIE</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Age</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">T1A 05(x.Fam)xAF.Fam1.P-M.KD 3 children, KD13, Mum 35, Peter 9, Edna 3 Husband often absent age??</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Education</td> <td style="padding: 2px;">T1A 04(x.Sch)xAF.Fam1.P-M.KD Mum - JHS, Tema Mexico JHS</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Profession</td> <td style="padding: 2px;">T1A 02(x.EcPro)xAF.Fam1.P-M.KD (Trader) Sells Cloth in Ho, buys in Togo .. retail and distributes</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Languages spoken</td> <td style="padding: 2px;">T1A 06(x.SoLing)xAF.Fam1.P-M.KD Eng, Ewe// Mum Ewe, some english, twi from Tema//</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Culture/Ethnic Background</td> <td style="padding: 2px;">T1A 01(x.SC)xAF.Fam1.P-M.KD Tribe Ewe .. Viefe.. near Denu</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Religion</td> <td style="padding: 2px;">T1A 01(x.SC)xAF.Fam1.P-M.KD Christian assemblies of God .. Dad catholique</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Exposure (travel)</td> <td style="padding: 2px;">T1A 01(x.SC)xAF.Fam1.P-M.KD Travels Togo, Dad – grew up in Nigeria</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Tel</td> <td style="padding: 2px;">// KD - togo</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Email</td> <td style="padding: 2px;">Primary- JHS</td> </tr> </table>	Age	T1A 05(x.Fam)xAF.Fam1.P-M.KD 3 children, KD13, Mum 35, Peter 9, Edna 3 Husband often absent age??	Education	T1A 04(x.Sch)xAF.Fam1.P-M.KD Mum - JHS, Tema Mexico JHS	Profession	T1A 02(x.EcPro)xAF.Fam1.P-M.KD (Trader) Sells Cloth in Ho, buys in Togo .. retail and distributes	Languages spoken	T1A 06(x.SoLing)xAF.Fam1.P-M.KD Eng, Ewe// Mum Ewe, some english, twi from Tema//	Culture/Ethnic Background	T1A 01(x.SC)xAF.Fam1.P-M.KD Tribe Ewe .. Viefe.. near Denu	Religion	T1A 01(x.SC)xAF.Fam1.P-M.KD Christian assemblies of God .. Dad catholique	Exposure (travel)	T1A 01(x.SC)xAF.Fam1.P-M.KD Travels Togo, Dad – grew up in Nigeria	Tel	// KD - togo	Email	Primary- JHS	
Age	T1A 05(x.Fam)xAF.Fam1.P-M.KD 3 children, KD13, Mum 35, Peter 9, Edna 3 Husband often absent age??																			
Education	T1A 04(x.Sch)xAF.Fam1.P-M.KD Mum - JHS, Tema Mexico JHS																			
Profession	T1A 02(x.EcPro)xAF.Fam1.P-M.KD (Trader) Sells Cloth in Ho, buys in Togo .. retail and distributes																			
Languages spoken	T1A 06(x.SoLing)xAF.Fam1.P-M.KD Eng, Ewe// Mum Ewe, some english, twi from Tema//																			
Culture/Ethnic Background	T1A 01(x.SC)xAF.Fam1.P-M.KD Tribe Ewe .. Viefe.. near Denu																			
Religion	T1A 01(x.SC)xAF.Fam1.P-M.KD Christian assemblies of God .. Dad catholique																			
Exposure (travel)	T1A 01(x.SC)xAF.Fam1.P-M.KD Travels Togo, Dad – grew up in Nigeria																			
Tel	// KD - togo																			
Email	Primary- JHS																			
<p>T1 (Contexte et vision)</p>	<p>--tell me something about your educational background</p> <p>T1A 04(x.Sch)xAF.Fam1.P-M.KD I attended school to the JHS LEVEL</p> <p>..what school did you attend ...to what level and why?</p>																			

	<p>T1A 04(x.Sch)xAF.Fam1.P-M.KD I attended school at Tema but could not continue because the person I was staying with got ill. My father passed away when I was 3 months old</p> <p>How far have you travelled? How important is travel to you? What are the advantages of travelling? What objectives of travelling?</p> <p>From Tema to Aflao Togo to Ho for trading</p> <p>--what type of work do you engage with during most of the day? Any link between travel and work?</p> <p>I am a trader (sell prints) and I travel from where I am to Togo and sell in Ho. ---has education or training made any difference in this regard?</p> <p>T1C.01(L.Ctx<>Dom)xAF.Fam1.P-M.KD Sometimes people who come to buy cloth don't speak ewe. Education helps me to communicate with people in English then.</p> <p>T1A 06(x.SoLing)xAF.Fam1.P-M.KD I don't speak French. I have never studied French.</p> <p>--What do you think are some of the most important things/domains in life? (Church, family, education, money, work, friends, travel... helping others).</p> <p>T1B.02(D.Educ)xAF.Fam1.P-M.KD Education. Yes. T1B1.02(V.Soc)xAF.Fam1.P-M.KD People respect you when you are educated but they look down on you when you are less educated. T1C.03(L.Dom<>Val)xAF.Fam1.P-M.KD Without education you can't go where educated people go. Like work places and travelling.</p> <p>4:41 KD . T1B1.02(V.Soc)xAF.Fam1.C-B.KD Obeying your parents is very important in life</p> <p>Q2KD... 0:57... T1B.01(D.Rel)xAF.Fam1.C-B.KD worshipping God...</p> <p>Obeying your parents ...education..</p> <p>??whats the use of education??</p> <p>T1C.05(L.Dom<>Ln)xAF.Fam1.C-B.KD [The use of education] In some ways if you know how to speak English you can go outside the country and go and interact and communicate with the whites</p>	
--	--	--

T1C.03(L.Dom<>Val)xAF.Fam1.C-B.KD but if you **don't understand English** or how to speak it if you go there you'll just go and **deviate and they will just send you out.**

Q2KD... 1:29 ?? what shows that one is educated?

-- **T1C.03(L.Dom<>Val)xAF.Fam1.C-B.KD T1B1.07(V.Inter)xAF.Fam1.C-B.KD** [Education shows in] the persons **interaction** with others. His **behaviours** and all those things.

??Can one be educated and not speak English?

--yes. Like in france, some of them mostly don't speak English. But you cant be educated in Ghana and not speak English.

ASP **T1B.03(D.Fam)xAF.Fam1.C-B.KD** When I grow up I would like to **take care of my parents** and my siblings. **T1B.01(D.Rel)xAF.Fam1.C-B.KD** I would like to go to **heaven**. **T1B1.04(V.Voy)xAF.Fam1.C-B.KD** I would like to **travel** to America. **T1A 02(x.EcPro)xAF.Fam1.C-B.KD**

T1C.03(L.Dom<>Val)xAF.Fam1.C-B.KD To do my job there. Army job.

--How would you rate them in order of importance and why?

--What role do languages and FLE play in these domains?

Which Ls, how and why?

Ex. Read Bible in L1, etc

Work

Travel

Culture

Q2KD... 3:22 ??How will ewe help in life

-- **T2A.03(VsL1)xAF.Fam1.C-B.KD** [Ewe] it will help me to **interact** with **ewe people**. **T1B.06(D.Comm)xAF.Fam1.C-B.KD** Lets say you meet some one on the way who doesn't know how to speak English.. and you speak ewe to the person, the person will **understand** you

T2A.04(VsAng)xAF.Fam1.C-B.KD T1B.06(D.Comm)xAF.Fam1.C-B.KD T1B1.07(V.Inter)xAF.Fam1.C-B.KD T2B.04(JVsAng) **English** will help you to **interact** with other people. **T1B1.04(V.Voy)xAF.Fam1.C-B.KD** Like if you **go outside** the country. You will go and interact with others so that they will **understand** you. Because if you don't know how to speak the English in that country they will just not understand you..

T2A.05(VsFr)xAF.Fam1.C-B.KD **French** you can

T1B1.04(V.Voy)xAF.Fam1.C-B.KD go to **countries** like france and go and

T1B.06(D.Comm)xAF.Fam1.C-B.KD **speak french** there because most of them speak french

---how important is language to your working life?/trading and farming? Which Ls ? Etc

T2A.04(VsAng)xAF.Fam1.P-M.KD T1A 02(x.EcPro)xAF.Fam1.P-M.KD **Trading** in the **English** or ewe is easier for me than in **French**.

	<p>I do not understand French. ---what about your children's lives?</p> <p>T1B1.04(V.Voy)xAF.Fam1.P-M.KD T1C.03(L.Dom<>Val)xAF.Fam1.P-M.KD [With Education] I want them to travel if they grow up to be educated and T1A 02(x.EcPro)xAF.Fam1.P-M.KD seek greener pastures.</p> <p>---how important is the language to your relationships with family and friends</p>	
<p>T2 (Espoir du futur)</p>	<p>--What are your hopes for the children's future i.e., as per priorities set above?</p> <p>Q2Mum 0:25 T1B1.09(V.useful)xAF.Fam1.P-M.KD I want them to become useful people for me in the future (etsomegbe). That means one can say they have also attended school and attained a job they are doing as well as 1B1.02(V.Soc)xAF.Fam1.P-M.KD being well trained so that when they go somewhere they will be respected.</p> <p>I train them. When they do something wrong I get angry with them. Or what ever I think is a house job for them I ask them to do it. If they don't do it I force them to do it in order that they do it and in the future when they go somewhere when someone sees them they will say these children have been well trained. When they do wrong against someone I get angry with them. Or when I receive visitors, I don't like them to misbehave..</p> <p>T1C.03(L.Dom<>Val)xAF.Fam1.P-M.KD T1B.01(D.Rel)xAF.Fam1.P-M.KD T1B1.02(V.Soc)xAF.Fam1.P-M.KD Some of these values or ideas come from church.. we the women attend gatherings or other programs and they advice us... so I keep some of them in mind and use that to train them.</p> <p>profession T1B.05(D.Job)xAF.Fam1.P-M.KD I want kingsley to go to the army or to be a lawyer. I want Edna (3yr old girl) to become a lawyer because its also a government job which is good.</p> <p>The idea of the army also comes from the father. And so I also think since that's his father I cant say something else. So I also support him.</p> <p>3:05 ?? How did you decide, is there some talent he has for the army? --I don't know what the father has seen in him that led to that choice. It's the father who decided that he has to go to the army.</p> <p>Q2KD... 0:18 -- T1B.05(D.Job)xAF.Fam1.C-B.KD I want to go to the army. The army they catch thieves. And all those armed robbers. Without the army we cannot catch all those thieves who have been robbing houses in the country.</p> <p>Q2Mum 5:12 ??How did you choose the army? --it was my aim... from myself (not dad) I think it's the kind of job that saves the country. ??which L will help to work in the army?</p>	

	<p>--English, French ewe and twi Ewe bcos if I am posted to agbozume area the people know how to speak ewe. I will interact with them in ewe.</p> <p>English when I go outside the country. Lets say America, Britain, French, lets say there is a war in france and we are sent there</p> <p>work and travel T1B1.04(V.Voy)xAF.Fam1.P-M.KD When they grow I want them to travel outside... to france or...</p> <p>T1B1.04(V.Voy)xAF.Fam1.C-B.KD I would like to visit america, Britain, Switzerland, spain, France, all the countries,</p> <p>They speak swiss in Switzerland. Belgium... doesn't know. Spain... Spanish... US = english Family and residence --How do you determine and set these goals? Based on childs or parents aspirations and interests, capacities? ---- What languages will play any role in attaining these goals? Explain (WHY???)</p> <p>Start with the Ewe Language</p> <p>T2A.04(VsAng)xAF.Fam1.P-M.KD English is more important than ewe.</p> <p>T2A.03(VsL1)xAF.Fam1.P-M.KD T2B.03(JVsL1)xAF.Fam1.P-M.KD T1B.05(D.Job)xAF.Fam1.P-M.KD T1B.03(D.Fam)xAF.Fam1.P-M.KD We speak ewe in family gatherings. I also use ewe to trade in togo or in Ho</p> <p>T2B.04(JVsAng)xAF.Fam1.P-M.KD He must learn English in order to join the army.</p> <p>3:54 ??will French help any of your children?</p> <p>- T2A.05(VsFr)xAF.Fam1.P-M.KD -I don't know much about French. I don't know how well it is taught in the school in order for it to become useful to them tomorrow.</p> <p>T2A.03(VsL1)xAF.Fam1.P-M.KD T2A.08(Asp.BL)xAF.Fam1.P-M.KD T2A.04(VsAng) xAF.Fam1.P-M.KD The language that will really help them is English. Ewe too may help hem but I think English is very important.</p> <p>T2A.08(Asp.BL)xAF.Fam1.P-M.KD Ewe can also help KD in church someways. English too.</p> <p>KD. Q2Mum6:39??other Ls to learn?</p>	
--	---	--

	<p>--I would like to learn Spanish. If I go to Spain, which language will I go and speak there? The greater part of it they mostly speak their own L which is Spanish.</p> <p>---how important is the French language for your children and WHY? ???</p> <p>--what role will French play in their future lives do you think? What about the English Language and WHY...WHY WHY... Any other language? (Twi? Arabic?) Why? (PROBE DEEP AND DEEPER)</p>	
--	---	--

Exemple d'enquête quantitative (Ecoles à Accra)

Quantitative Data Instrument. Mawushi Nutakor. Department of French,
University of Ghana, Legon. mawushi@gmail.com TEL: 0264646095

Families' perception and practice of Language in Education Policy issues

Dear Students/Parents, please answer the following questionnaire as completely, accurately and carefully as you can.

The information from this study will help Ghana to improve the teaching of all languages in schools, not only French. Your opinion and that of your parents, both Father and Mother are very important to this exercise. Your identities will remain undisclosed and respected.

Students will be asked to kindly take one extra copy home and help your parents to fill it out together (you may explain or translate if necessary, and do the writing too, if needed). Please endeavor to have the balanced opinion of **both** your parents (they should kindly answer it together) not only your Father. If this is not possible, please give a brief explanation as to why only one parent responded to the form.

Please bring back the form to your French or English teacher as soon as possible.



Good luck to all BECE students in French and all the subjects!

Thank you very much for your help (**Free telephone credit will be sent to Parents in appreciation**).

Were both parents available to discuss and fill the form? YES NO If not, why please?

BIODATA:		
Name of Child: _____	Gender: _____	Age: _____
Ist Local language (L1): _____	2 nd local language (L2): _____	
Religion: _____		
My current average grade in : English _____ ; French _____ ; L1 _____ ; Maths _____ ; Science _____ ;		
Information on Parents	Mother (or Guardian 1):	Father (or Guardian 2):
Age range (30-40/40-50/>50)		
Ethnic group		
Religious background		
Employment/job position		
Residence location		
Ist Local language:		
2 nd local language:		
Other Languages spoken:		
Number of children in the home:	Girls:	Boys:
Telephone (for free credit)		
Email		



ANNEXE B



Theme1: Vision and General outlook on life			
T1 Q1			<p>In my family, the most important domains/aspects of life are the following:</p> <p>() Friends and co-workers () Religion and worship () Education and school () Country/Patriotism () Family () Culture () Travelling () Other:</p>
T1 Q2	Please choose and rank 3 of the following statements		<p>Our most important values/principles of life are the following:</p> <p>() Hard work () Honesty () Success () Friendship () Love () Seriousness () Other:</p>
T1 Q3			<p>We think travelling is important for the following reasons:</p> <p>() Sightseeing () Discovery of other cultures () Education and knowledge () Exposure to new ways of life () Finding better jobs, opportunities () Experience () Maturity</p>
T1 Q4			<p>What is the family view of the usefulness of Education?</p> <p>() Education helps children to grow up into good citizens () Education makes one knowledgeable and skilled () Education is a pathway to success in life () Education will lead to good jobs and money () Education is the will of the Almighty () Education helps to build a better Ghana</p>
T1 Q5			<p>We believe knowing <u>French well</u> would help us :</p> <p>() -to communicate easily with other West Africans () -to succeed in school and earn a degree () -to find a good job or set up a business () -to travel anywhere in the world to work or learn () -to become bilingual which is a good thing</p>

		()	-to promote development and business in the ECOWAS region
T1 Q6	Please choose and rank 3 of the following statements	()	Learning and knowing <u>our local languages</u> helps:
		()	-to communicate easily with other Ghanaians
		()	-to succeed in school and earn a degree
		()	-to find a good job or set up a business
		()	-to travel anywhere in the world to work or learn
		()	-to communicate easily at home and with family
		()	-to build one's identity and to know one's culture
T1 Q7	1 st = most important 2 nd = very important 3 rd =quite important, for you and your family:	()	Learning and knowing <u>English</u> helps:
		()	-to prove that one is well educated
		()	-to communicate easily with Nigerians and other Africans
		()	-to succeed in school and learn skills, earn a degree/certificate
		()	-to find a good job or set up a business
		()	-to travel anywhere in the world to work or learn
		()	-to communicate easily at home and with family
		()	-to build our Ghanaian identity and promote national unity
T1 Q8	Strongly agree (5) Agree (4) Neutral (3) Disagree (2) Strongly disagree (1)	The best path to success in life is:	
		Having a good education Prayer and worship Helping others and being kind Learning a lot of languages Making a lot of personal effort Relying on other peoples' kindness Other:	(5)-(4)-(3)-(2)-(1) (5)-(4)-(3)-(2)-(1) (5)-(4)-(3)-(2)-(1) (5)-(4)-(3)-(2)-(1) (5)-(4)-(3)-(2)-(1) (5)-(4)-(3)-(2)-(1) (5)-(4)-(3)-(2)-(1)
T1 Q9	To what extent do you agree/disagree with the following statements? Please rank them in order of pertinence to your belief system :	()	What is <u>Success in life</u> according to your beliefs?
		()	Success is being able to care for oneself and one's family
		()	Success means not having to rely on others for money
		()	Success is a blessing from the Almighty
		()	Success is the result of one's personal efforts and ability
			What is success in your own words? _____ _____ _____ _____

Theme2: Family Language Policy (usage and practice)			
T2 Q1			<p>Our children can best learn our <u>local language</u> through the following means or situations.</p> <p>() Interaction in the neighborhood and with extended family () Speaking our local language at home more than English () Relying on school and teachers for learning it () Reading books and watching television/video in local language () Paying for extra classes in local language () Travelling to the village on occasions like Easter () Other:</p>
T2 Q2	<p>Please choose and rank 3 of the following statements</p> <p>1st = most important 2nd = very important 3rd =quite important,</p> <p>for you and your family:</p>		<p>Our children will best learn <u>English</u> through the following means or situations.</p> <p>() Interaction in the neighborhood and with extended family () Speaking more English at home than local language () Relying on school and teachers () Reading books and watching television/video in English () Paying for extra classes () Travelling to Accra or abroad on occasions like Easter () Other:</p>
T2 Q3			<p>Children will best learn <u>French</u> through the following means or situations.</p> <p>() Interaction in the neighborhood and with extended family () Receiving help with at home (with homework) () Relying on school and teachers () Reading books and watching television/video in French () Paying for extra classes () Travelling to a French country on occasions like Easter () Other:</p>
T2 Q4			<p>Does your family speak <u>more English or only English</u> at home? (YES NO)</p>
T2 Q5	<p>Please choose and rank 3 of the following statements</p> <p>1st = most important 2nd = very important 3rd =quite important,</p> <p>for you and your family:</p>		<p>If YES to T1Q4, then please answer the following question. If NO then go to next question (T1Q6) please.</p> <p>We speak more English/only English at home mainly because:</p> <p>() English is very important for success and we must support it () English is more important than the local language. () It is the only or most common language for our parents () We can't trust the teachers and school to teach good English () Building a strong foundation in English will prepare the children () The local language will not take us anywhere () The local language will be acquired anyway without problem</p>
T2 Q6	<p>Please choose and rank 3 of the</p>		<p>Does your family speak <u>more Local language or only local language</u> at home? (YES NO)</p> <p>If YES, then please answer the following : If NO then T2Q7</p> <p>We speak more loca language at home mainly because:</p>

	<p>following statements</p> <p>1st = most important 2nd = very important 3rd =quite important,</p>	<p>() () () () () () ()</p>	<p>Our parents do not speak enough English We are a typical Ghanaian family and are proud of our language English is best learned at school and not at home Local language and cultural identity are more important Mastering local language will help more in learning English Local language is the most common language for all of us Other:</p>
T2 Q7	<p>for you and your family:</p>	<p>() () () () () ()</p>	<p>Does your family <u>EQUALLY</u> speak both English and local language at home? (YES NO) If YES, then please answer the following : We speak more English at home mainly because: We want the children to be bilingual in 1 and English We value the culture as well as the official language Communicating in both languages is important in Ghana Both languages are important for Education Both languages are important for future jobs Other:</p>
T2 Q8		<p>() () () () () ()</p>	<p>Does your family provide <u>some support for French</u> at home? (YES NO) If YES, then please answer questions T2Q8 and T2Q9 : (If NO then please skip to question T2Q10) It is a very important international language of communication Learning French is important for his or her future career. Our child needs more support/ is finding French difficult We provide support for all the subjects anyway The teacher or school programme is not good enough Other:</p>
T2 Q9		<p>() () () () ()</p>	<p>Support for French in our home is mostly the following: Parents buy any books the school recommends Buying extra materials like novels, French films, etc. from _____ (shop or country). Travelling to Togo or other French countries like _____ We pay a home French teacher of _____ nationality Others:</p>
T2 Q10		<p>() () () () ()</p>	<p>If your family <u>DOES NOT</u> provide any support for the learning of French at home then please explain why: Our child has not chosen French/will not pursue French in SHS French is not relevant to our child's career. We do not have the means and resources (money, etc) to do so The child does not need extra help in French Other:</p>
T2 Q11	<p>Please choose and rank 3 of the following statements</p> <p>1st = most important 2nd = very important 3rd =quite important,</p>	<p>() ()</p>	<p>Do parents attend PTA meetings regularly and participate actively? Please TICK an answer. Yes... Father or Mother or Both (please underline who attends) No... Parents do not attend regularly because: _____ _____ _____ If YES, then please select and order 3 of the responses below:</p>

	for you and your family:	<input type="checkbox"/> Yes... they attend and : <input type="checkbox"/> Ask questions or talk about French problems or the teacher <input type="checkbox"/> Ask questions about English program and teacher <input type="checkbox"/> Ask questions about Mathematics or science especially <input type="checkbox"/> Ask questions about all subjects <input type="checkbox"/> Other:
T2 Q12		In our family, the choice of whether to do <u>French in SHS</u> or not depends on ...: <input type="checkbox"/> The child's talent/ interest. <input type="checkbox"/> Parents choice/decision <input type="checkbox"/> Whether the child likes the language <input type="checkbox"/> Whether the time table permits <input type="checkbox"/> Career and job considerations <input type="checkbox"/> Other:
T2 Q13		What language(s) do the following members speak together in your family? Please state the names of the languages used. Father and Mother? Mostly <input type="checkbox"/> Frequently <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Father and children? Mostly <input type="checkbox"/> Frequently <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Mother and children? Mostly <input type="checkbox"/> Frequently <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Children with each other? Mostly <input type="checkbox"/> Frequently <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/>
T2 Q14		Who decided on this pattern of language used in the home? <input type="checkbox"/> Father <input type="checkbox"/> Mother <input type="checkbox"/> Parents <input type="checkbox"/> Children <input type="checkbox"/> Family discussion <input type="checkbox"/> Nobody really, just naturally.
Theme3: Perception of Languages		
T3 Q1	Please evaluate the following statements about language learning in JHS: L1 is the local language taught in your school.	L1 is very difficult to read and write L1 is more difficult to learn than English L1 is boring and a waste of time French is very difficult to learn French is interesting and fun to learn High fluency in French is necessary Simple proficiency in French is enough Our child loves the French language
		(5)-(4)-(3)-(2)-(1) (5)-(4)-(3)-(2)-(1) (5)-(4)-(3)-(2)-(1) (5)-(4)-(3)-(2)-(1)  (5)-(4)-(3)-(2)-(1)  (5)-(4)-(3)-(2)-(1) (5)-(4)-(3)-(2)-(1) (5)-(4)-(3)-(2)-(1)

T3 Q2			<p>A good mastery of speaking and understanding of <u>local language</u> is good for the following reasons:</p> <p>() It is our own language and it is good to know it () This helps with building our culture and identity () It helps to communicate with others in Ghana () It could be of use in some job situations () Other: () Other:</p>
T3 Q3	<p>Please choose and rank 3 of the following statements</p> <p>1st = most important 2nd = very important 3rd = quite important</p>		<p>A good mastery of <u>reading and writing local language</u> is good for the following reasons:</p> <p>() It could be of use in some job situations () It could be useful in some places like church () It is important because it is our own language. () Other: () Other:</p>
T3 Q4	<p>for you and your family:</p> <p>NB. L1 refers to local languages.</p>	<p>French and English are equally important for our children’s education (5)-(4)-(3)-(2)-(1) Local language (or L1) is very important in school (5)-(4)-(3)-(2)-(1) French is more important than L1 in education (5)-(4)-(3)-(2)-(1) Local language or L1 is used more than English for communication at work and elsewhere (5)-(4)-(3)-(2)-(1) French is useful mostly for travelling and jobs (5)-(4)-(3)-(2)-(1)</p>	<p>(5)-(4)-(3)-(2)-(1) (5)-(4)-(3)-(2)-(1) (5)-(4)-(3)-(2)-(1) (5)-(4)-(3)-(2)-(1) (5)-(4)-(3)-(2)-(1)</p>  
T3 Q5			<p>What are the advantages of learning <u>French</u>?</p> <p>() More chances of finding good jobs in Ghana or elsewhere () Ability to travel to a wide range of places () Ability to communicate () Better grades in school () Other:</p>
<p>Theme4: Aspirations for Language In Education Policy (which L for what and why?)</p>			
T4 Q1	<p>How much do you agree with the following statements on multilingualism?</p>	<p>Learning several languages in school is a very good thing (5)-(4)-(3)-(2)-(1) Ghanaian children should learn at least 3 or 4 languages in KG and primary school: (5)-(4)-(3)-(2)-(1) Only English should be taught in KG and lower Primary (5)-(4)-(3)-(2)-(1) Local language is not a very important school subject in KG and lower primary: (5)-(4)-(3)-(2)-(1) French learning should start from () to () but be optional (5)-(4)-(3)-(2)-(1) Children should master L1, English and French all the way to SHS (5)-(4)-(3)-(2)-(1) French should be compulsory from () to () (5)-(4)-(3)-(2)-(1)</p>	



	<p>Other international languages like (_____) should be available in (_____) level or school (5)-(4)-(3)-(2)-(1)</p> <p>Children should learn to speak other (ONE—TWO) other local languages in (_____) level or school. (5)-(4)-(3)-(2)-(1)</p> <p>Language learning in KG and lower Primary is more important than Science and Mathematics (5)-(4)-(3)-(2)-(1)</p>
<p>T4 Q2</p>	<p>Should <u>English be the language of instruction in KG and lower primary school?</u></p> <p>Yes, because children go to school to learn English (L1 is already known to them) (5)-(4)-(3)-(2)-(1)</p> <p>Yes, because L1 and other languages can be taught as subjects (5)-(4)-(3)-(2)-(1)</p> <p>Yes, because, otherwise they will fail to master English (5)-(4)-(3)-(2)-(1)</p> <p>Other:</p> <p>Other:</p> <p>No, because L1 is the language they know already and need it to learn other languages and subjects (5)-(4)-(3)-(2)-(1)—</p> <p>No, because they will lose their culture and identity(5)-(4)-(3)-(2)-(1)</p> <p>No because English and other languages can be taught as subjects (5)-(4)-(3)-(2)-(1)</p> <p>Other:</p> <p>Other:</p>


T4 Q3	Please rate how much you agree with the following statements.	Children should learn to read and write local language in KG and Primary school and all the way to (_____) level. (5)-(4)-(3)-(2)-(1) Children should not be bothered with L1 in KG and Primary. They should focus on acquiring good English. (5)-(4)-(3)-(2)-(1)
T4 Q4		Why is it important in your opinion to learn to write local language? In what situation can it be useful? _____ _____ _____
T4 Q5		Why is it important in your opinion to learn to read local language? In what situation can it be useful? _____ _____ _____
T4 Q6		Children should start learning French from KG or Primary: (_____) Yes. It will then be easier to study the language (_____) Yes. Children will become fluent in it (_____) Yes. Children learn languages better when they are young (_____) Yes. Children should be multilingual as soon as possible (_____) No. It will only confuse or overload the children (_____) No. Learning French is not important at this age.
T4 Q7	Please choose and rank 3 of the following statements 1 st = most important 2 nd = very important 3 rd =quite important, for you and your family:	English should be the language of instruction in KG and lower primary because : (_____) It is Ghana's official language (_____) Children must learn to master it very quickly (_____) Local language is not a good enough tool for learning in school (_____) Children go to school to master English (_____) It depends on the languages all the children speak in the class (_____) Other: _____ _____ _____
T4 Q8		French should be compulsory from _____ to _____ levels or schools because: (_____) Ghana is surrounded by French countries and we must be able to communicate with them (_____) Ghanaians must be bilingual in both French and English (_____) French is vital for international communication and jobs (_____) It opens up a lot of oppourtunities for studies, jobs and travelling (_____) Other: (_____) Other:

Theme 5: Recommendations		
T5 Q1	Please state any special concerns or recommendations you have for the teaching of languages in Ghanaian public schools.	<p>Teaching of <u>local languages</u> at the KG and lower primary level:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Teaching of <u>English</u> at the KG and lower primary level:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Teaching of <u>French</u> at the KG and lower primary level:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
T5 Q2	What ideas do you have about the use of language on Television and radio or in the print media in Ghana?	<p>Use of French in the media:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Use of English in the media:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Use of local language in the media:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
T5 Q3	What recommendations do you have for the training and supply of language teachers in the different levels of GES schools?	<p>French teachers:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Local language teachers</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>English language teachers:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
T5 Q4	How do you think Government could support families in their role concerning teaching and learning of the different languages and promoting multilingualism among children?	<p>Teaching and learning of French at home and in school:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Teaching and learning of English at home and in school:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Teaching and learning of local languages at home and in school:</p> <hr/> <hr/> <hr/>

		<hr/> Promotion of multilingualism at home and in school: <hr/> <hr/> <hr/>
--	--	---

:

T6		
Q1	I am happy that I speak/my child speaks French	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q2	Mastery of local language in Kg/Primary helps children to better learn English	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q3	I am happy to learn my local language in school	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q4	Ghanaians should be bilingual in French and English	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q5	Ghanaians should be multilingual in Local language, English and French	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q6	French should become a second official language in Ghana	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q7	French should be compulsory in KG/Primary	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q8	Mastery of local language is important for my <ul style="list-style-type: none"> - (____) Culture and identity - (____) Communication in Ghana - (____) Education - (____) Future career and profession 	Please rank from 1 st to 4 th in order of importance.
Q9	One of Ghana's local languages should become the official language of Ghana	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q10	If yes, which one? _____ and Why? <hr/> <hr/>	
Q11	I want (my child) to learn French to a very good/high level	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q12	I think French is a nice language	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q13	I think French is more important than local language for my education /career	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q14	I think French is equally important as English for my education.	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q15	I feel learning a Foreign Language is necessary for me.	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q16	I believe the knowledge of French will bring advantages to me in the future.	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q17	I feel learning French is necessary for me.	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q18	I want (my child) to learn French very well.	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q19	I believe everyone needs to learn a Foreign Language in our country.	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q20	At Basic School education French should be taught as a compulsory course from (_____) classes.	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q21	I am content that I speak (my child) speaks French.	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)

		
Q22	French should be taught in SHS as a compulsory course.	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q23	I believe everyone needs to learn French in our country.	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q24	I think French is a nice language.	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q25	Local language instruction should be offered at university level.	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q26	Knowing French is a mark of prestige in Ghanaian society.	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q27	At Basic school level other foreign languages should be compulsory too. Please give examples:	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q28	The spread of French in our country has a positive effect on business and development.	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)
Q29	The spread of French in our country has a positive effect on regional integration in ECOWAS and international communication.	(5)-(4)-(3)-(2)-(1)

What comments or additional questions or ideas do you have on these important issues?

ANNEXE C

Lettre d'introduction aux familles

Ejisu/Juaben Municipality

Name of School: _____ Junior High School

Dear Parents/Guardians of _____,

I am a Lecturer from the DELLA Research Centre in the Department of French, University of Ghana, Legon. As part of a doctoral thesis on the teaching and learning of languages in Ghana (with special reference to French), I am currently visiting families of selected JHS students in the Ejisu Juaben Municipality.

The purpose of these visits is to interact with you as a family to discuss and understand your perceptions and aspirations for the role of French in the present studies and future careers of your child/ward in particular. Do you want him or her to learn French? What are your hopes for their future professions and to what extent would French or English or our local languages be relevant? What do you think of the role of French in Ghana and how does learning it help Ghana in integration efforts in West Africa or beyond? Etc. These are some of the issues I hope to talk to your family about (**including both parents/guardians and the child**), in the comfort of your home at a time convenient to you all.

If you are willing and available to offer me this opportunity, please fill in the table below to indicate some options of days and times I could accompany your child/ward to your home for these conversations. Please note that I have obtained authorization from both the District Education Office and the Head Master/Mistress of your child's school.

	Morning	Afternoon	Evening
Weekday			
Weekday			
Saturday			
Sunday			

Please indicate a specific day and time period of about an hour or two. Eg. Sat, 1st May 3pm to 5pm.

The results of these discussions will remain strictly confidential and your names and identities will not be mentioned in the written thesis documents presented to the University of Ghana. It may however interest you to know that the final report will go a long way to improve the Language in Education Policy of Ghana and hopefully improve the teaching of languages and of French in particular in Ghanaian schools from the perspective of families.

I thank you most sincerely for your understanding and cooperation.

Yours sincerely, signature:



Mawushi Nutakor (mawushi@gmail.com// TEL: 0264646095)
Lecturer, PHD Researcher
DELLA Research Centre, Department of French
University of Ghana, Legon.

ANNEXE D

Lettre de demande de permission du GES DEO

Ya Baha'ul-Abha !