



## GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n° 13 – juillet 2009

*Politiques linguistiques et enseignements  
plurilingues francophones :  
entre langage, pouvoir et identité*

Numéro dirigé par Régine Delamotte-Legrand

### SOMMAIRE

- Régine Delamotte-Legrand : *Réflexions introductives et présentation du volume*  
Laurent Gajo : *Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles*  
Christel Troncy : *Des enseignements en français dans une université publique turque francophone : enjeux institutionnels / questions didactiques*  
Sandrine Hallion Bres & François Lentz : *La filière « immersion française » au Canada : le cas de la province du Manitoba*  
Catherine Julien-Kamal : *L'université française d'Égypte : spécificité et enjeux*  
Salwa Aggag : *Les langues et l'internationalisation dans les choix éducatifs de l'élite égyptienne*  
Belisa Salazar Orvig : *Education trilingue d'élites au Pérou : une expérience privilégiée du plurilinguisme*  
Kofi Tsivanyo Yiboe : *Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana*  
Frédéric Torterat : *Quelques éléments de réflexion sur la construction d'une grammaire bilingue créole/français*  
Paul Yeung : *The plurilingual educational context of young chinese children in British Columbia, Canada*  
Sofia Stratilaki : *Des identités, des langues et des récits de vie. Schèmes constitués ou nouvelles analogies dans la parole des élèves plurilingues*

#### Entretien

- Gabriele Budach, interviewée par Christian Münch à propos de : Gabriele Budach, Jürgen Erfurt, Melanie Kunkel (dirs.), 2008, *Ecoles plurilingues - multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure*, Frankfurt, Peter Lang Verlag.

#### Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Bavoux C., Prudent L.-F., Wharton S., (dirs.), 2008, *Normes endogènes et plurilinguisme, aires francophones, aires créolophones*, Lyon, ENS-éditions, 198 p., ISBN : 978-2-84788-125-7.  
Jeanne Gonac'h : Candelier M., Ioannitou G., Omer D., Vasseur M.-T. (dirs.), 2008, *Conscience du plurilinguisme : Pratiques, représentations et interventions*, Presses universitaires de Rennes, collection Des sociétés, Rennes, 277 p., ISBN : 978-2753506493.  
Fabienne Leconte : Feussi V., 2008, *Parles-tu français ? Ça dépend... Penser, agir, construire son français en contexte plurilingue : le cas de Douala au Cameroun*, L'Harmattan, 288 p., ISBN : 978-2-296-06857.

# **POLITIQUE LINGUISTIQUE ET ENSEIGNEMENT BILINGUE AU GHANA**

**Kofi Tsivanyo YIBOE**

**Université de Cape Coast, Ghana**

## **Introduction**

Le français en tant que langue étrangère est menacé au Ghana, fortement ébranlé par le statut officiel de l'anglais. Une réflexion s'impose donc sur une politique explicite du FLE dans un pays multilingue tel que le Ghana. Quelles sont les perspectives envisagées pour le FLE, sur le plan de la politique linguistique et de la pratique pédagogique ? Comment peut-on expliquer les problèmes qui entravent l'enseignement bilingue ? Quelles perspectives se dessinent pour les langues ghanéennes sur le plan de la politique linguistique ?

Pour espérer trouver des réponses à ces questions, il nous faut revisiter les repères historico-géolinguistiques du pays, qui expliquent en partie les politiques linguistiques et éducatives menées ainsi que les choix faits en matière la formation des enseignants de français. Cela nous conduira à présenter quelques perspectives didactiques.

## **La situation sociolinguistique du Ghana**

Le Ghana, pays anglophone, est situé en Afrique occidentale entre trois pays francophones : le Togo à l'est, la Côte d'Ivoire à l'ouest et le Burkina Faso au nord. Ce pays est baigné au sud par le golfe de Guinée dans l'océan Atlantique.

La culture du Ghana est donc formée partiellement par la culture des trois pays limitrophes. Les colonisateurs se sont partagé le continent africain, qu'ils considéraient comme un continent sans propriétaire. Les limites des Etats ont été fixées arbitrairement à la fameuse conférence de Berlin en 1884, sans prendre en considération les limites des différents groupes ethniques et linguistiques. Par conséquent, les peuples akan, brong, agni se trouvent en Côte d'Ivoire et au Ghana. De même, il y a des Ewés, des Kotokolis, des Basaris, pour ne citer que ceux-là, au Togo aussi bien qu'au Ghana. C'est le même phénomène au nord du pays. Ces lignes imaginaires arbitraires partagent certains villages en deux parties. Deux frères peuvent être de nationalités différentes, l'un peut être francophone et l'autre anglophone. C'est un phénomène qui engendre des conflits sur les frontières ghanéennes. La langue des colonisateurs oppose des membres de la même famille.

Dans ces conditions, le choix du français en tant que langue étrangère au Ghana est un outil d'intégration régionale avec les pays limitrophes. L'enseignement bilingue au Ghana vise alors, entre autres, à établir une bonne entente entre la population ghanéenne et celles des trois pays francophones voisins.

## Le Ghana avant l'indépendance

Comme tous les pays d'Afrique, le Ghana subit la domination européenne. Les explorateurs portugais sont les premiers Européens à pénétrer dans cette région de l'Afrique occidentale. Ce sont eux qui donnent le nom de *Gold Coast* à cette région connue pour sa richesse en or.

La prospérité des Portugais éveille l'intérêt des autres colonisateurs de l'époque (hollandais, danois, suédois). Ces commerçants européens construisent des forteresses à Keta, Accra, Komenda, Komantsil, Cape Coast, Elmina et Axim. Leur préoccupation majeure est le commerce. Bien que les Portugais, les Hollandais et les Suédois laissent des traces considérables au Ghana, ils ne tentent pas d'y imposer leur langue.

La conquête de la colonie par les Anglais est favorisée par la fragmentation de la population en groupes ethniques. Ces groupes s'opposent avant l'arrivée des Britanniques. Contrairement aux autres puissances européennes, qui n'ont laissé que des forteresses et des noms de villes, les Britanniques imposèrent partout leur langue et leurs institutions.

## Le multilinguisme au Ghana

Ce pays de 21 millions d'habitants est caractérisé, comme la plupart des pays africains, par le multilinguisme. Le nombre exact de langues présentes sur le territoire n'est pas connu, l'Etat attachant relativement peu d'importance à la situation linguistique. Globalement, il est admis que leur nombre est compris entre 65 et 70. Selon l'*Encyclopédie Microsoft Encarta* (2004), il y aurait 70 langues au Ghana. Ce chiffre n'est pas définitif car les linguistes ghanéens ont lancé ces dernières années une bataille pour le développement des langues parlées dans le pays. *Encarta* (2004) souligne que les langues parlées au Ghana appartiennent à deux sous-groupes linguistiques importants : la famille linguistique « kwa » et la famille linguistique « gur ».

La famille linguistique « kwa » rassemble quelque 75 % des locuteurs du pays et comprend les Akan, les Ga-Adangbe et les Ewé. Les Akan sont fragmentés linguistiquement entre les Ashanti, les Fante, les Akwapim, les Akyem, les Akwamu, les Ahanta, les Bono, les Nzema, les Kwahu et les Sefwi. Les Ga-Adangbe comprennent les Ga, les Adangbe, les Ada et les Krobo. Quant à l'éwé, il est parlé avec des variantes parmi les Anlo, les Ewedome, les Tongo, les Ketu et les Avenor. A côté de l'éwé dans la région de la Volta, il y a d'autres langues parlées par les Avatimé, les Nkonya, les Tafi, les Logba, les Sontrokofi, les Lolobi et les Likpe. Toutes ces ethnies parlent leur langue propre même si l'intercompréhension est généralement aisée, du moins entre les locuteurs d'un même sous-groupe. De surcroît, l'éwé est parlé et compris par tous les groupes ethniques de la Volta.

Au nord du fleuve Volta, on trouve la famille linguistique « gur » représentée par les Gurma, les Grusi et les Mole-Dagbane. Comme les langues « kwa », les langues du groupe « gur » se divisent linguistiquement en diverses variétés telles par exemple que le kusaal, le buli, le kasem, le farefare, le mampruli, le kokomba, le dagbani, le kantosi, le tampulma, le tumulung ou le chakali.

Parmi toutes les langues ghanéennes, l'akan demeure la langue la plus répandue dans ce pays : elle est parlée par plus de 50 % de la population comme première langue de

socialisation ou comme deuxième langue ghanéenne acquise. Elle sert de langue véhiculaire dans tous les grands marchés et la plupart des commerces importants. Elle fait office de langue religieuse dans la plupart des régions. Cette langue restant fragmentée en plusieurs variétés, chaque variété a sa propre orthographe et ses particularismes locaux : ashanti twi, akwapim twi, etc. Les locuteurs de ces variétés considèrent leur variété comme une langue à part entière, même si les différences sont le plus souvent d'ordre phonétique.

## **La première tentative de politique linguistique après l'indépendance**

Le Ghana est la première colonie britannique en Afrique à obtenir son indépendance. Le premier président de la République, Kwame Nkrumah, est conscient de l'importance des questions linguistiques. Pour lui, l'industrialisation et le progrès technique dépendent dans une très large mesure de la connaissance approfondie d'une ou de plusieurs des principales langues internationales. D'un autre côté, le développement de la culture africaine passe par la prise en compte des langues ghanéennes. Rien n'est plus naturel pour une nation indépendante que de chercher à promouvoir l'usage d'une langue nationale qui exprime le véritable esprit, les idées et les aspirations de son peuple. Atteindre cet idéal constitue un objectif à long terme. Dans cet esprit, le gouvernement du *Convention People's Party* (CPP) propose que les langues ghanéennes deviennent des matières complémentaires dans les établissements du secondaire et dans les universités à côté des langues classiques et modernes (Verlet, 1986 : 68-69). Mais le gouvernement de Kwame Nkrumah est renversé par les forces armées et la police ghanéennes sans avoir pu mettre en place la politique linguistique envisagée pour le pays. Des régimes militaires se succèdent, les problèmes linguistiques sont relégués à l'arrière-plan des préoccupations politiques.

A cette époque, tous les journaux continuent d'être rédigés en anglais, mais ils publient à l'occasion des articles en langues ghanéennes. La radio fait plus largement usage des langues du pays, car elle est plus près de la population locale. Elle émet dans neuf langues ghanéennes ainsi que dans la langue haoussa, parlée au nord du Nigeria, mais aussi au Ghana par la communauté musulmane. La radio ghanéenne utilise la langue haoussa pour diffuser des informations au public musulman du nord dont la langue n'est pas institutionnalisée. Vu le particularisme des langues ghanéennes, certaines communautés linguistiques sont défavorisées en ce qui concerne la vie politique et éducative du pays. Dans les actes officiels, seul l'anglais a droit de cité. D'ailleurs, la constitution oblige les membres du parlement à parler, lire, écrire et comprendre l'anglais.

## **Le pouvoir législatif et le choix de la langue nationale**

Le 25 octobre 1961, le parlement ghanéen est le lieu d'un débat concernant la langue nationale (Verlet, 1986 : 72-73). Certains députés estiment que la langue akan doit désormais être enseignée dans toutes les écoles au Ghana car cette langue favorisera le développement d'une lingua franca, constituera un attribut de la souveraineté nationale, permettra l'intégration nationale et aidera à éliminer le tribalisme.

Les députés qui sont pour le choix de l'akan comme langue nationale justifient leur position par son expansion dans le pays. Nous avons vu en effet que la langue akan était parlée par plus de la moitié de la population ghanéenne. Il est difficile de trouver un village au Ghana où aucun habitant ne parle cette langue. Ils font remarquer également que la promotion d'une autre des quelque soixante langues du pays pourrait avoir des conséquences néfastes pour l'unité du Ghana. Cependant, les parlementaires non akan rejettent cette proposition, qu'ils interprètent comme une tentative d'imposer cette langue aux autres groupes.

Certains pays d'Afrique ont pu choisir une langue locale comme langue nationale. Il existe des pays, comme le Togo et le Sénégal, où presque tout le monde veut parler la langue de la capitale. Mais au Ghana, l'existence de la langue ga, langue de la capitale est menacée par l'expansion de la langue akan. Le nombre d'étudiants qui étudient la langue de la capitale diminue dans les universités et son usage dans les médias est aussi très limité. La langue akan semble le meilleur choix mais son imposition soulèverait de nombreux conflits. C'est la raison pour laquelle depuis 1961 le parlement n'a jamais revisité sa position quant à la définition d'une langue nationale africaine.

## **Le pouvoir et la place des langues locales dans l'enseignement**

Dans l'élaboration d'une politique éducative et dans l'aménagement de ses nombreuses langues, le Ghana a traversé de nombreuses difficultés. La première de ces tentatives remonte à la période de la colonisation par les Anglais. L'un des seize principes de l'éducation élaborés sous le gouverneur Guggisberg en 1925 stipule que la langue ghanéenne doit être la langue d'instruction pour les trois premières années à l'école primaire. Cette politique linguistique est la seule à pouvoir fonctionner vu le nombre restreint d'écoles primaires à cette époque, mais elle est rejetée par l'élite et par les parents d'élèves.

Après l'indépendance (1957), la politique linguistique précise que la langue ghanéenne doit être la langue d'instruction pendant la première année à l'école primaire seulement. L'anglais remplace la langue ghanéenne à partir de la deuxième année du primaire. Cette mesure est toutefois limitée aux écoles publiques. Les écoles dites « écoles internationales » n'utilisent que l'anglais dans l'enseignement dès la première année. Cette situation, qui tend à négliger la langue ghanéenne comme langue d'instruction à l'école, continue de soulever de nombreux débats

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

## **La nouvelle politique d'éducation de base**

La réforme éducative de 1987 reprend la politique de 1925 qui encourage l'usage des langues locales à l'école primaire. Celle-ci est revisitée en 2002 et en 2007. Elle stipule que la langue ghanéenne dominante du milieu de l'apprenant doit être la langue d'instruction pendant les trois premières années à l'école primaire. L'anglais demeure une matière pendant ces trois premières années avant de devenir la langue d'enseignement. La langue ghanéenne devient une matière à partir de la quatrième année du primaire. Selon cette politique, toutes les matières de base doivent être dispensées dans la langue ghanéenne de l'apprenant. A partir de la quatrième année, l'anglais, les études environnementales, la religion, l'éducation morale, les sciences intégrées et les mathématiques sont enseignées en anglais. Cependant, la langue et la culture ghanéennes, la musique et la danse sont enseignées en langue ghanéenne.

L'objectif principal de cette politique est d'aider l'apprenant à construire une base solide pour ses études ultérieures. En imposant l'intégration de la culture ghanéenne dans le programme de l'école, ce dispositif permet une prise de conscience de l'héritage culturel de l'apprenant. Sigüan (2000 : 10) rappelle que la langue est non seulement le véhicule de

l'instruction, mais aussi le symbole de l'unité nationale. C'est aussi l'une des raisons pour laquelle le pays a besoin d'une langue nationale pour la génération ultérieure.

Toutefois, l'application de cette politique engendre beaucoup de problèmes et suscite de nombreuses critiques de la part des hommes politiques, de certaines élites et de certains parents. La majorité de l'élite ghanéenne ayant réussi dans un système d'enseignement dispensé en anglais, elle rejette ce nouveau modèle. Certains refusent de reconnaître que le système qui leur a été favorable puisse être modifié, et qu'on lui attribue en partie le taux élevé du chômage dans le pays.

Pour satisfaire les exigences des parents, la plupart des écoles primaires publiques dispensent un enseignement de type bilingue. Cette pratique est surtout constatée dans les milieux ruraux et concerne quelques langues ghanéennes à fonction véhiculaire. Ces langues ne sont pas nécessairement la langue première de l'apprenant mais la langue dominante du milieu où il vit. Les matières sont donc dispensées en anglais et en langue ghanéenne dominante du milieu.

L'anglais, en tant que langue d'enseignement, conduit la plupart des Ghanéens à considérer leur propre langue comme totalement inadéquate lorsqu'il s'agit d'offrir une éducation de qualité. La réussite scolaire au Ghana est associée à la bonne articulation de l'anglais. L'attitude de l'élite ghanéenne envers l'usage de ses langues locales est profondément enracinée dans le passé colonial et reste à modifier. Comme le remarque Calvet (2002 : 72), les classes supérieures, qui ont acquis la langue dominante des colons, tendent à abandonner la langue dominée qui est la langue locale. En conséquence, l'anglais, langue parlée par une minorité de Ghanéens, continue de dominer les langues ghanéennes. Il faut aussi tenir compte du fait que les enfants de l'élite ghanéenne ont pour langue première l'anglais et que certains parlent mal la langue de la localité où ils habitent. Il est normal de rencontrer, par exemple, un Ewé vivant à Accra qui ne parle pas la langue de ses parents. Utiliser une langue ghanéenne comme langue d'instruction à l'école défavorise les enfants des couches sociales élevées. C'est ainsi que tout ce qui concerne la langue ghanéenne comme langue d'instruction à l'école est rejeté par certaines élites et par certains parents d'élèves.

Dans les écoles privées et d'autres dites « écoles internationales », l'enseignement bilingue concerne l'usage de l'anglais et du français. Toutes les matières de base à l'école primaire sont enseignées en anglais. Le français est enseigné comme matière à partir de la première année dans la plupart des cas. Les langues ghanéennes ne sont ni utilisées comme langues d'instruction ni enseignées comme matières. Ces écoles sont fréquentées par les enfants des expatriés et les enfants de l'élite ghanéenne. Moins de dix écoles internationales forment des apprenants pour passer des examens extérieurs. La plupart de ces apprenants bilingues (anglais et français) continuent leurs études dans les lycées publics. Ce modèle, privilégié par les élites ghanéennes, correspond au modèle de la submersion. Selon Beardsmore (2000 : 79), la submersion linguistique représente le modèle le plus souvent subi par les populations immigrées ou minoritaires qui reçoivent la totalité de leur éducation dans la langue majoritaire du pays. Elle est fondée sur l'idée qu'un contact immédiat et continu avec la langue cible permet plus rapidement l'acquisition de celle-ci, et que l'emploi, même partiel et temporaire, de la première langue entrave le progrès scolaire. Cependant, bien que certains enfants parviennent à surmonter les difficultés inhérentes à un début de scolarité dans une langue totalement inconnue, il s'avère que, pour beaucoup, ce modèle produit des résultats linguistiques et scolaires médiocres. Au Ghana, les élèves qui ont connu un enseignement de submersion n'arrivent pas forcément à entrer dans les meilleurs lycées. Certains d'entre eux échouent même en anglais et en français.

## La situation linguistique des apprenants ghanéens

Les enfants ghanéens entrent à l'école de base en ayant déjà intériorisé au moins un système linguistique. La langue de socialisation de l'enfant est celle des parents ou de la communauté où il vit. Arrivé à l'école primaire, l'enfant est exposé à l'anglais, langue officielle et langue d'instruction. Certains enfants entrent à l'école primaire avec deux langues ghanéennes ; l'anglais est donc pour eux une troisième langue. Cette situation est limitée aux grandes villes et à quelques villages, et concerne surtout des enfants de fonctionnaires qui sont affectés d'une région à une autre.

Les questions qui se posent ici sont les suivantes : que devient la langue première de l'apprenant ghanéen ? L'enfant ghanéen qui apprend le français peut-il devenir trilingue ? La réalité semble être ignorée dans l'élaboration des programmes linguistiques et dans le curriculum scolaire.

L'acquisition d'une troisième langue dans le système scolaire suppose tout d'abord que l'on prenne en compte la situation linguistique bilingue et les relations entre les langues et les communautés. Ensuite, l'enseignement d'une troisième langue n'est pas seulement l'affaire de quelques enseignants spécialisés mais de toute la communauté, et en particulier des parents (Esch 2003 : 27). Quels rôles jouent la communauté ghanéenne et les parents dans l'acquisition du français par les enfants ? Comme nous l'avons signalé plus haut, le Ghana est un pays anglophone avec un taux d'alphabétisation très bas. A l'exception du secteur touristique, le français n'est pas parlé par la communauté ghanéenne. L'apprentissage du FLE est alors limité à l'école et c'est ce qui explique partiellement les difficultés de l'enseignement bi/ plurilingue au Ghana.

## L'enseignement bilingue dans l'enseignement supérieur

L'enseignement bilingue dans l'enseignement supérieur se fait dans les écoles normales et les universités. Il existe trente-huit écoles normales publiques au Ghana, dont trois comportent un département de français : le *Mount Mary Training College* de Somanya, le *Wesley College* de Kumasi et le *Bagabaga Training College* de Tamale.

Le premier département de français est créé à *Mount Mary Training College* en 1975. Sa création coïncide avec l'augmentation des inscriptions dans les écoles secondaires. C'est aussi une période de crise économique dans le pays et les enseignants formés à l'Université de Cape Coast abandonnent leur poste pour partir à l'étranger. On recrute alors de nombreux enseignants pour les remplacer et pour satisfaire la demande en enseignement dans le secondaire. Le recrutement se fait par un système de concours ouvert à tous les nationaux ayant un diplôme de fin d'école secondaire délivré par le *West African Examination Council* (désormais WAEC).

A cette époque, le département de français est autonome. Il est dirigé par un Français. La langue française est la langue d'enseignement pour toutes les disciplines. L'anglais est enseigné comme une matière. La durée de la formation est de trois ans avec des stages linguistiques en France et dans d'autres pays francophones d'Afrique de l'Ouest comme en Côte d'Ivoire, au Sénégal et au Togo. Les futurs enseignants font un stage pédagogique de quatre semaines. Les cours dans le département de français de Somanya se déroulent dans un laboratoire bien équipé. La méthodologie d'enseignement est la méthode Structuro-Globale-Audio-Visuelle (SGAV). La formation pédagogique est basée sur *Pierre et Seydou*, le manuel de FLE pour les écoles secondaires. Il existe aussi une unité de production dans le département de français à Somanya. L'unité est chargée de la conception des outils pédagogiques pour les enseignants. Les professeurs de FLE qui ont une formation bilingue

entre 1975 et 1989 à Somanya ont un niveau linguistique très élevé en français aussi bien qu'en anglais. La plupart des professeurs de FLE qui sortent dans les années 80 enseignent le français dans les classes de Terminale des lycées. Ils s'occupent aussi de l'enseignement de l'anglais. Cependant, la mise en œuvre d'une réforme de l'éducation au Ghana en 1987 vient modifier le modèle d'enseignement bilingue connu à *Mount Mary Training College*. Dès lors, ce département perd son autonomie, et les enseignants de ce département sont traités avec leurs collègues des autres départements. Les interventions constantes des autorités politiques obligent l'Ambassade de France au Ghana à retirer les experts expatriés. Bien que l'Ambassade de France soit responsable de la formation continue des enseignants de FLE à Somanya et ailleurs, elle n'est plus directement associée à l'administration du département.

## La réforme de 1987

Cette réforme de 1987 entraîne la restructuration totale de tout le système éducatif. Dans l'ancien système d'éducation au Ghana, l'éducation pré-universitaire durait dix-sept ans répartis comme suit : six ans d'éducation primaire, quatre ans d'éducation élémentaire et sept ans d'éducation secondaire. Cette durée est réduite à douze ans dans la nouvelle réforme, avec la répartition suivante : six ans d'éducation primaire, trois ans de collège et trois ans de lycée. Cette réforme est modifiée à partir de septembre 2007. La durée à l'école primaire et au collège reste la même, celle du lycée est augmentée d'une année. La durée de l'éducation pré-universitaire est actuellement de treize ans.

Avant 1987		1987-2007		A partir de 2007	
Niveau	Durée	Niveau	Durée	Niveau	Durée
Ecole primaire	6 ans	Ecole primaire	6 ans	Ecole primaire	6 ans
Ecole élémentaire	4 ans	Lycée inférieur	3 ans	Lycée inférieur	3 ans
Lycée inférieur	5 ans	Lycée supérieur	3 ans	Lycée supérieur	4 ans
Lycée supérieur	2 ans				
<b>Durée Totale</b>	<b>17 ans</b>		<b>12 ans</b>		<b>13 ans</b>

## Le système d'éducation pré-universitaire au Ghana

La mise en œuvre de la réforme de 1987 augmente le nombre de collèges et de lycées. Il existe actuellement au Ghana 5 450 collèges et 503 lycées publics. La réforme stipule que le FLE est une matière obligatoire au collège à condition qu'il y ait un enseignant de FLE. Cette mesure entraîne une forte demande d'enseignants de FLE, et oblige les autorités à créer en 2001 deux autres départements de FLE dans deux Ecoles Normales : celui de *Wesley College* à Kumasi et celui de *Bagabaga Training College* à Tamale.

## La formation initiale des enseignants après 1987

La réforme du système éducatif s'accompagne de modifications importantes dans la formation initiale des enseignants bilingues. En particulier, le Gouvernement considère que les méthodes d'enseignement du type imitation, mémorisation, répétition ne correspondent plus à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (« Vision 2020 », Government of Ghana, 1997 : 90). Ce document suggère des méthodes actives basées sur la recherche et la résolution des problèmes. C'est ce qui a nécessité l'élaboration d'un nouveau cursus de type



communicatif pour la formation initiale des enseignants de base. Pour certains formateurs, le programme ne donne pas de cheminement clair. Que faut-il enseigner dans un programme communicatif ? S'agit-il d'enseigner le français tel qu'il est parlé par les natifs dans la vie quotidienne ? Faut-il mettre l'accent sur le français tel qu'il est enseigné à l'école ? En absence de réponses claires à ces questions, le français est enseigné sans orientation précise.

Une autre recommandation du document concerne la réforme du système. La nouvelle réforme souligne que chaque enseignant de base doit être capable d'enseigner toutes les matières de base à l'école primaire. Par conséquent, les étudiants de FLE en formation étudient, outre le FLE, neuf matières, en suivant un enseignement de type bilingue. Les modules en français sont : l'expression orale, l'expression écrite, une grammaire explicite et la pédagogie, qui est enseignée en français. Il y a aussi une tentative de réintroduire la littérature dans le département de français, considérée par les enseignants de ce département comme un module important, qui permettait aux étudiants de renforcer leur niveau en français dans l'ancien système. Les autres matières sont enseignées en anglais.

Cette formation de base comporte deux phases : deux ans de formation théorique sous la direction d'enseignants et un an de stage pratique, dans une école primaire ou au collège. L'étudiant est placé sous la responsabilité d'un tuteur. Il participe au cours en qualité d'observateur. Après quelques semaines d'observation, l'étudiant a le droit d'intervenir dans les cours. Il enseigne toujours sous la surveillance de son tuteur. Il arrive que certains futurs professeurs de FLE ne pratiquent pas le FLE au cours de leur stage pratique.

De plus, les futurs enseignants peuvent actuellement passer quelques semaines à Lomé au Togo, ou à Cotonou au Bénin pour un stage linguistique. La réintroduction de cette phase de la formation bilingue est un effort de la part de l'Ambassade de France au Ghana. Le programme, tel qu'il est façonné, ne donne pas assez de possibilités aux étudiants stagiaires d'apprendre le français. Bien que le Togo et le Bénin soient des pays francophones, ce ne sont pas des milieux idéaux pour un stage linguistique en français. Lomé est une ville commerciale et la langue véhiculaire est la langue mina parlée partout dans le pays. A Cotonou, c'est la langue fon qui est la langue véhiculaire. La variété de français parlée dans les rues de Lomé et de Cotonou ne peut qu'avoir peu d'influence sur ces étudiants stagiaires. De surcroît, ces derniers sont logés au campus et ne peuvent pas profiter pleinement de ce séjour linguistique.

Un autre aspect de la formation initiale des enseignants bilingues qui engendre beaucoup de critiques concerne l'examen final. Selon le programme, les enseignants stagiaires doivent continuer leurs études. Par conséquent, ces stagiaires sont équipés de documents préparés par leurs professeurs et qui couvrent toutes les matières à l'exception du FLE. A la fin de la troisième année en poste, les étudiants de FLE reviennent pour passer des examens dans toutes les matières autres que le FLE. Cette politique suscite des critiques auprès des étudiants de FLE dans ces institutions et auprès du public en général.

Les fondements de l'enseignement bilingue prôné par la réforme en vigueur restent à définir. Qui est responsable de la formation des enseignants du primaire ? Que disent les différents acteurs de la formation initiale des enseignants en FLE ? Ce sont des questions auxquelles nul n'arrive à trouver de réponse. Par ailleurs, le profil linguistique des élèves qui entrent en formation est un facteur qui contribue à leur performance, ce qui renvoie à la façon de les recruter.

Les programmes des Ecoles Normales sont élaborés par l'Institut de l'Education, qui est un département de la faculté de l'éducation à l'Université de Cape Coast. C'est ce département qui encadre la formation initiale des enseignants de FLE. Les examens externes sont élaborés et surveillés par le même département. La section du FLE travaille en collaboration avec l'Ambassade de France au Ghana et la Section de formation initiale du ministère de l'Education. La plupart du temps, le public n'est pas informé des réformes, ce qui inquiète la population qui s'intéresse à l'enseignement bilingue des enfants. Selon un comité présidentiel

(Government of Ghana, 2002 : 103), l'un des problèmes du secteur de l'éducation est la qualité des formateurs.

*College tutors currently have no training specific to their role as educators of primary and J.S.S. teachers. Many of them have qualifications in their subject areas and in general education that are not specific to the training of teachers.*

Mais il s'agit là d'une opinion gouvernementale, et elle mériterait d'être appuyée de données d'enquêtes précises et d'analyses fines de la situation.

## **La formation bilingue des enseignants à l'Université de Cape Coast**

L'Université de Cape Coast et celle de Winneba sont elles aussi chargées de la formation bilingue des enseignants. Dans notre contribution, l'attention sera focalisée sur la formation bilingue à l'Université de Cape Coast. Les enseignants bilingues sont formés dans le département chargé de la formation des enseignants de langues et de sciences sociales. C'est le *Department of Arts and Social Sciences Education* (désormais DASSE).

L'inscription dans ce département est ouverte à toutes les nationalités, à condition de posséder un diplôme de fin de lycée délivré par WAEC ou son équivalence délivrée par un organisme international. La formation dure cinq ans. Le programme de formation subit des changements de temps en temps afin de correspondre aux besoins des futurs enseignants et à ceux des élèves. Tous les étudiants dans ce département ne sont pas bilingues français/anglais. Nous ne nous intéresserons qu'aux étudiants bilingues, c'est-à-dire à ceux qui ont eu une formation en français. Ce sont eux qui sont encadrés par la section de FLE.

Au cours de la première année, chaque étudiant choisit deux matières qu'il va enseigner après sa formation. Le FLE étant obligatoire, l'étudiant doit choisir l'une de ces langues : anglais, éwé, ga, akan. L'étudiant peut aussi faire un choix entre l'histoire et la religion. Ces combinaisons, français-histoire ou français-religion étaient attestées surtout dans les années qui précèdent 2007, et sont aujourd'hui très marginales. Les différentes matières sont enseignées dans leurs départements respectifs : département de français, d'anglais, de langues ghanéennes. Le DASSE ne s'occupe que de la formation professionnelle.

L'une des innovations de l'année 2007 est l'introduction d'un module linguistique au DASSE. La section de FLE, par exemple, expose les futurs professeurs aux contenus linguistiques du syllabus de FLE du collège aussi bien qu'à ceux du lycée. Cet examen est d'autant plus nécessaire que le bagage linguistique des enseignants qui sortent de l'université est lacunaire. Ce module complète les études poursuivies par les étudiants dans le département de français. Les modules *French for Junior High School* et *French for Senior High School* sont dispensés en français au DASSE.

D'autres départements au sein de la faculté de l'Education s'occupent de la formation professionnelle de ces professeurs bilingues. Les cours sont alors dispensés en anglais, sauf pour les cours professionnels de FLE, qui sont donnés en français. L'objectif est d'exposer les étudiants à la langue française pour une durée de dix heures par semaine au minimum ; matières dispensées en français sont : *Nature of French*, *Introduction to Didactics of French*, *Methods of teaching French as a foreign language*, *Curriculum studies in French* et *Culture of teaching French as a foreign language*.

*Nature of French* est un module élaboré pour expliquer la nature complexe de la langue française aux futurs professeurs. Le contenu inclut, entre autres, l'origine, l'évolution et les variétés de la langue française. Vu la compétence linguistique en FLE des étudiants, ce cours de première année est dispensé en français et en anglais. Autrement dit, l'enseignant se fait comprendre au moyen d'alternances codiques. C'est le seul moyen qui permet de retenir les

étudiants dans la classe de FLE. Bien que l'alternance codique en classe de FLE soit critiquée par certains, cette technique reste la meilleure alternative dans cette situation. Selon Moore (2006 : 157), l'alternance des langues en classe est une stratégie d'enseignement et d'apprentissage qui permet d'insister sur la volonté de maintenir la communication à tout prix pour transmettre un message. L'objectif principal du module ne vise pas une acquisition linguistique, dans la mesure où l'utilisation du français dans ce cours vient en complément des cours dispensés dans le département de français. A partir de la deuxième année, l'usage de l'anglais diminue graduellement. Les cours sont dispensés en français dans la troisième et la quatrième année. L'anglais n'est utilisé que pour expliquer certaines notions techniques.

Pendant les deux premières années, les étudiants poursuivent les cours au DASSE et dans les départements respectifs. Ils étudient, en plus, des matières universitaires obligatoires dans d'autres départements. Au cours de la troisième année, les futurs professeurs poursuivent deux modules dans le département de français et un seul dans le département de la deuxième langue. La quatrième année est consacrée à un stage linguistique au Togo. Les modules du stage sont programmés pour un approfondissement linguistique. A leur retour, ils poursuivent un module de formation professionnelle au DASSE. Contrairement à ce qui se passe dans la formation des enseignants de base, les professeurs formés à l'université n'enseignent que le FLE pendant le stage professionnel.

Chaque aspect de la formation bilingue de ces étudiants est évalué. C'est la forme de l'évaluation qui détermine le mode d'apprentissage des futurs enseignants bilingues. L'évaluation à l'Université de Cape Coast est continue : deux contrôles continus au moins sont obligatoires dans chaque module. Cette évaluation représente 40 % de la note définitive et l'examen de fin du semestre 60 %.

## Perspectives didactiques

En vue de former des étudiants à une compétence de communication en FLE, il serait nécessaire de réorienter la formation des enseignants de base, qui sont exposés trop tard à la langue étrangère. L'éducation bilingue pourrait commencer avec la langue première et l'introduction précoce de la langue étrangère.

L'enseignement bilingue est en pleine expansion, et cette situation a produit une prolifération de modèles adaptés aux exigences sociopolitiques locales (Beardsmore 2000 : 77). Le modèle ghanéen pourrait donc prendre en compte la situation plurilingue du pays. En primaire, l'enseignant pourrait introduire des chansons françaises en classe parallèlement à celles d'autres langues. L'essentiel serait d'introduire des chansons qui correspondraient à un objectif linguistique spécifique. Ce serait une stratégie pour exposer les enfants ghanéens à la langue française. Selon Sigüan (2000 : 16), pour familiariser les élèves avec une langue étrangère et leur permettre de la maîtriser, il vaut mieux l'utiliser comme langue d'enseignement que d'insister sur son enseignement « à vide ». Cette technique nécessite une connaissance fondamentale du FLE de la part des enseignants de base. Pour atteindre cet objectif, la formation de ces derniers pourrait être améliorée, en particulier en mettant en place des stages linguistiques dans des pays où le français est la langue première de la population, et en limitant le nombre de matières de base. Enfin, l'enseignement/apprentissage de FLE devrait être obligatoire non seulement au collège mais aussi au lycée.

Mais la difficulté, c'est aussi d'éviter une trop grande hiérarchisation des langues dans le système d'éducation. La valorisation des langues et de la culture ghanéennes s'avère elle aussi à développer, en particulier dans la formation des enseignants.

En ce qui concerne la formation continue, la création des centres régionaux pour l'enseignement de FLE (CREF) constitue une avancée. Toutefois, le type de formation

continue donné aux enseignants pourrait être réorienté vers le contexte ghanéen. Ceci impliquerait alors une formation approfondie des responsables de ces centres. Enfin, l'élaboration des questionnaires à choix multiples devrait être évitée dans l'évaluation des futurs enseignants de FLE. Au contraire, l'étudiant pourrait être impliqué dans l'élaboration d'un dossier présentant ses acquis dans les divers modules, dossier qu'il soutiendrait devant un jury.

## Conclusion

Etant donné qu'aucun gouvernement n'est parvenu à choisir clairement l'une ou l'autre des nombreuses langues du pays comme langue(s) nationale(s), la situation linguistique du Ghana demeure précaire. L'absence de politique linguistique précise empêche tout aménagement linguistique efficace, alors que l'enseignement des langues ghanéennes pourrait permettre d'éveiller et de fortifier l'identité et la fierté culturelle et linguistique des ghanéens. Seul l'enseignement des langues locales contribuerait à faire connaître à l'apprenant la nature multiethnique, plurilingue et interculturelle du territoire ghanéen. L'usage des langues ghanéennes dans le système éducatif permettrait de développer chez l'apprenant un sentiment d'appartenance à son milieu immédiat et à son pays. De plus, utiliser la langue première de l'apprenant comme langue d'instruction permet de lui offrir une formation intellectuelle dans les autres matières. L'absence des langues ghanéennes dans la politique éducative constitue donc un problème majeur pour l'enseignement bilingue dans le pays.

Le type d'enseignement bilingue connu au Ghana est déterminé par la hiérarchisation des langues dans la société ghanéenne. Ce modèle ne répond que partiellement aux besoins communicatifs des apprenants en français. Il existe différents types d'enseignement bilingue. Cependant, l'essentiel est de créer le type de système bilingue qui correspond le mieux à la situation sociolinguistique de la société qui va s'en servir. Enfin, pour que l'objectif d'un enseignement bilingue soit atteint au Ghana, les méthodologies d'enseignement devraient refléter la réalité de la classe au quotidien.

## Bibliographie

- ANDOH-KUMI K., 1997, *Language Education Policies in Ghana*, Accra, Origle Press.
- BEARDSMORE H., 2000, « Typologie des modèles de l'éducation bilingue », *Le français dans le monde*, janvier 2000, Paris, CLE international, pp. 77-84.
- CALVET L.-J., 2002 (1<sup>ière</sup> ed. 1974), *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot.
- DAVID J., 1977, *Pierre et Seydou*, Paris, Hachette.
- 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.
- 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.
- GOVERNMENT OF GHANA, 1997, *Ghana Vision 2020, The first medium term plan (1997-2000)*, Accra.
- GOVERNMENT OF GHANA, 2002, *Reports on the President's Committee on the Review of Education Reforms in Ghana*, Accra.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier.
- SIGÜAN M., 2000, « Bilinguisme dans l'enseignement », dans *Le français dans le monde*, janvier 2000, Paris, CLE international, pp. 10-21.

VERLET M., 1986, « Langue et pouvoir au Ghana sous Nkrumah », *Politique Africaine*, 23, Paris, Karthala, pp. 67-82.

### Liste des abréviations et sigles

CPP :	Convention People's Party
CREF :	Centre Régional pour l'Enseignement du Français
DASSE :	Department of Arts and Social Sciences Education
FLE :	Français Langue Etrangère
JSS :	Junior Secondary School
SGAV :	Structuro-Glabale-Audio-Visuelle
WAEC :	West African Examination Council

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

**Conseiller scientifique** : Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédacteur en chef** : Clara Mortamet.

**Comité scientifique** : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro** :

Sophie Babault (Lille), Robert Bouchard (Lyon), Véronique Castellotti (Tours), Chantal Charnet (Montpellier), Christine Deprez (Paris), Alexandre Duchêne (Bâle), Gilbert Grandguillaume (Paris), Monica Heller (Toronto), Christine Hélot (Strasbourg), Christian Hudelot (Paris), Marinette Matthey (Grenoble), Claudine Moïse (Avignon), Danièle Moore (Vancouver), Dalila Morsly (Angers), Luci Nussbaum (Barcelone), Rémy Porquier (Paris), Gabrielle Varro (Paris), Marie-Thérèse Vasseur (Le Mans).

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen  
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425