

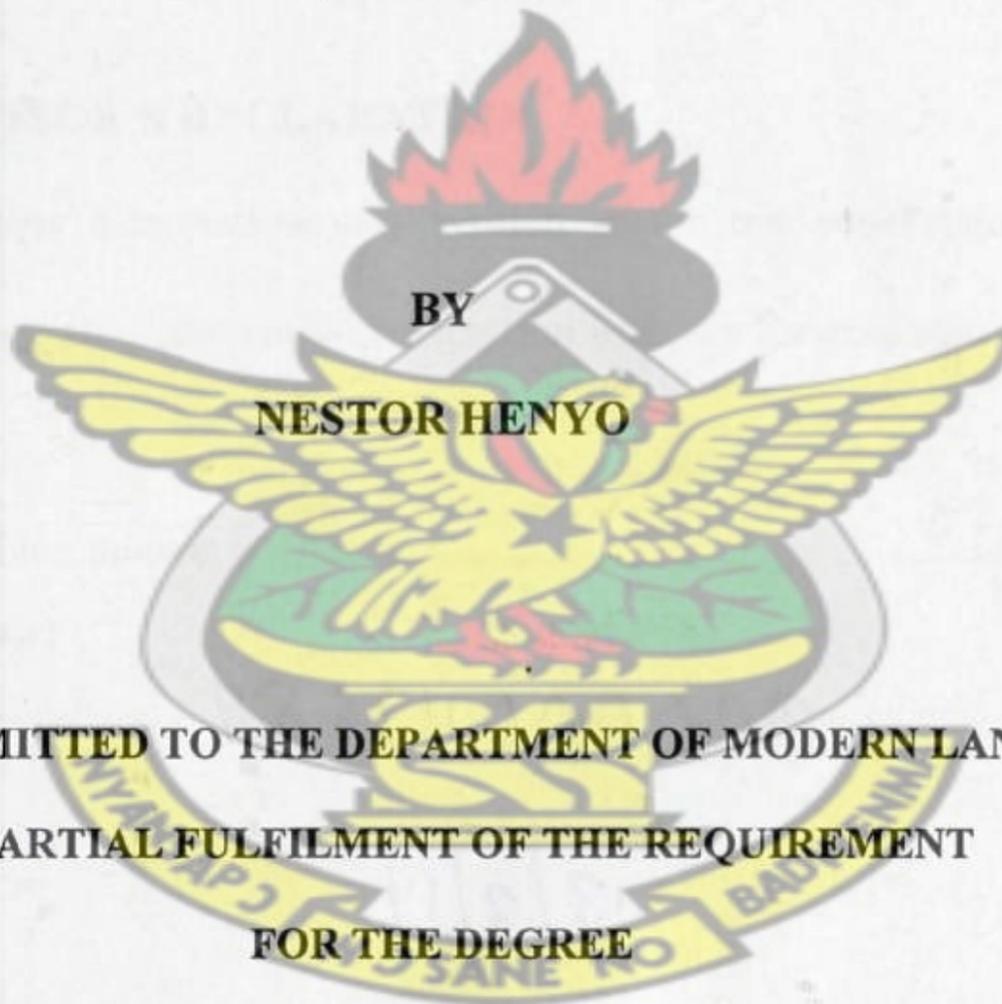
KWAME NKRUMAH UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY

COLLEGE OF ART AND SOCIAL SCIENCES

FACULTY OF SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES

**L'IMPACT DES POLITIQUES LINGUISTIQUES GHANÉENNES SUR
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
AU GHANA**



**A THESIS SUBMITTED TO THE DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES
IN PARTIAL FULFILMENT OF THE REQUIREMENT
FOR THE DEGREE
OF**

MASTER OF PHILOSOPHY, FRENCH

JANUARY, 2012

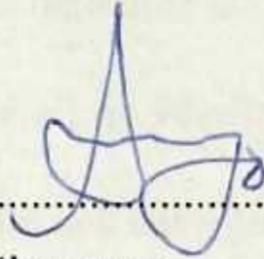
DECLARATION

A. STUDENT'S DECLARATION

I declare that the research contained in the following dissertation was undertaken by me.

Nestor Henyo (20064435)

Student's Name & ID



Signature

09/04/13

Date

KNUST

B. SUPERVISOR'S DECLARATION

I declare that this dissertation was written under my supervision and that the candidate has been consistent in his interaction with me for guidance and directions.

Dr. A.Y.A. Yegblemenawo

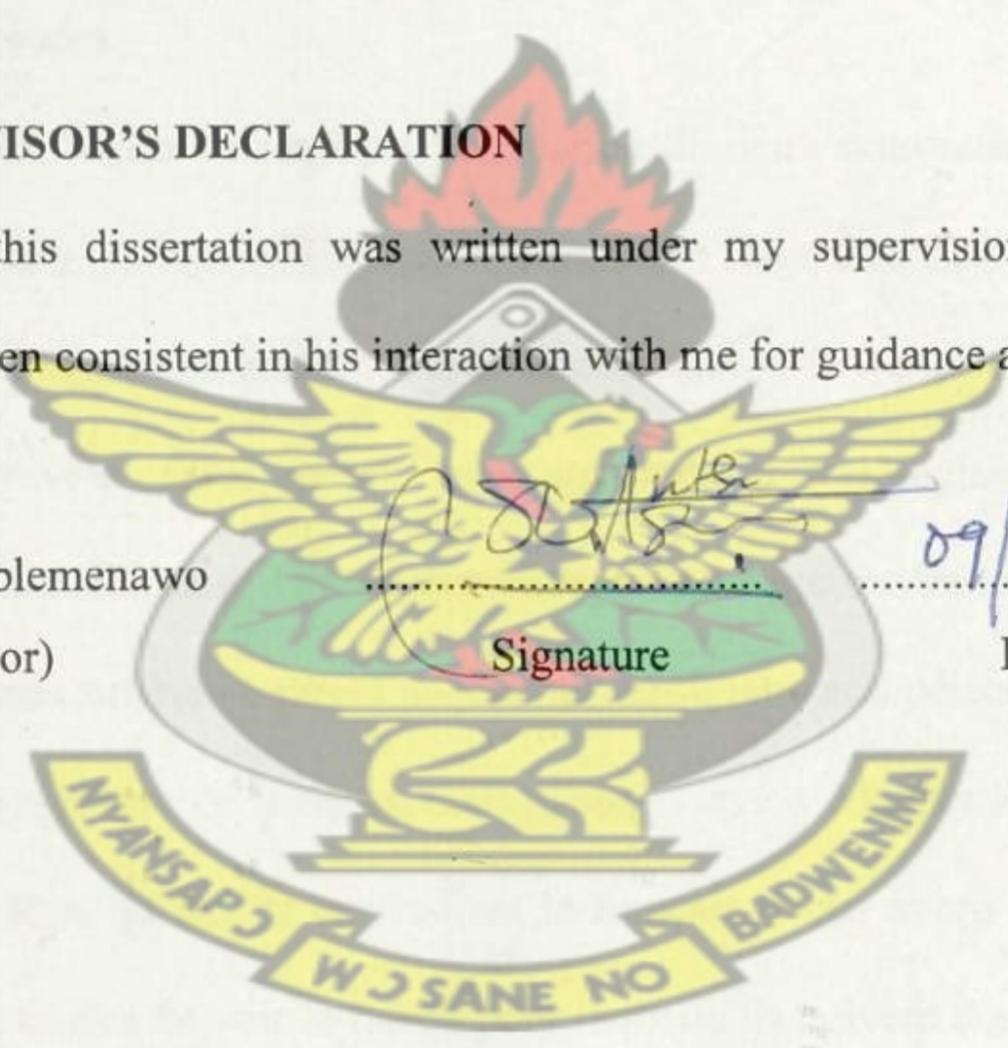
(Supervisor)



Signature

09/04/2013

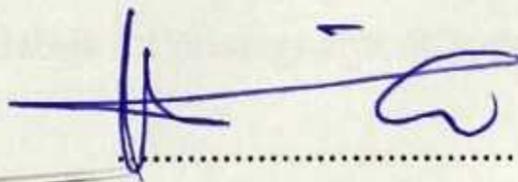
Date



Certified by:

Dr. Charles Ofosu Marfo

(Head of Department)



Signature

16-04-2013

Date

LIBRARY
KWAME NKRUMAH
UNIVERSITY OF SCIENCE & TECHNOLOGY
KUMASI

RESUME

Cette étude intitulée, «*L'impact des politiques linguistiques ghanéennes sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana*», a été menée dans vingt-cinq écoles (15 JHS et 10 SHS) dans la métropole de Kumasi en utilisant le questionnaire et les interviews pour recueillir nos données.

Notre but principal dans cette étude était de vérifier si les politiques linguistiques du Ghana ont eu un impact sur le manque des enseignants de français dans les écoles au niveau pré-tertiaire. Nous avons aussi cherché à vérifier si les périodes assignées à l'enseignement/apprentissage du français sont suffisantes pour l'acquisition des quatre compétences.

Notre recherche révèle que malgré la création de deux nouveaux départements de français à Wesley College of Education, Kumasi et Bagabaga College of Education à Tamale, il y a toujours un grand manque de professeurs de français dans les écoles.

Cette étude révèle, entre autres, que, par rapport à l'anglais et aux langues ghanéennes, la durée pour l'enseignement/apprentissage du français au niveau pré-tertiaire n'est pas suffisante pour l'acquisition des quatre compétences.

En tant qu'enseignants de français, nous avons essayé d'éduquer les apprenants pour voir les avantages qu'ils ont en étudiant le français. Nous avons aussi conseillé les directeurs des écoles de voir la raison pour laquelle ils doivent donner la durée et les périodes stipulées par le syllabus à l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles.

Mots clés : *acquisition, apprenant, béhaviorisme, cognition, cognitivisme, compétence, laboratoire, langue, linguistique, motivation, nativisme, ordonnance, politique, statut, syllabus.*

ABSTRACT

This study entitled, “*The impact of language policies of Ghana on teaching and learning of French as a foreign language*”, was conducted in twenty-five schools (15 JHS and 10 SHS) in the Kumasi metropolis by the use of questionnaire and interviews as instruments for data collection.

Our main aim was to verify whether the language policies of Ghana over the years have had any significant impact on the shortage of trained teachers of French in schools at the pre-tertiary levels. We also wanted to verify whether the contact hours for the teaching and learning of French in the schools were enough.

Our study reveals that there is lack of trained teachers of French at the pre-tertiary levels, despite the creation of two additional French Departments: Wesley College of Education in Kumasi and Bagabaga College of Education in Tamale.

This study further reveals that, compared to English and Ghanaian Languages, the contact hours for the teaching/learning of French is not enough for the acquisition of the four language skills.

As teachers of French language, we have made the effort to educate the learners to see the advantages they have for studying French. We also advised the Headteachers and Headmasters to appreciate the reason for which the French language should be taught for the hours and the periods allocated to it by the syllabus.

Key Words: *acquisition, behaviourisme, cognition, cognitivisme, competency, laboratory, language, learner, linguistics, motivation, nativisme, ordinance, policy, statut, syllabus.*

DEDICACE

A

Vera, ma chère épouse,

et

mes enfants, Selorm et Sedem,

pour qui je vis.
KNUST



REMERCIEMENTS

Nous remercions le Dieu Tout-Puissant de nous avoir donné le courage et la détermination pour achever ce travail malgré les difficultés rencontrées.

Nous remercions sincèrement notre directeur de mémoire, Dr. Albert Yegblemenawo, de nous avoir guidé d'une main sûre dans les moments de désespoir.

Sa lecture de notre travail de recherche nous a amené à ce point.

Nous sommes reconnaissants au Prof. D.S.Y. Amuzu, pour les nombreux conseils qu'il nous a donnés dès le commencement de ce programme. Ces conseils ont servi comme forteresse pendant nos moments de démoralisation.

Nous remercions aussi les directeurs d'écoles, les enseignants de FLE et les étudiants pour avoir accepté si gentiment de remplir notre questionnaire et de nous avoir accordé les interviews.

Nos remerciements vont également à Vera et Augustina pour leur encouragement pendant les moments d'indécision.

Finalement, nous saluons tous nos amis qui nous ont soutenu pendant des moments gris et ri avec nous aux temps gais.

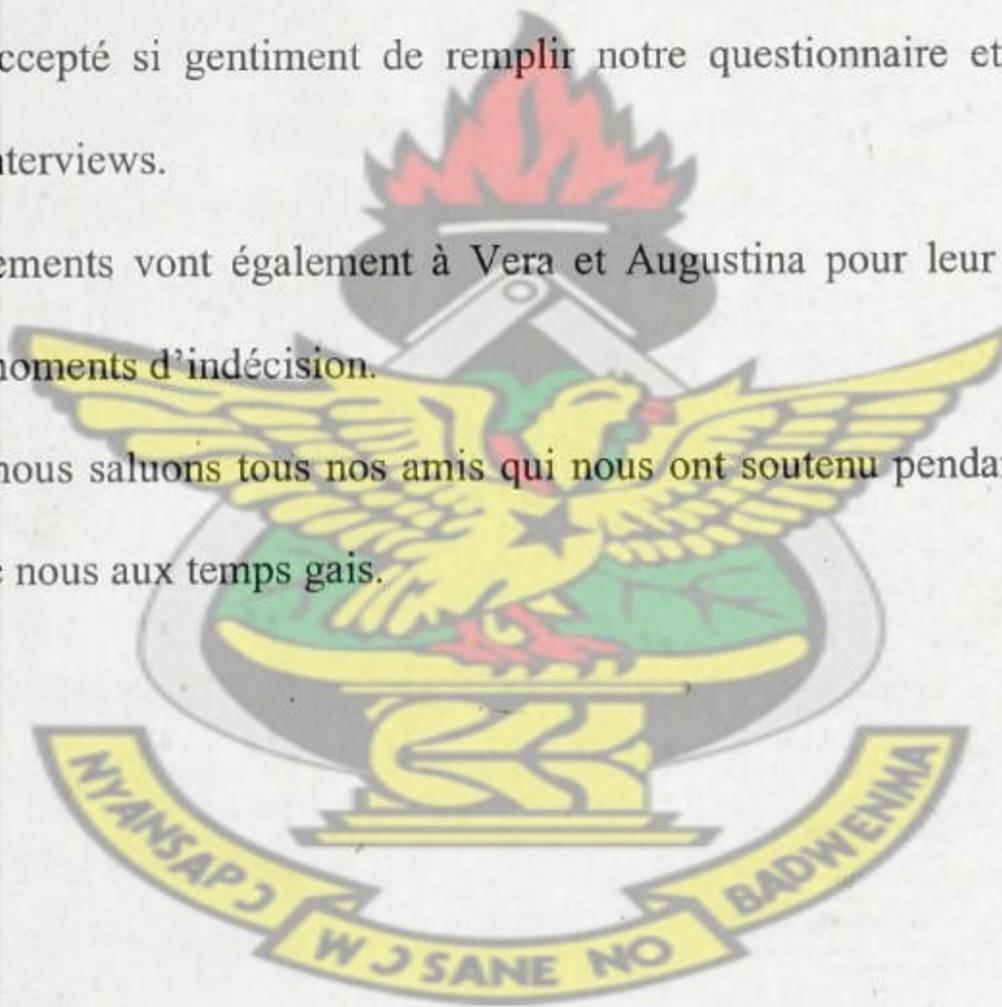


TABLE DES MATIÈRES

DECLARATION	i
RESUME/ABSTRACT	ii
DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIERES	vi

INTRODUCTION

0.0 Cadre général	1
0.1 Problématique	10
0.2 Objectifs	11
0.3 Hypothèses	11
0.4 Délimitation du champ d'étude	12
0.5 Justification du choix du sujet	12
0.6 Définition opératoire	14
0.7 Méthodologie	16
0.8 Plan du travail	17

CHAPITRE UN

1.0 CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

1.1 Introduction	18
1.2 Cadre théorique	18
1.2.1 Béhaviorisme	18
1.2.2 Innéisme	23
1.2.3 Cognitivisme	26
1.3 Travaux antérieurs	30
1.4 Conclusion	43

CHAPITRE DEUX

2.0 PRESENTATION DE L'ENQUETE ET ANALYSE DES DONNEES

2.1 Introduction	44
2.2 Présentation de l'enquête	44
2.2.1 Public	44
2.2.2 Méthode de recueil des données	45
2.2.3 Échantillons	46
2.2.4 Méthode d'analyse des données	47
2.2.5 Problème rencontré	47
2.3 Analyse des données	48
2.3.1 Données recueillies auprès des professeurs de JHS	48
2.3.2 Données recueillies auprès des professeurs de SHS	66
2.3.3 Données recueillies auprès des apprenants	84
2.4 Conclusion	86

CHAPITRE TROIS

3.0 IMPLICATIONS DE L'ÉTUDE ET RECOMMANDATIONS

3.1 Introduction	87
3.2 Implications de l'Étude	87
3.2.1 Manuels/Méthodes	87
3.2.2 Nombre de périodes assignées au français	88
3.2.3 Qualification des professeurs de français	90
3.2.4 Expérience des professeurs	91
3.2.5 Nombre des professeurs par rapport au nombre des apprenants	91
3.2.6 Présence de syllabus de français	92
3.2.7 Statut du français dans les écoles	93
3.2.8 Comportement des gens envers le français	93
3.2.9 Acquisition des quatre compétences	94
3.2.10 Niveau propice pour l'enseignement/apprentissage du français	95
3.2.11 Politique linguistique existante	96
3.2.12 Motivation	96
3.2.13 Comportement d'autres professeurs envers le français	98
3.2.14 Satisfaction d'être professeurs de français	98
3.3 Validation des hypothèses	99

3.4 Recommandations	99
3.5 Conclusion	102
CONCLUSION GENERALE	103
BIBLIOGRAPHIE	107
ANNEXE	111

KNUST



INTRODUCTION

0.0 Cadre général

L'éducation formelle pendant l'ère précoloniale avait commencé au Ghana dès l'arrivée des missionnaires européens dans le pays. Ce voyage avait été entamé premièrement par les Portugais vers notre côte. Ces missionnaires Portugais ont essayé de concevoir un système éducationnel qui pourrait aider les élèves à maîtriser les trois compétences, à savoir l'expression orale, l'expression écrite et l'arithmétique au cours de l'enseignement/apprentissage dans leurs écoles. Le moyen d'instruction dans ces écoles était le portugais. Leur but au début était de convertir les gens à la religion chrétienne mais ils avaient ajouté clandestinement des activités commerciales plus tard (Graham 1971 : 1-17).

Après quelques années fut l'arrivée des Néerlandais dans le pays. Après avoir capturé le château d'Elmina, ils avaient recommencé les écoles dans ce château avec le même but et cursus embrassé par les Portugais – la promotion de la foi chrétienne et les activités commerciales. Pendant que les Néerlandais opéraient dans le château d'Elmina, les Danois, eux aussi, travaillaient dans le château de Christianborg (Graham 1971).

Selon Graham (1971), après quelques années, les Néerlandais étaient suivis par les Anglais pour continuer les mêmes activités poursuivies par leurs prédécesseurs au Ghana. Ils avaient opéré leurs activités commerciales et religieuses dans le château de Cape Coast. Leur présence avait vu la croissance des écoles missionnaires et des écoles de château dans le pays. Pendant que les écoles de château avaient pour

objectifs d'éduquer les mulâtres qui étaient issus des rapports sexuels entre les européens et les femmes indigènes et de former des employés de bureau et des messagers qui serviraient comme des aides pour les commerçants européens, les écoles missionnaires avaient agi avec détermination pour propager la religion chrétien.

Préoccupé par les activités commerciales, le gouvernement colonial de la Grande Bretagne n'avait pas vu l'exigence de l'éducation des indigènes à l'époque. Mais l'intérêt et la participation effective pour le développement de l'éducation avait été éveillée vers le milieu du 19^e siècle après le départ des Portugais, des Néerlandais et des Danois.

En se nourrissant de ces rêves de former des employés et des messagers, le gouvernement colonial avait décidé de formuler des politiques éducatives sous forme d'ordonnances sous l'égide des gouverneurs dans les châteaux. Leur but à ce moment-là était de faciliter leur tâche de concevoir un système éducatif effectif pour les apprenants. Ces ordonnances avaient donné une perspective nouvelle au système éducatif dans le pays. Les autorités avaient été formées avec un mandat de suivre de près le progrès de l'éducation dans le pays.

Parmi toutes les ordonnances appliquées par le gouvernement colonial pour rentabiliser l'éducation dans le pays, la plus fructueuse était celle du Gouverneur Sir Gordon Guggisberg (1919-1927). Équipé de plusieurs recommandations et d'expériences significatives, Guggisberg avait formulé seize principes d'éducation. Un de ces principes parle du maniement de langues dans les écoles, surtout le

problème qui s'est posé souvent en choisissant la langue d'instruction. Ce principe avait stipulé que tant qu'il y aurait une éducation en anglais, celle-ci devait être basée solidement sur les langues ghanéennes. Son effort de raffiner l'éducation avait donné le jour à l'ordonnance d'éducation de 1925.

Cette ordonnance d'éducation de 1925 avait distinctement précisée l'aspect de la politique linguistique pour les écoles. Les langues ghanéennes avaient été utilisées comme le moyen d'instruction pendant les trois premières années du primaire. L'anglais a été introduit comme une matière à étudier. Pour rendre cette ordonnance opérationnelle, le gouverneur avait invité un pédagogue, Westermann pour concevoir un manuel commun pour toutes les langues ghanéennes dans les écoles (ibid).

Malgré les nombreux efforts employés par le gouvernement colonial sous formes d'ordonnances et de formation des comités éducationnels pour améliorer l'éducation dans le pays, le système éducatif était toujours problématique. Cette situation avait galvanisé le gouvernement national de continuer à formuler des politiques éducatives pour corriger les faiblesses qui avait été découvertes dans les anciennes politiques.

Le commencement de l'ère post coloniale avait vu beaucoup de comités formés par le gouvernement national pour la raison d'améliorer l'état d'éducation en formulant des politiques. Parmi ces politiques éducatives et ces reformes formulées par le gouvernement, il y avait quelques unes qui avaient défini clairement le rôle primordial que joue les langues dans ces politiques éducatives.

Mandaté par le chef d'Etat, Kwapong (1967) avec son comité avait fait une revue des anciennes politiques éducatives dans le pays. Le comité avait recommandé, entre autres, que les langues ghanéennes devaient être utilisées comme moyen d'instruction pour les trois premières années du primaire. L'anglais devait être utilisé comme le moyen d'instruction dès la quatrième année à l'école primaire, alors que les langues ghanéennes deviendraient une matière à étudier dans les écoles. En ce qui concerne les écoles dans les métropoles et les agglomérations urbaines, l'anglais, comme langue d'instruction, devait être introduit très tôt parce que les gens croyaient que les élèves dans ces milieux avaient très tôt contact avec l'anglais. L'enseignement/apprentissage du français à cette époque restait obligatoire pour les trois premières années. Il était facultatif pour les deux dernières années au niveau secondaire.

En 1974, les gouvernements successifs avaient persévéré sans cesse à améliorer les faiblesses dans le système éducatif. Cette persévérance avait donné le jour à la formation d'un nouveau comité sous l'égide de K.N. Dzobo. Les recommandations de ce comité avaient été mises en pratique en 1987 comme une réforme éducative pour les écoles dans le pays. C'était à cette période que les systèmes de 'Junior Secondary School (JSS) et Senior Secondary School'(SSS) avaient été introduits comme des systèmes éducatifs au stade d'essai dans le pays. Rien n'avait changé en ce qui concerne la politique linguistique dans les écoles, sauf que l'enseignement/apprentissage du français devenait obligatoire au niveau JSS lorsqu'il y avait un professeur du français dans l'école en question. C'était facultatif au niveau SSS.

Malheureusement, les périodes assignées par semaine pour l'enseignement/apprentissage du français au niveau de JSS avaient été réduites à 2 périodes de 35 minutes au lieu de quatre périodes par semaine auparavant (Agbeh 2000 :55). Cette action du comité avait provoqué le mécontentement des professeurs de français dans le pays. D'un commun accord, ils avaient réussi dans leur lutte pour restaurer les périodes à 4 par semaine au niveau de JSS et à 7 par semaine au niveau de SSS après six ans. C'est ce qui existe dans nos syllabuses jusqu'à maintenant.

Le 17 janvier, 2002, le Président, J.A. Kufour, avait inauguré un comité chargé de réviser toutes les réformes éducatives au Ghana. Ce comité avait travaillé sous l'égide de Jophus Anamuah Mensah, ancien Vice Chancelier de l'Université d'Education de Winneba (UEW). Leurs recommandations avaient été présentées au gouvernement en octobre, 2002. En 2007, ces recommandations avaient été appliquées avec le changement de 'Junior Secondary School' (JSS) à 'Junior High School' (JHS) et de 'Senior High School' (SSS) à 'Senior High School' (SSS).

Les recommandations du comité de Jophus Anamuah Mensah avaient nécessité la conception d'une nouvelle politique d'éducation pour les écoles dans le pays. Cette politique précise entre autres que l'anglais et les langues ghanéennes seront les langues d'instruction au jardin d'enfants et les trois premières années du primaire. Alors que l'accent sera mis sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais et les langues ghanéennes dans les écoles primaires, l'anglais serait utilisé comme la langue d'instruction dans la quatrième année du primaire et la langue ghanéenne qui prédomine dans la localité serait enseignée comme matière à ce niveau du primaire jusqu'à 'Junior High School' (JHS). La langue française serait enseignée au niveau

du JHS comme une matière obligatoire dès qu'il y a un enseignant de français dans l'école en question. Au niveau du 'Senior High School' (SHS) aussi, le français sera enseigné comme une matière obligatoire s'il y a un enseignant de français dans l'école en question.

La raison majeure avancée par les concepteurs de cette nouvelle réforme pour donner la primauté à l'anglais dès le début est que nos langues ghanéennes ne sont pas dotées de mots équivalents dans les domaines scientifiques, mathématiques et technologiques. Alors, l'enseignement/apprentissage de ces matières (science mathématiques et informatique) en langues ghanéennes poserait des problèmes aux professeurs et aux apprenants. Cette conclusion avait engendré un débat parmi les académiciens dans le pays.

Suivant l'histoire de l'enseignement/apprentissage du français au Ghana, nous voyons que son développement est désorganisé depuis plusieurs années à cause des politiques éducatives défavorables formulées dans le passé.

Formellement, l'enseignement/apprentissage du français avait vu le jour en Gold Coast (maintenant Ghana) en 1879 d'une manière imprévue. Plus tard, une approche très sérieuse avait été attachée à l'enseignement/apprentissage du français en 1948 à l'école d'Achimota (Agbeh : 2000 :53,54). Le succès de l'enseignement/apprentissage du français à Achimota lui avait donné un statut permanent dans les cursus scolaires du pays depuis lors. Sa promotion incessante dans les programmes d'études dans le pays avait été renforcée par la formation de

l'Association de Professeurs de Français (GAFT) dans le pays en 1958. Depuis lors, le GAFT a défendu l'enseignement/apprentissage du français au Ghana.

Nous aimerions dire qu'avant le commencement du concept de JSS et de SSS, l'enseignement/apprentissage du français était obligatoire pour les trois premières années au niveau secondaire. À la quatrième année du secondaire, le français devenait facultatif jusqu'à la cinquième année qui marquerait l'examen final externe de ce niveau. En 1964, l'examen oral du 'General Certificate Examination, Ordinary Level' (GCE 'O' Level) avait débuté et le programme de français du 'General Certificate Examination, Advance Level' (GCE 'A' Level) avait été adopté en 1970.

En 1975, le département de français à l'École Normale de Somanya avait été créé pour la formation des professeurs de français pour les JSS. Étonnamment, parmi les 38 écoles normales qui forment les professeurs dans le pays, c'était seulement celle de Somanya qui formait les professeurs de français dans le pays. Cette situation avait créé un manque de professeurs de français dans les écoles.

Pour combler ce vide, le Ministère de l'Éducation avait créé deux départements de français dans les écoles normales de Wesley à Kumasi et de Bagabaga à Tamale. Malheureusement, la création de ces deux départements avait changé le statut du français dans l'école normale de Somanya parce que d'autres matières avaient été introduites. Cela étant, les périodes assignées à l'enseignement/apprentissage de français à l'école avaient été réduites radicalement pour accommoder d'autres matières introduites. A cause de cette situation, le travail dans les laboratoires de langue (laboratoire phonétique et laboratoire morphosyntaxique) avait été annulé.

La statistique donnée par. Agbeh (2000) sur les heures de contact dans les classes a montré que les 16 périodes assignées par semaine pour la première année ont été réduites à 8 périodes, 19 périodes pour la deuxième année ont été réduites à 8 périodes et finalement, les 21 périodes pour la troisième année ont été réduites à 14 périodes.

Ce comportement négatif des autorités de l'éducation envers la langue française montre clairement que les gouvernements successifs n'ont pas la volonté politique pour concevoir une politique linguistique spécifique pour l'enseignement/apprentissage du français au Ghana comme c'est le cas pour l'anglais et les langues ghanéennes (Agbeh : 2000 :54). Cette conclusion ne signifie pas que les différents gouvernements n'ont pas vu l'importance du français dans le pays puisqu'ils faisaient souvent une référence à la Communauté Economique des Etats d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) comme un groupe régional qui établirait une intégration politique, sociale, et économique dans la sous-région. Alors, si les gens de cette sous-région étaient bilingues ou multilingues cela faciliterait les échanges commerciaux et culturels parmi les pays dans la sous-région.

Pour renforcer les efforts déjà déployés pour élargir le terrain de l'enseignement/apprentissage du français au Ghana, les autorités ghanéennes et françaises avaient créé, entre 1992 et 1995, dix Centres Régionaux pour l'Enseignement du Français (CREF), placés sous la tutelle du Ministère de l'Education. La création de ces centres pour l'enseignement du français a été réalisée par la volonté de la coopération franco-ghanéenne pour promouvoir l'enseignement/apprentissage du français dans le pays.

Malheureusement, toutes les Reformes Éducationnelles citées ci-dessus, qui sont censées améliorer le statut de notre système éducationnel, n'ont pas abouti au changement souhaité. Le système reste toujours le même. Les contenus de ces reformes, c'est-à-dire les politiques éducationnelles formulées jusqu'à maintenant, n'arrivent pas à corriger les faiblesses exhibées par la plupart des étudiants d'avoir l'habileté de communiquer et d'écrire effectivement dans les langues enseignées (les langues ghanéennes, l'anglais et le français) dans les écoles. Le statut donné à l'Ecole Normale de Somanya à former seulement les professeurs de français a été modifié par le Ministère de l'Education en y introduisant d'autres matières.

Aussi, les heures et les périodes assignées à l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles pré-tertiaire ne sont pas assez. Etant une langue étrangère et la langue troisième dans le pays, son enseignement/apprentissage ne doit pas être en concurrence avec l'anglais et les langues ghanéennes dans les écoles. Il faut plusieurs heures de contact avec les apprenants afin que les apprenants puissent intérioriser les rudiments de la langue. Malheureusement, tous les gouvernements successifs n'ont pas la volonté politique de donner la place qu'il faut à l'enseignement/ apprentissage du français dans le pays.

En conclusion, nous dirons que la primauté est donnée aux langues ghanéennes et à l'anglais, langue officielle dès le début de l'éducation de l'enfant dans les écoles publiques alors que la langue française apparaît au niveau JHS jusqu'à SHS. Cela signifie que l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le pays commence trop tard et les périodes ne sont pas suffisantes. Cet état des choses va à

l'encontre de ce que les linguistes et les sociologues souhaitent en affirmant qu'une langue est mieux apprise dès l'enfance.

0.1 Problématique

En tant qu'enseignants de français, notre tâche primordiale est de promouvoir le développement de cette langue. Pendant nos études et les périodes d'enseignement comme professeurs de français, nous avons constaté que malgré les efforts des gouvernements ghanéens et français pour promouvoir le français au Ghana, son enseignement/apprentissage reste toujours problématique et que les résultats obtenus ne sont pas satisfaisants.

Beaucoup d'apprenants ne peuvent pas s'exprimer en français au niveau pré-tertiaire et ils ne continuent pas l'étude du français après le niveau de JHS. Les méthodes et les syllabus de français manquent dans la plupart des écoles. Quelques enseignants affectés dans les écoles pour enseigner le français enseignent plutôt d'autres matières.

Nous avons aussi constaté que le Ghana a fait plusieurs tentatives dans la formulation des politiques linguistiques mais il n'y a aucun mécanisme pour mettre ces politiques en vigueur dans le pays. Le français, en tant qu'une langue étrangère, souffre beaucoup parce qu'il n'y a pas la volonté politique pour appliquer l'aspect des politiques qui concernent l'enseignement/apprentissage de cette langue à la lettre. Cet état de choses donne aux directeurs de quelques écoles de manier l'enseignement/apprentissage du français à leur gré. Cette situation nous amène à poser les questions suivantes :

1. Quels sont les facteurs qui militent contre l'essor du français langue étrangère au Ghana ?
2. Pourquoi il n'y a pas la volonté politique des gouvernements successifs à l'application des politiques linguistiques au Ghana ?
3. Pourquoi l'enseignement/apprentissage du français ne commence pas très tôt dans les écoles publiques dans le pays?
4. Quelles stratégies pourrions-nous adopter pour résoudre ces problèmes au Ghana ?

KNUST

0.2 Objectifs

Notre travail de recherche a pour objectifs :

1. de découvrir les efforts déployés par le gouvernement ghanéen pour que le français s'enseigne très tôt dans le système éducatif du pays.
2. d'identifier les causes du manque de professeurs de français chaque année aux niveaux pré-tertiaires et comment nous pouvons minimiser ce phénomène pour que l'enseignement/apprentissage du français se développe dans le pays.
3. de vérifier si les périodes assignées à l'enseignement/apprentissage du français sont vraiment suffisantes pour l'acquisition des quatre compétences en français par les élèves.

0.3 Hypothèses

En ce qui concerne nos hypothèses du travail, nous avons considéré trois en fonction de nos objectifs de départ. Nos conjectures sont que :

1. La durée et le nombre de périodes assignées à l'enseignement/apprentissage du français dans les syllabus au niveau pré-tertiaire ne sont pas suffisants.

2. Nous avons toujours un manque de professeurs de français dans les écoles malgré la création de deux départements de français à Wesley College of Education, Kumasi et Bagabaga College of Education à Tamale.
3. Le commencement de l'enseignement/apprentissage du français au niveau de JHS, stipulé par la politique éducationnelle, ne favorise pas l'acquisition des quatre compétences par les élèves en français au niveau pré-tertiaire.

0.4 Délimitation du champ d'étude

Dans cette recherche, nous allons limiter notre champ d'étude sur la politique linguistique formulée de temps en temps sur les trois langues (le français, l'anglais et les langues ghanéennes) enseignées/apprises dans les niveaux pré-tertiaires.

Nous allons aussi analyser comment cette politique aide l'acquisition et l'usage de la langue française vis-à-vis l'anglais et les langues ghanéennes dans le cadre de l'éducation formelle du pays.

0.5 Justification du choix du sujet

Nous avons choisi de mener notre recherche sur « l'impact des politiques linguistiques ghanéennes sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana » à cause de l'importance de français dans la vie de chaque individu au Ghana.

La position géographique du Ghana dans l'Afrique de l'Ouest exige les citoyens d'apprendre le français, parce que le pays est entouré par des pays francophones.

Le développement socio-économique du Ghana dépend de la capacité de son peuple à communiquer effectivement en français afin de nouer des relations sociales, économiques et culturelles avec les voisins francophones dans la sous-région.

Sur le plan d'unification, le français devient une langue unificatrice. Aux seins de la CEDEAO et de l'UA, le français est utilisé en concurrence avec l'anglais comme les langues officielles. L'apprentissage du français, en conséquence, aidera nos officiels à être à l'aise pendant les discussions dans les séances.

KNUST

Mackward (1963 :35) a vu l'importance des langues communes qui faciliteraient la discussion sur l'échelle internationale **parmi les pays africains** en disant que:

«Tout le monde est d'accord que la création d'élite intellectuelle qui est capable de s'exprimer en anglais et en français est une nécessité urgente. Le problème est vraiment connu et occasionnellement rencontré par le peuple d'Afrique de l'Ouest quand ils sont en mission internationale ou ailleurs. Ils semblent s'apercevoir subitement que quelques gens de l'Afrique de l'ouest parlent anglais et les autres parlent français et puisque yoruba, hausa, ibo apparaîtraient étrange pour un Sénégalais, c'est le même que wolof, diola ou serer apparaîtraient pour un Nigérian. Le seul moyen de communications sera le français ou l'anglais» (notre traduction)¹.

Malheureusement, le français n'est pas promu comme il le faut dans le pays. La majorité des apprenants n'arrivent pas à s'exprimer en français à la fin de leurs études aux niveaux JHS et SHS.

¹ Everyone agrees that the creation of intellectual elite able to express himself in both English and French is an urgent necessity. The problems indeed are well-known and occasionally experienced by West Africans themselves when in international gatherings or elsewhere. They suddenly seem to discover that some West Africans are English speakers and others are French speakers and as Yoruba, Hausa or Ibo will seem just as strange to a Senegalese as Wolof, Diola or Serer to a Nigerian. The only medium in which they could communicate will be either French or English.

Nous avons aussi observé que la plupart des enseignants de français aux niveaux JHS et SHS ne sont pas compétents. Ils enseignent le français en ayant recours à l'anglais ou aux langues ghanéennes dans les écoles.

0.6 Définitions opératoires

Dans cette sous-section, nous allons essayer de donner une définition opératoire du terme majeur de notre sujet, à savoir «politique linguistique». C'est à noter ici que la discussion de ce terme va souvent avec sa planification.

KNUST

Cuq (2003 :118) définit «politique linguistique» comme :

« l'ensemble des choix d'un Etat en matière de langue et de culture. Elle tient à la définition d'objectifs généraux (statut, emploi et fonction des langues, implication et en matière d'éducation, de formation, d'information et de communication. »

Selon Cuq (2003),

« la politique linguistique est donc à distinguer de la planification linguistique, qui est l'ensemble des opérations qui visent à définir la programmation et les modalités de la réalisation des objectifs définis par la politique » (p.118)

Cette citation confirme le fait qu'il y a une différence entre la politique et sa planification.

Dubois (1994 :251) voit le terme «politique linguistique» dans l'optique d'un ensemble de mesures et de projets ou de stratégies ayant pour but de régler le statut et la forme d'une ou de plusieurs langues. Il affirme aussi qu'il peut y avoir une politique linguistique sans qu'il ait une planification linguistique.

Il suggère une autre définition du terme «politique linguistique» comme :

« un ensemble des choix effectués consciemment dans les rapports entre langue et vie sociale ou entre langue et vie nationale »

Calvet (1987 :175) décrit ainsi l'articulation entre les deux notions, à savoir la politique linguistique et la planification linguistique en disant que :

« nous considérons la politique comme l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale, et la planification linguistique comme la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique »

KNUST

Il ajoute avec raison que :

« si la notion de planification linguistique implique celle de politique linguistique, la réciproque n'est pas vraie » ibid

D'après Eryuo (2002 :1), le terme «politique linguistique» se voit dans un contexte ghanéen en trois volets :

« Premièrement, une politique linguistique est la réalisation qu'une langue est une entité culturelle et surtout un facteur incontestable de développement économique et social. Deuxièmement, elle est le désir et la volonté d'harmoniser les objectifs de communication et d'éducation dans les langues ghanéennes aussi bien que les langues étrangères qui figurent dans notre curriculum avec le projet de développement général au Ghana. Troisièmement, et pour résumer, nous pouvons dire que d'avoir une politique linguistique signifie la planification »². (notre traduction)

Pour sa part, Okonji (1987 :299) voit la notion de la planification de politique linguistique comme des efforts conscients de gouvernement d'influer la structure et la

² Firstly, a linguistic policy is the realization that a language is a cultural entity and above all, an undisputed and indisputable factor of economic and social development. Secondly, it is the desire and will-power to harmonize the objectives of communication and education in the local languages featuring in our curriculum, with the general development project in Ghana. Thirdly, and to sum it up, we can say that having a linguistic policy means planning.

fonction de variété de langues dans la société. Il souligne le fait que les objectifs primordiaux de la politique linguistique est de donner un statut réel aux langues dans le pays. C'est une des meilleures voies pour un pays de gérer le multilinguisme dans son territoire.

Finalement, de façon générale, la politique linguistique est définie par les choix qu'opèrent des autorités pour réguler les rapports entre une société et les langues qui la concernent. C'est bien de noter ici qu'une politique linguistique peut être nationale ou régionale et pour être efficace, elle doit être dotée d'un système de planification (Cuq 2005 :24).

Nous adoptons la définition d'Eryuo (200) parce qu'il a vu le terme «politique linguistique» dans trois aspects distincts, à savoir les aspects culturels, communicatifs et éducatifs des langues. Il a aussi souligné l'importance de la planification d'une politique linguistique. Sa définition englobe la valeur importante des langues dans un pays, qui forme le noyau de notre travail. Cette division montre que la formulation d'une politique linguistique de n'importe quel pays doit prendre en considération beaucoup de choses afin de satisfaire toutes les langues en usage dans le pays en question.

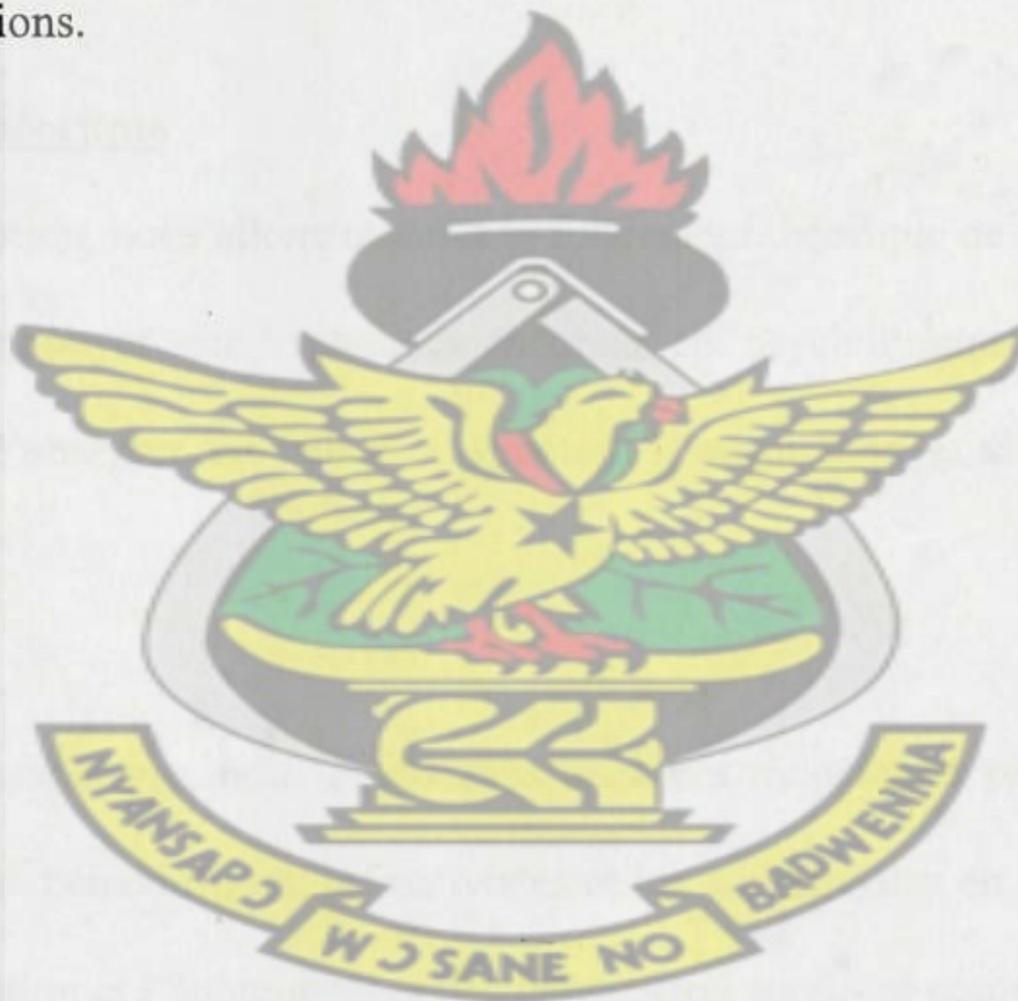
0.7 Méthodologie

Nous nous sommes servis de la méthode d'analyse descriptive pour analyser nos données. Nous avons utilisé l'enquête par questionnaire pour recueillir nos données chez les professeurs et l'enquête par interview pour recueillir les données chez les

apprenants. Le questionnaire est composé des questions ouvertes et fermées et il est administré directement en allant d'une école à l'autre.

0.8 Plan du travail

Notre plan dans cette recherche est composé de l'introduction et des trois grands chapitres. L'introduction a traité le cadre général du travail. Le chapitre un a traité le cadre théorique et les travaux antérieurs du travail. Le chapitre deux a traité la présentation de l'enquête, la présentation et l'analyse des données recueillies chez nos répondants. Le dernier chapitre a traité les implications de l'étude et nos recommandations.



CHAPITRE UN

1.0 CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

1.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous allons, d'une part, parler des théories qui ont été proposées par les psycholinguistes pour l'acquisition et l'apprentissage des langues par l'apprenant. D'autre part, nous allons faire un parcours des travaux déjà faits et des ouvrages publiés par des chercheurs qui seraient sous-titrés les « Travaux antérieurs ».

KNUST

1.2 Cadre théorique

Dans cette section, nous allons montrer le fondement théorique de notre travail. Nous allons nous appuyer sur quelques théories en psycholinguistiques. Elles nous permettront d'analyser en détail la situation d'acquisition et d'apprentissage des langues.

Dans cette perspective, nous exposerons quelques modèles et principes théoriques prônés par les behavioristes, les nativistes et les cognitivistes en psycholinguistique pour l'acquisition et l'apprentissage des langues qui serviront comme la base de notre recherche.

1.2.1 Béhaviorisme

Le béhaviorisme (ou comportementalisme) est une approche en psychologie qui consiste à se concentrer uniquement sur un comportement observable. Ce comportement est déterminé par l'environnement et l'histoire des interactions de

l'individu avec son milieu. Il (le comportement) ne fait pas appel à des mécanismes internes au cerveau ou à des processus mentaux non directement observables.

Watson (1913) avait établi les principes de base du béhaviorisme par la publication d'un article intitulé «La psychologie telle que le béhavioriste la voit». Son affirmation dans cet article est que «si la psychologie veut être perçue comme une science naturelle, elle doit se limiter aux événements observables et mesurables» (Watson : 1913 :55). Il fait de l'apprentissage un objet central pour l'étude du comportement qui doit être approché uniquement sous l'angle des comportements mesurables produits en réponse à des stimuli de l'environnement (Stimulus-Réponse). Cette position de principe défendue par Watson correspond à ce qu'on appelle par la suite le béhaviorisme méthodologique pour le différencier des autres courants auxquels il donnera naissance.

Après le travail de Watson fut celui d'un autre psychologue, Edward Thorndike. La base de l'apprentissage selon Thorndike (1911) résulte en une association entre les impressions senties et les impulsions ou les actions (réponses). Selon lui, l'étude du comportement doit être ramenée à ses éléments les plus simples: Le stimulus et la réponse. Un comportement est donc engendré ou modifié par une association avec un stimulus. Ce dernier devait être répété pour aboutir à une modification du dit comportement. Il ne se décrit pas en termes d'idées ou de sensations enregistrées dans des ensembles de cellules nerveuses, mais en termes de liaisons entre le stimulus et la réponse (S- R).

Les plus grandes formes de caractéristiques d'apprentissage chez les humains et chez les animaux ont été identifiées par Thorndike comme les apprentissages par essais-erreurs. Les sujets choisissent une réponse et ils ont la conséquence de ce choix. C'est la loi d'essais-erreurs.

Selon Thorndike, l'apprentissage se fait graduellement. Il a établi une loi : la loi de l'exercice qui consiste en « la répétition d'une réponse conditionnée renforcée par un stimulus agréable tend à persister et une réponse suivit d'un stimulus désagréable tend à diminuer.»

KNUST

La contribution générale de Thorndike est de formuler la loi de l'effet. Il postule qu'il doit y avoir la répétition d'un comportement et l'apparition d'une récompense pour créer une habitude, puisque l'apprentissage dépend du lien entre S- R.

Dans les années 1940 et 1950, B.F. Skinner, un autre psychologue, a introduit la notion de conditionnement opérant sur la base des observations qu'il a effectuées sur les animaux placés dans des paradigmes opérationnels au cours desquels ils ont appris par essai-erreur les actions à effectuer pour obtenir une récompense. En fait, quand on parle du comportement opérant on fait allusion à l'organisme qui agit de façon aléatoire et non à partir d'un réflexe inné, son action déclenchant une réaction dans le milieu qui agit en retour sur l'organisme et le conditionne par renforcement.

Skinner s'appuie sur la loi de l'effet de Thorndike qui établit que le comportement est la fonction de ses conséquences pour développer la notion de renforcement.

Dans son œuvre intitulée « Verbal Behaviour ». Skinner (1957 :19) affirment que les enfants apprennent à parler avec justesse parce qu'ils sont renforcés avec la parole grammaticale. Il croit aussi que les adultes commencent à modeler le langage d'un enfant en faisant un renforcement avec prudence des aspects de babillage qui sont presque la parole d'adultes.

En général, Skinner nous montre que l'acquisition des langues est un exemple d'apprentissage à travers l'association entre le stimulus et la réponse. Le comportement verbal, comme d'autres comportements, est contrôlé par ses conséquences. Lorsque les conséquences sont favorables, le comportement est retenu et cela s'intensifie en puissance et en fréquence. Mais quand les conséquences sont punitives, le comportement s'affaiblit et en fin de compte il disparaît.

La position de Skinner est que «le comportement peut être structuré par l'utilisation appropriée de conditionnements appropriés». Il rejette toute explication mentale ou cognitive. Selon lui, tout est du comportement, y compris les événements mentaux, d'où le terme behaviorisme radical qui désigne cette théorie.

Pour élargir l'horizon de la théorie behavioriste, quelques psycholinguistes proposent une modification de la théorie en question. Une de ces modifications est la « théorie de médiation » développée par Pavlov (1955) qui affirme que le stimulus linguistique (mot ou phrase) provoque une réponse de médiation qui est auto- stimulant

Un autre apport de béhaviorisme qui soutient l'acquisition des langues a été proposé par Jenkins et Palermo (1964 : 143) qui postule que :

«l'enfant pourrait acquérir les systèmes des propositions structuro-grammaticaux et apprendre les équivalences de stimulus-réponse qui peut être substitué dans le même système ; l'imitation n'est seulement un aspect important mais aussi essentiel pour l'établissement des associations de stimulus-réponse»³. (notre traduction)

Huttenlocker et al (1991 :120) ont découvert que la participation des parents dans la parole des enfants explique la variation considérable à la croissance de vocabulaire parmi les enfants.

Cette découverte démontre le rôle indispensable que jouent les parents dans le développement langagier de l'enfant.

Le psychologue américain, Guthrie (1886-1959), soutient qu'une combinaison de stimuli accompagnée d'un mouvement tendra, si répétée, à provoquer le même mouvement et la même réponse. Ce qui signifie qu'un individu agissant d'une certaine façon dans une situation donnée pour résoudre un problème aura tendance à faire la même chose – à agir de la même façon.

Pour Guthrie, l'apprentissage se fait par une seule action sous l'influence de la masse des stimuli présents au moment de cette action, qu'elle soit bonne ou mauvaise. L'apprentissage dépend de la contiguïté des stimuli et de la réponse, du fait qu'ils se produisent ensemble. Le lien entre stimuli-réponse est important dans une action en

³ The child may acquire frames of a phrase-structure grammar and learn the stimulus-response equivalences which can be substituted within each frame; imitation is an important if not essential aspect of establishing stimulus-response associations

contiguïté dans le temps. Il avance également que s'il y a absence d'interférence dans l'apprentissage, il n'y a pas d'oubli.

Guthrie estime que la motivation est importante dans l'amélioration de la maintenance des stimuli en gardant l'organisme actif jusqu'à ce que le but soit atteint.

En effet, les behavioristes sont du même avis que la langue est une partie fondamentale du comportement intégral des êtres humains. Ils ont examiné ce phénomène pour formuler des théories qui pourraient faciliter l'acquisition des langues par l'enfant. Ils s'intéressent essentiellement aux réponses immédiates perceptibles de comportement langagier qui est observable et l'association entre les réponses observées et les événements dans le monde autour de l'enfant. Les behavioristes considèrent le comportement langagier actif comme la production des réponses justes aux stimuli (S-R). Lorsqu'une réponse particulière est renforcée, elle devient une habitude conditionnée. Alors l'enfant produit des réponses qui sont renforcées.

1.2.2 Innéisme

Le terme «Innéisme» est dérivé de l'assertion fondamentale que l'acquisition de langue est une détermination innée. Nous sommes nées avec un mécanisme inné qui nous prédispose à l'acquisition des langues et à la perception systématique des langues autour de nous qui mène à la construction d'un système langagier intériorisé.

Selon les innéistes, chaque enfant possède un mécanisme inné qui automatiquement facilite l'acquisition des langues sans nécessairement faire recours à l'imitation. Tous

les succès linguistiques dans chaque enfant qui n'auraient pas une explication d'imitation auraient une interprétation génétique. Selon eux, les enfants ont une capacité innée qui les aide à avoir des combinaisons uniques des mots qu'ils n'ont jamais entendus.

Lenneberg (1967), un psycholinguiste allemand, est l'un des premiers à donner l'idée d'acquisition de langues, surtout le terme du concept d'innéisme. Il pose comme principe de base le fait que le développement des langues par les enfants suit un programme biologique qui est activé lorsqu'il existe un état de résonance. C'est-à-dire, quand les enfants sont excités et contents dans leur environnement langagier, le son qu'ils entendent toujours prend un motif expressif subitement.

Le fait que les éléments causals spécifiques et les mécanismes de cerveau qui soutendent l'explosion linguistique chez les enfants sont difficiles à expliquer, Eric Lenneberg (1967) est certain que l'imitation, le conditionnement, et le renforcement ne sont que les facteurs externes inadéquats pour l'explication du développement linguistique des enfants. C'est plutôt les agents anatomiques et physiologiques, les facteurs internes, qui jouent le rôle primordial dans leur acquisition linguistique.

Lenneberg (1967:21) continue son raisonnement sur l'innéité en disant qu' :

«une langue est un comportement spécifique d'une espèce et certains modes de perceptions, de capacité de catégorisation et d'autres mécanismes apparentés à une langue sont déterminés biologiquement.»

La citation ci-dessus confirme l'argument que si les enfants d'âges tendre sont placés dans une communauté linguistique, ils n'auront pas de difficulté à acquérir la langue en question parce qu'ils sont déjà dotés d'une capacité innée pour cet exercice.

Chomsky (1965), un psycholinguiste américain, affirme que tous les êtres humains ont une capacité innée pour acquérir une langue par suite de leur succession biologique. Il défend l'innéisme et un ensemble fini de règles formelles constituant une grammaire générative permettant d'engendrer toutes les phrases correctes de cette langue. Apprendre une langue « est lié à un ensemble de principes linguistiques innés, un système inné d'acquisition [« *Language Acquisition Device (LAD)* »] permettant d'intégrer les données linguistiques primaires » (Narcy 1990 : 56-57).

Chomsky (1965) avance son argument davantage en disant que personne n'acquiert une langue par l'apprentissage de milliards des propositions de cette langue en question, mais plutôt, les enfants acquièrent une grammaire qui pourrait générer des propositions infinies dans leurs langues maternelles. Cela authentifie le fait qu'en dépit de la nature profonde de l'abstraction des règles de langues, l'enfant est capable de maîtriser une langue pendant une courte durée de temps dans un environnement propice.

Chomsky a eu une grande influence dans l'acquisition linguistique et le rôle de la structure syntaxique profonde dans le traitement du langage. Ces fondements théoriques ont contribué à favoriser une réaction anti-behavioriste irréversible.

McNeil (1966 : 22) décrit LAD comme ayant quatre caractéristiques innées. A savoir:

a capacité de distinguer les phonèmes parmi d'autres sons dans l'environnement; la capacité d'organiser les faits linguistiques en classes diverses qui peuvent être raffinées plus tard; la connaissance que c'est seulement quelque genre de systèmes linguistiques qui sont possibles et les autres types ne sont pas possibles ; la capacité de s'engager en une évaluation continue du développement de système linguistique afin de construire le système le plus simple hors des données linguistiques rencontrées »⁴.(notre traduction)

Quant à Slobin (1985), les enfants ont une capacité innée pour la production d'une langue. Cette innéité est une série de cognition et les capacités perceptuelles qui sont extrêmement spécialisées pour l'apprentissage des langues.

Les innéistes proposent l'hypothèse de l'âge critique de l'enfant en ce qui concerne l'acquisition de langue. Ils affirment que les êtres humains sont très compétents en acquérant des langues pendant la période de deux ans jusqu'à la puberté. Cette affirmation est consolidée par Larson-Freeman et Long (1991), Ellis (1996) et Hagège (1996) qui disent que les enfants sont prédisposés à l'acquisition d'une meilleure compétence linguistique en langue seconde de 6 ans à 10 a

1.2.3. Cognitivism

La dernière partie de l'année 1960 a vu une modification des modèles de recherche vers le cognitivisme. La perspective cognitive, dont l'appellation renvoie au terme *cognition* (connaissance dans le sens de processus et de produit) privilégie l'étude du fonctionnement de l'intelligence, de l'origine de nos connaissances ainsi que des

⁴ The ability to distinguish speech sounds from other sounds in the environment; the ability to organize linguistic events into various classes which can later be refined; the knowledge that only a certain kind of linguistic system is possible and that other kinds are not; the ability to engage in constant evaluation of the developing linguistic system so as to construct the simplest-possible system out of the linguistic data that are encountered.

stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances. Elle s'intéresse essentiellement à la perception, le traitement en mémoire, le langage et le fonctionnement du cerveau.

Ces cognitivistes sont contre les concepts de l'innéisme prôné par les nativistes en questionnant la profondeur de leurs assertions. Les cognitivistes s'attardent à étudier les mécanismes internes qui sont responsables de l'acquisition des langues. Ils avancent l'argument que les facteurs biologiques (innés) et l'environnement langagier de l'enfant ont l'influence sur son développement de langues.

Ils parlent souvent de la mémoire à court et à long terme et de son importance ainsi que des schémas mentaux qui sont individuels à chacun. Il en est ainsi, car nos connaissances antérieures jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage et cette mémoire contient de l'information sous forme de schémas de représentation. On ne retient jamais des connaissances de façon isolée, mais plutôt par «greffage» à des schémas déjà existants (Piaget 1970 :25).

C'est à l'aide des schémas cognitifs construits par les apprenants que l'on arrive à assimiler de nouvelles notions. Gauthier et Tardif (1996 :235) affirment qu' :

«un schéma est une image mentale structurée à l'aide de laquelle l'esprit humain organise et gère ses connaissances, ses idées. Il peut prendre la forme d'une règle ou d'une procédure cognitive.»

Jean William Fritz Piaget, psychologue, biologiste et épistémologue suisse, est connu pour ses travaux en psychologie du développement et en épistémologie avec ce qu'il a appelé l'épistémologie génétique.

Selon Piaget (1970), l'origine de la pensée humaine ne naît pas de la simple sensation, elle n'est pas non plus un élément inné. Elle se construit progressivement lorsque l'individu, et en particulier l'enfant, entre en contact avec le monde. Grâce à ces contacts répétés l'enfant développe des unités élémentaires de l'activité intellectuelle, appelés schèmes.

Piaget (1970 :27) décrit les schèmes comme :

«un ensemble organisé de mouvements (sucrer, tirer, pousser...) ou d'opérations (sérieur, classer, mesurer...) dont l'enfant dispose (dans le premier cas), ou qu'il acquiert et développe par son interaction avec le monde environnant.»

Cette citation ci-dessus explique la base des capacités cognitives phénoménales déjà existantes, voire complexe, ajouté à l'environnement, qui aide l'enfant à l'acquisition des langues. Alors, les schèmes s'ancrent dans l'esprit de l'enfant lorsque l'expérience le conforte, ou se modifie lorsqu'il est contredit par les faits (Piaget 1970 :27).

Vygotski (1962) est un chercheur russe qui étudie le développement cognitif des enfants. Selon Gredler (1992), Piaget et Vigotski ont quatre points en commun. A savoir, l'établissement d'un cadre théorique pour l'étude des processus psychologiques; l'identification de différentes structures psychologiques durant le développement; l'analyse des processus psychologiques requis pour atteindre des niveaux plus élevés de développement et l'affirmation que le développement psychologique ne procède pas par petits changements isolés.

Vygotski (1962) maintient qu'il doit y avoir une alliance entre la pensée et le langage. Selon ce qu'il avance, le langage serait un médiateur nécessaire dans le développement de la pensée. De plus, il prétend que si les enfants parlent à voix haute, c'est pour résoudre un problème et trouver une solution plus aisément. Le discours oral est donc pour Vygotski, un instrument de pensée dans la recherche et dans la planification d'une résolution d'un problème donné.

Par ailleurs, Vygotski a une vision contraire à Piaget en ce qui a trait au caractère du langage. En effet, Il affirme que le langage a un caractère social et non égocentrique. Et plus tard, quand l'enfant devient adulte, ce même langage devient interne, donc silencieux (vygotski 1962 :429)

Vygotski (1962) insiste également sur le rôle de la culture et de l'environnement social dans le développement langagier de l'enfant. Les interactions que subit l'enfant, que ce soit avec ses parents, ses éducateurs, ses pairs, et autres, jouent un rôle de premier ordre dans le développement de l'intelligence et de l'affection de l'enfant. La théorie de Vygotski met l'accent sur la coopération sociale. Cette façon de faire (la coopération) permet à l'enfant de développer plusieurs fonctions intellectuelles.

Bruner (1966), psychologue américain, fut l'un des premiers découvreurs de «Pensée et langage » de Lev Vygotski et s'est nourri de Piaget et Meyerson. Les idées de Bruner se fondent sur la catégorisation, ou « comprendre comment l'homme construit son monde », partant du principe que l'homme interprète le monde en termes de ressemblances et différences.

Pour Bruner, le processus éducatif nécessite une structure de connaissances en un tout cohérent, pour en faciliter l'encodage : « Les connaissances que l'on acquiert sans une structure adéquate pour les relier les unes aux autres sont des connaissances vouées à l'oubli » (Bruner 1966 :42).

Bruner a été inspiré par Piaget et il a mis sur pied trois modes de représentation des connaissances (le mode actif, le mode symbolique et le mode iconique). Bruner affirme que pour qu'il y ait un réel apprentissage, l'élève doit participer à celui-ci.

KNUST

En somme, l'apprentissage par la découverte ainsi que l'exploration et l'action chez l'élève sont l'essence même des théories de Bruner.

Nous adoptons la théorie cognitiviste parce que chaque activité d'un apprenant sous forme d'apprentissage nécessite des besoins de la cognition qui privilégie l'étude du fonctionnement de l'intelligence, de l'origine de nos connaissances ainsi que des stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances. En effet, cette théorie englobe implicitement les autres deux théories discutées dans ce chapitre. Dans notre estimation, nous d'avis que la théorie cognitiviste est la meilleure pour l'acquisition d'une langue étrangère.

1.3 Travaux antérieurs

Dans ce sous-titre, nous allons faire une revue de quelques travaux en politiques linguistiques en général. Nous faisons une simple revue des ouvrages qui sont à notre portée pour déterminer les opinions de ces écrivains sur l'impact qu'ont des politiques linguistiques sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Aboagye (2000) dans son article intitulé « Language policies and national development in Ghana » examine le rôle primordial des politiques linguistiques dans le développement du Ghana. Il y analyse les politiques anciennes et ses impacts sur le développement national. Dans cet article il identifie les défaillances dans les politiques existantes et quelques entraves dans leur application, et suggère les critères nécessaires pour corriger ces défaillances dans ces politiques linguistiques pour le développement de toutes les langues en usage.

En ce qui concerne le rôle des langues dans le pays, Aboagye (2000) voit une langue comme un véhicule pour la transmission d'inventions technologiques et les conventions sociales dans le cadre des possibilités culturelles et linguistiques qui l'entour. Selon lui, la langue renferme l'opinion spécifique du monde. Elle impose sur les individus qui l'utilisent le moyen de percevoir et de saisir la réalité.

Son observation sur les politiques linguistiques anciennes et nouvelles du Ghana nous informe que toutes les réformes éducationnelles qui ont eu lieu pendant la période post indépendance n'avaient pas abouti à un changement radical aux recommandations anciennes.

Aboagye évoque aussi le problème de l'acquisition des langues par les apprenants dans les écoles de base. Il remarque qu'en dépit de l'enseignement intensif de l'anglais au niveau primaire et qu'il soit aussi le moyen d'instruction de la quatrième année du primaire jusqu'à l'Université, l'interaction effectivement en anglais parmi les élèves laisse beaucoup à désirer.

Dans le cas du français, il cite Ayorinde (1978 : 9) qui se lamente sur les problèmes de l'enseignement/apprentissage du français au Ghana et les autres pays anglophones de l'Afrique de l'Ouest. Selon lui, les problèmes qui dérangent l'apprentissage du français dans ces pays sont : le manque de professeurs de français, le manque de matériels didactiques et le manque de compétence linguistique de quelques professeurs.

Aboagye suggère des moyens palpables pour remédier aux problèmes relevés. Une de ces suggestions est qu'il faut qu'il y ait un programme d'instruction réaliste en anglais, français, hausa et probablement, en arabe et swahili pour que nous puissions communiquer avec nos voisins africains et le monde entier.

Il recommande aussi l'utilisation simultanée de la langue maternelle comme le moyen d'instruction au niveau primaire et l'enseignement de l'anglais au niveau primaire jusqu'au niveau secondaire.

Finalement, il suggère que dès qu'il y aurait un nombre suffisant des professeurs de français, l'enseignement/apprentissage du français pourrait être introduit graduellement comme une matière obligatoire au niveau secondaire.

Afari et al (2000) dans un article intitulé « The role of Ghanaian languages » parlent du rôle des langues ghanéennes dans le processus de l'enseignement/apprentissage dans les secteurs formel et non formel.

Ils mettent en lumière le rôle primordial que jouent les langues ghanéennes dans le système éducatif (formel) dans le pays. Pour eux, l'enseignement/apprentissage au niveau primaire en langue maternelle sert comme un lien indispensable entre les écoles et le foyer. Cela établit un équilibre psychologique dans l'apprenant. Cela facilite aussi l'assimilation d'autres matières par l'apprenant et lui donne un outil unique pour apprécier l'héritage historique et culturel de sa patrie.

Dans le secteur non formel, Afari et al (2000) disent que les langues ghanéennes donnent aux illettrés l'habileté de savoir lire et écrire et d'avoir les notions de calcul.

Ils soulignent un problème majeur qui empêche l'utilisation des langues ghanéennes dans les écoles au Ghana. Ce problème est qu'il y a plus de 50 langues maternelles parlées au Ghana. Puisque le gouvernement n'a pas de ressources financières pour transformer ces langues sous forme d'écriture et de production des ouvrages littéraires, les autochtones de ces langues sont privées de leur droit fondamental d'être reconnus parmi les langues dominantes.

Finalement, Afari et al (2000) mettent l'accent sur le fait que pour rendre l'enseignement/apprentissage des langues maternelles effectives dans les écoles, ces langues doivent être le moyen d'instruction pour les quatre premières années du primaire. En cinquième année, ces langues doivent être enseignées comme des matières obligatoires là où elles sont dominantes.

Dans un article intitulé « Politiques linguistiques et enseignement du français au Ghana », Amuzu (2000) analyse les résultats de 18 écoles secondaires (SSS) dans les

régions de Volta, d'Accra et de la ville de Winneba pour voir les performances des étudiants en anglais, en français et en langues ghanéennes. Il examine les politiques linguistiques au Ghana sous quatre principes directeurs, à savoir le rôle et la place des langues européennes dans le développement de l'enfant ; les développements affectifs, cognitifs, et culturels à travers l'utilisation de la langue maternelle à l'école ; la nécessité d'intégrer les écoles dans les communautés locales et le développement harmonieux de l'enfant.

Il soulève et analyse aussi les erreurs intra linguales et interlinguales des étudiants. Finalement, il donne son point de vue sur la meilleure politique linguistique qui rentabilisera l'enseignement/apprentissage du français au Ghana.

Son analyse des résultats de 18 écoles confirme que la mauvaise performance des étudiants ne se trouve pas seulement en français mais aussi en anglais, en ewe, en akan et en ga.

En ce qui concerne les politiques linguistiques au Ghana, il souligne l'importance des langues européennes dans le développement de l'enfant en disant que les langues européennes (anglais, français, espagnol etc.) animent des dialogues à travers des cultures ; elles sont les propriétés des africains qui, dans un point de vue historique, les ont apprises et veulent les utiliser ; ces langues sont des outils indispensables et le moyens d'acquérir une connaissance scientifique spécifique.

Les difficultés qu'il note sous les erreurs intra linguales et interlinguales des apprenants en français porte sur, la différentiation insuffisante des signes

linguistiques sous formes graphiques, l'identification des mots, l'agencement de graphèmes ou de lettres qui constituent un graphème, la division des mots, la composition des mots, l'omission ou l'ajout de phonèmes et la confusion des voyelles et des consonnes.

En fin de compte, Amuzu (2000) conclue que les langues ghanéennes, l'anglais et le français ont une place importante et un rôle majeur dans le développement de l'apprenant. Il affirme que l'application des notions élémentaires en langues ghanéennes aidera l'apprenant à mieux apprendre le français dans les écoles.

Asaah (2000) dans un article titré « Literature in French and the future of our children and siblings » examine la situation actuelle à l'égard de l'enseignement/apprentissage de la littérature en français dans les écoles, l'importance de la littérature en français dans la vie de l'apprenant et il suggère quelques moyens pratiques pour améliorer l'enseignement/apprentissage de cette matière dans les écoles.

Selon Asaah, l'enseignement de la littérature en français commence en deuxième année au niveau SHS parce que les enseignants croient que le niveau des étudiants en français n'est pas très fort pour apprécier les œuvres littéraires dans la première année. Malgré le fait que l'enseignement de la littérature en français soit mis en relief, l'instruction est généralement faite en anglais, ajoute-il.

Sur l'importance de la littérature dans la vie de l'apprenant, il dit qu'en général, elle divertit et instruit l'apprenant. A l'égard de la littérature en français, il met en évidence que la littérature donne aux enfants l'occasion de s'entretenir avec des cultures différentes, des milieux différents et des peuples différents. La littérature leur

apprend à fonctionner en français en enrichissant leur personnalité et leur point de vue du monde.

Cette analyse explique la raison pour laquelle les enseignants regardent la littérature comme un outil indispensable pour l'acquisition et l'amélioration des compétences langagières.

En fin de compte, il suggère, entre autres, que l'enseignement de la littérature en français devrait commencer dès la première année de SHS en utilisant les histoires et les légendes ghanéennes et africaines en français facile. L'enseignement devrait être centré sur l'apprenant. Il propose aussi que les enseignants et les apprenants soient, dès le début, au courant des objectifs et des attentes de l'apprentissage de la littérature en français. Il préconise des cours de littérature interactifs et coopératifs dans la classe.

Dans un article intitulé « Towards a new language policy for Ghana : The case of French », Eryuo (2000) tente premièrement de définir le terme « politique linguistique » en posant la question « la politique linguistique, c'est quoi ? ». Selon lui, une politique linguistique est la réalisation qu'une langue est une entité culturelle et surtout un facteur incontestable de développement économique et social ; elle est le désir et la volonté d'harmoniser les objectifs de communication et d'éducation dans les langues ghanéennes aussi bien que les langues étrangères qui figurent dans notre curriculum avec le projet de développement général au Ghana. Selon lui, la politique linguistique signifie la planification.

Eryuo (2000) peint une image triste de l'avenir du français au Ghana dans son article sous-titré «la politique linguistique et l'avenir de nos enfants». Il se lamente qu'on le met souvent dans l'embarras lorsqu'on lui demande de définir la politique éducative du français au Ghana.

Il poursuit son argument en accusant le comportement des directeurs des qui découragent l'enseignement/apprentissage du français dans leurs écoles. Il affirme qu'il y a une circulaire qui vient du siège de l'éducation qui dit, entre autres, que l'enseignement/apprentissage du français soit commencé dès qu'il y a un professeur du français dans une école. En dépit de cette déclaration candide, il y a quelques directeurs des écoles qui refusent carrément le service de ces professeurs de français. Quand ces directeurs les acceptent à contrecœur, ils leur demandent d'enseigner d'autres matières au lieu du français. Ce comportement de ces directeurs retarde le développement du français au Ghana.

Eryuo (2000) prie finalement les planificateurs des politiques d'éviter tous les sentiments personnels pour laisser Mount Mary Training College enseigner seulement le français comme auparavant. Cela démontre l'importance qu'attache Eryuo G.S (2000) à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana.

Tenteh (2000) dans un article intitulé « *Implementation : the forgotten aspect of language policy* » considère premièrement l'état actuel du français en donnant la raison d'être de son enseignement/apprentissage. Tenteh (2000) continue à examiner la politique du français au Ghana. Il juxtapose la situation du français à celle des

langues ghanéennes. Sa conclusion montre que la langue française est affrontée par beaucoup de difficultés qui étouffent son application efficace dans le pays.

En ce qui concerne l'utilisation des ressources humaines, Tenteh (2000) observe qu'en dépit du fait que la politique linguistique déclare que le français soit enseigné lorsqu'un professeur formé en français fait partir des membres de professeurs dans une école, cet aspect de la politique est simplement ignoré par les directeurs de quelques écoles.

KNUST

Geraldo (2000) dans un article intitulé « *language planning and language policy in Ghana* » critique sévèrement l'application incompréhensible de la politique linguistique par les autorités, surtout envers les langues ghanéennes et les langues étrangères (le français, l'allemand etc.). Il observe qu'il n'y a pas de structures effectives de motivation à suivre de près pour la réalisation des politiques linguistiques dans le pays.

Geraldo (2000) note aussi qu'un problème pertinent à la réalisation de ces politiques est qu'elles sont restreintes au système scolaire. Ces politiques ne dépassent pas les portails des écoles.

Kuupole (2000) essaie de voir les opinions et les comportements des gens envers la langue française dans la municipalité de Cape Coast dans sa thèse intitulée « Image de la langue française ».

Sa première constatation confirme la perception qu'ont les gens envers les enseignants d'être strictes pendant l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans les salles de classe. Kuupole (2000 :144) dit que:

« Pour certains encore leur problème quant à l'apprentissage du français s'explique par les mauvais rapports qui ont existé entre eux et les professeurs de français »

Or, le rôle que joue l'enseignant de français dans l'enseignement est primordial pour une image valorisante de la langue française (Kuupole :2000 :144).

KNUST

Kuupole (2000 :146) constate aussi qu'en dépit du souhait manifesté par les gens de parler la langue française dans leurs vies quotidiennes avec leurs amis francophones, il y a toujours cette notion parmi eux que la langue française est difficile à apprendre. Elle dit :

« Nous avons vu que d'autres ont éprouvé des sentiments négatifs à l'égard de la langue française. En tant que matière d'apprentissage, ils la considèrent très difficile à apprendre »

Cette perception de la difficulté de la langue française, dit souvent par nos élèves, devient un problème majeur pour les enseignants de français à surmonter dans nos écoles.

Somé (2003) examine la politique linguistique du Burkina Faso dans son ouvrage intitulé «Politique éducative et politique linguistique en Afrique».

Il donne son avis sur comment déterminer l'existence d'une politique linguistique dans un pays en soulignant le fait qu'il conviendrait d'une part de mettre à jour les textes législatifs et les décrets d'application et d'autre part, la pratique réelle de la

langue ou des langues et leur poids dans le système socio-économique et culturel. Il affirme qu'en ce qui concerne le Burkina Faso, la politique linguistique est timide (Somé : 2003 :30).

Selon Somé (2003), les différentes constitutions du Burkina Faso confirment le rôle du français comme langue officielle du pays. Le français est la langue utilisée pour l'organisation du système éducatif et la langue d'enseignement. Tous les moyens du système éducatif semblent être mis au service du prestige du français. Cette situation n'est pas en réalité satisfaisante parce que les taux d'échec scolaire sont très élevés :

«Pour trois enfants scolarisés au CP1, seulement un seul enfant aura la chance d'atteindre le niveau CM2. Sur 18 enfants qui entrent au CP1, un seul aura la chance d'accéder à l'enseignement supérieur (p.31)»

Somé (2003) déplore le système qui, au lieu de former des citoyens pleinement épanouis, semble provoquer un déracinement et une absence d'intégration. Selon Somé, l'enfant est arraché linguistiquement et culturellement à son cadre de vie. Ainsi, l'enfant qui se retrouve en situation d'échec scolaire, est également quasi perdu pour son milieu sociolinguistique de départ.

Somé (2003) suggère qu'il serait plus judicieux d'apprendre à lire et à écrire à partir d'un vocabulaire déjà maîtrisé par le jeune apprenant, alors la langue maternelle ou la langue première s'impose. Il propose aussi la valorisation à la fois de chaque culture et de chaque langue du Burkina Faso tout en respectant le point de la constitution qui fait du français la langue officielle du pays.

Lezouret et Chatry-Komarek (2007) dans un ouvrage intitulé «Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines» examinent comment appliquer les nouvelles politiques linguistiques pour enseigner le français en contextes multilingues au Ghana.

Lezouret et Chatry-Komarek (2007) parlent de l'aspect délicat d'une politique linguistique en Afrique parce qu'elle concerne de nombreux acteurs et partenaires de l'éducation; elle est l'expression de convictions personnelles au sujet de l'apprentissage ainsi que le résultat de considérations politiques, culturelles, sociales, pédagogiques et économiques de tout un peuple.

Elles sont de même avis que l'environnement linguistique des élèves africains est souvent d'une grande complexité à cause de la nature multilingue de tous les pays. Cette situation, selon Lezouret et Chatry-Komarek (2007), exige que l'apprenant commence avec sa langue maternelle(LM) comme langue d'instruction dès qu'il arrive à l'école avant l'introduction de la langue officielle(LO) puisque l'emploi de la LM comme langue d'instruction renforcera les liens entre l'école et la maison. Elles citent l'exemple du Kenya en soulignant le fait qu'il:

«arrive qu'un élève fréquente une école où sa langue maternelle est utilisée comme langue d'instruction pendant les trois premières années, mais il lui faut par ailleurs apprendre deux langues qui sont étrangères, le kiswahili, qui est la langue nationale, et l'anglais, qui est la langue officielle du pays et sera employée exclusivement en classe à partir de sa quatrième années de scolarité (p.39)».

En effet, employer systématiquement deux langues à l'école, à savoir leur LM et la LO de leur pays, contribuerait certainement à une amélioration significative de leurs rendements scolaires.

Lizouret et Chatry-Komarek (2007) suggère à la fin que la stratégie la mieux indiquée pour les écoles multilingues du continent africain est un enseignement bilingue parce que depuis plus de cinquante ans, les résultats de la recherche montrent les avantages cognitifs et émotionnels d'une scolarité qui débute dans la LM de l'élève et lui permet d'apprendre progressivement la LO de son pays. Afin que cet enseignement bilingue soit réalisé dans les écoles, Lizouret Chatry-komarek proposent le développement des programmes d'enseignement, l'élaboration de matériels didactiques, la formation des maîtres, le suivi et l'évaluation.

Il est donc fondamental pour les enseignants de se familiariser avec les particularités d'un enseignement bilingue, avant de se pencher sur celle de l'enseignement/apprentissage du français à l'école (Lizouret et Chatry-Komarek (2007 :46).

Baylon (1996 :172-179) dans un ouvrage intitulé « Sociolinguistique : Société, Langue et Discours » analyse la politique linguistique comme jouant deux fonctions importantes d'un pays, à savoir les fonctions symboliques et les fonctions pratiques. Les fonctions symboliques comprennent la détermination de l'orthographe, du lexique et des formes dialectales d'une langue et les fonctions pratiques consistent du choix de la langue nationale, de l'organisation du plurilinguisme et de la répartition fonctionnelle des langues dans un pays.

Baylon (1996 :180-183) n'analyse pas la politique linguistique en isolation, mais avec son processus de planification. Ce processus de planification comprend trois

parties intégrantes. Ces parties sont l'identification d'un problème linguistique, la conception du plan ou de la politique et l'évaluation de l'efficacité du plan.

Baylon (1996) conclue que la langue n'est pas seulement un instrument de communication mais elle assume aussi des fonctions symboliques et pratiques dans une société. Ces fonctions servent comme facteurs d'unification ou séparatisme dans une communauté (p. 175).

KNUST

1.4 Conclusion

En résumé, nous avons vu, dans ce chapitre, quelques théories en psycholinguistique basées sur l'acquisition des langues et l'âge critique de l'apprenant pour acquérir des langues. Ce sont les théories qui ont soutenues le fondement de notre recherche. Ces théories sont le comportementisme, le cognitivisme et l'innéisme.

Nous avons aussi consulté quelques travaux de recherches qui ont constitué la revue des travaux antérieurs de notre travail. Ces travaux ont donné un apport à notre travail en établissant le fait qu'une politique linguistique doit nécessairement avoir un stade de planification et cette planification doit tenir compte des facteurs socio-culturels, économiques, sans oublier les objectifs de communication du pays en question.

CHAPITRE DEUX

2.0 PRESENTATION DE L'ENQUETE ET ANALYSE DES DONNEES

2.1 Introduction

Dans cette partie de notre travail de recherche, nous allons, au premier abord, essayer de présenter l'enquête que nous avons menée pour recueillir nos données. Dans cette présentation de l'enquête, nous allons décrire le public de notre recherche, la méthode de recueil des données, l'échantillon, la méthode d'analyse des données et finalement, les problèmes rencontrés dans les écoles.

Nous allons par la suite présenter et analyser les données recueillies chez nos répondants. Quelques données recueillies chez nos répondants seront présentées et analysées sous forme de tableaux. Les données qui n'exigent pas l'utilisation de tableaux seront présentées et analysées sous forme de phrases. Les activités de cette partie nous aideront à valider nos hypothèses.

2.2 Présentation de l'enquête

2.2.1 Public

Notre public est consisté des enseignants de FLE des niveaux JHS et SHS dans la métropole de Kumasi. Notre choix de ce public est basé sur les raisons suivantes:

Premièrement, Kumasi est une métropole avec beaucoup d'écoles dans lesquelles le français est enseigné. Alors, le problème de déplacement en ville pour recueillir des données était allégé pour nous.

Deuxièmement, avec la conviction qu'il y a beaucoup d'écoles qui font le français dans cette métropole, nous avons assez d'enseignants qui nous ont fournis des données que nous cherchions pour notre recherche.

2.2.2 Méthode de recueil des données

Nous avons, au premier abord, utilisé l'enquête par questionnaire pour recueillir nos données chez les enseignants. Nous avons formulé dix-sept questions pour quinze enseignants de quinze JHS. Nous avons aussi dix-sept questions pour dix professeurs de dix SHS. Le questionnaire a été administré directement en allant d'une école à l'autre.

La plupart de nos questions étaient sous forme de questions ouvertes qui ont exigées nos répondants de nous fournir leurs propres réponses. Les questions fermées sont peu et les répondants sont demandés de cocher la réponse convenable.

Notre raison d'utiliser cette forme d'enquête est basée sur le fait que celle-ci est convenable pour l'analyse d'un phénomène social. Nous sommes aussi sûrs que cette enquête nous donnera des informations fiables auprès de nos répondants.

Nous avons interviewé trente élèves et vingt étudiants au hasard dans les écoles où le questionnaire a été administré. Nous avons interviewé la directrice du Centre Régional pour l'Enseignement du Français (CREF) à Kumasi pour nous donner son avis sur la nouvelle politique linguistique et l'avenir du français au Ghana. En effet, nous croyons que ce sont les moyens les plus propices à nous procurer les données voulues.

2.2.3 Echantillon

Nous avons utilisé un échantillon aléatoire simple de probabilité dans laquelle vingt-cinq écoles sont choisis parmi les écoles de la métropole. Cet échantillon est composé de quinze JHS choisies aléatoirement parmi trente JHS qui enseignent le français dans la métropole, à savoir:

- | | |
|--------------------------------|-------------------------|
| 1.State Experimental 1M/A JHS | 9.Anne Heath JHS |
| 2.State Experimental 2 M/A JHS | 10.Opku Ware JHS |
| 3.St. Cyprian's Anglican A JHS | 11.Amakom Adventist JHS |
| 4.St. Cyprian's Anglican B JHS | 12.Grace Baptist JHS |
| 5.New Amakom Basic Sch. JHS | 13.Asem Boys JHS |
| 6.Martyrs of Uganda JHS | 14.Ayeduase R.C JHS |
| 7.KNUST JHS | 15.Armed Forces JHS |
| 8. Weweso JHS | |

Au niveau SHS, l'échantillon est composé de dix écoles choisies aléatoirement parmi vingt écoles qui enseignent le français dans la métropole de Kumasi. Ces écoles comprennent :

- | | |
|---------------------------|-----------------------|
| 1.Yaa Asantewaa Girls SHS | 6. St. Louis SHS |
| 2. Prempeh College | 7. Anglican SHS |
| 3. Opoku Ware College | 8. KNUST SHS |
| 4. T.I. Ahmadiyya SHS | 9. Osei Tutu SHS |
| 5.Armed Forces SHS | 10. Kumsi Academy SHS |

2.2.4 Méthode d'analyse des données

Nous avons choisi la méthode d'analyse descriptive pour analyser nos données dans cette recherche. Cette méthode d'analyse est appropriée pour notre travail parce que celle-ci nous a permis de grouper nos données sous des phénomènes similaires dans des tableaux. Après cette classification des données, nous avons procédé à décrire les informations sur ces tableaux l'une après l'autre.

Nous avons aussi relativisé les données sous formes de pourcentages puisque les données sont numériques.

KNUST

2.2.5 Problèmes rencontrés

Nous avons rencontré des difficultés auprès de quelques enseignants et directeurs d'écoles lors de l'administration de notre questionnaire et de nos interviews. Au total, vingt-cinq enseignants sur trente ont rempli le questionnaire. Cinq enseignants n'ont pas pu remplir le questionnaire. Les directeurs de toutes les écoles fréquentées ont refusé carrément de nous donner les résultats de performance des apprenants à l'examen externe organisé par West African Examination Councils (WAEC). Leur raison est que ces informations étaient intouchables parce qu'elles étaient confidentielles.

2.3 Analyse des données

2.3.1 Données recueillies auprès des professeurs de JHS

Les tableaux présentés ci-dessous montrent les informations recueillies chez les professeurs de français au niveau JHS. Chaque tableau présenté est suivi de son analyse.

Le **Tableau 1** ci-dessous montre les écoles visitées, le sexe, les qualifications des répondants et le nombre d'années qu'ils enseignent le français.

No.	Ecole	Sexe	Qualification	Expérience
1	State Experimental 1 M/A JHS	M	B.Ed(French)	24 ans
2	State Experimental 2 M/A JHS	M	B.A (Soc.Sc.)	8 ans
3	St. Cyprian Anglican 'A' JHS	M	3-yr. Cert.'A'	1 ans
4	St.Cyprian Anglican 'B' JHS	F	Dip. B. Educ.	1 mois
5	New Amakom JHS	M	3-yr. Cert.'A'	20ans
6	Martyrs of Uganda JHS	M	Dip. B. Educ.	15ans
7	KNUST JHS	F	B.A. Arts(Fr)	21 ans
8	Weweso JHS	M	B.A. French	13 ans
9	Anne Heath Academy JHS	M	Dip. B. Educ.	3 ans
10	Opoku Ware JHS	F	3-yr Cert. 'A'	5 ans
11	Amakom Adventist JHS	M	3-yr. Cert.'A'	15 ans
12	Grace Baptist JHS	M	B.A. French	14 ans
13	Asem Boys JHS	M	Dip. L.Policy	5 ans
14	Ayeduase R.C JHS	M	Dip. B. Educ.	2 ans
15	Armed Forces JHS	M	Dip. B. Educ.	3 ans

Tableau 1 : Informations sur les professeurs.

Parmi les quinze répondants consultés, nous avons 3 enseignantes qui forment 20% et 12 enseignants qui composent 80% du total.

En ce qui concerne la qualification des professeurs, nous avons cinq professeurs qui sont des licenciés formant 33% et dix professeurs sont des diplômés formant 67% du

total. Le tableau montre que les expériences des professeurs dans l'enseignement sont variées. Nous avons le plus ancien répondant qui a 24 ans d'expérience et le nouveau recruté parmi les répondants a un mois d'expérience.

Le **Tableau 2** ci-dessous montre les écoles visitées, les manuels/méthodes utilisés et le nombre de périodes assignées au français par semaine dans ces écoles.

No.	Ecole	Manuel/Méthode	Période par semaine
1	Martyrs of Uganda JHS	<i>Parlons Français</i>	2
2	Anne Heath Academy JHS	<i>Parlons Français</i>	2
3	St.Cyprian Anglican 'A' JHS	<i>Bonjour Amis/Voilà N.</i>	3
4	New Amakom JHS	<i>Bonjour Amis/Voilà N.</i>	3
5	Amakom Adventist JHS	<i>Bonjour Amis/Voilà N.</i>	3
6	Grace Baptist JHS	<i>Bonjour Amis/Voilà</i>	3
7	Weweso JHS	<i>Voilà</i>	4
8	Ayeduase R.C JHS	<i>Bonjour Amis/Voilà N.</i>	4
9	Armed Forces JHS	<i>Bonjour Amis/Voilà N.</i>	4
10	Opoku Ware	<i>Bonjour Amis/Voilà N.</i>	4
11	State Experimental 1 JHS	<i>Bonjour Amis/Voilà N.</i>	4
12	KNUST JHS	<i>Bonjour Amis</i>	4
13	Asem Boys JHS	<i>Bonjour Amis</i>	4
14	St.Cyprian Anglican 'B' JHS	<i>Voilà Nouveau</i>	4
15	State Experimental 2 JHS	<i>Voilà Nouveau</i>	4

Tableau 2: Manuels/Méthodes utilisés et nombre de périodes

Parmi les manuels utilisés dans les quinze écoles, nous avons 7 écoles, notamment Cyprian Anglican 'A' JHS, New Amakom JHS, Amakom Adventist JHS, Opoku Ware JHS, State Experimental '1' JHS, Ayeduase R.C. JHS et Armed Forces JHS, qui utilisent *Bonjour Amis et Voilà Nouveau* formant 47%. St Cyprian Anglican 'B' State Experimental '2' utilisent seulement *Voilà Nouveau* qui comprend 13%. Asem Boys JHS et KNUST JHS utilisent seulement *Bonjour Amis* formant 13%. Anne Heath Academy JHS et Martyrs of Uganda JHS utilisent le manuel *Parlons*

Français comprenant 13%. Une école, Weweso JHS, utilise le manuel *Voilà* (7%) et la dernière école, Grace Baptist JHS, utilise *Bonjour Amis et Voilà* qui forme aussi 7%.

En ce qui concerne le nombre de période dans chaque école, le tableau montre que State Experimental '1'et '2' JHS, St Cyprian Anglican 'B' JHS, KNUST JHS, Weweso JHS, Opoku Ware JHS, Ayeduase R.C. JHS, et Armed Forces JHS ont 4 périodes de français par semaine comprenant 60%. St Cyprian Anglican 'A' JHS, New Amakom JHS, Amakom Adventist JHS, et Grace Baptist JHS ont 3 périodes de français par semaine formant 27%. Martyrs of Uganda JHS et Anne Heath Academy JHS ont 2 périodes de français par semaine composant 13% du total.

Le **Tableau 3** ci-dessous montre le nombre de professeurs de français qui enseignent dans chaque école visité et le nombre d'apprenants qu'ils enseignent.

No.	Ecole	No. de Prof.(P)	Elève (E)	E÷P
1	Armed Forces JHS	1	510	510
2	Asem Boys JHS	1	520	520
3	St. Cyprian Anglican 'A' JHS	1	250	250
4	St.Cyprian Anglican 'B' JHS	1	260	260
5	Anne Heath Academy JHS	1	400	400
6	Martyrs of Uganda JHS	2	1000	500
7	State Experimental 2 JHS	2	1500	750
8	Weweso JHS	2	846	423
9	Ayeduase R.C. JHS	2	500	250
10	Opoku Ware JHS	2	500	250
11	Amakom Adventist JHS	2	800	400
12	New Amakom JHS	2	1500	750
13	State Experimental 1 JHS	2	120	60
14	Grace Baptist JHS	4	600	150
	KNUST JHS	8	1500	188
	Total	35	10306	5661

Tableau 3 : Nombre de professeurs par rapport au nombre d'apprenants

Nous voyons dans le **Tableau 3** ci-après que St Cyprian Anglican 'A' et 'B' JHS, Anne Heath Academy JHS, Asem Boys JHS et Armed Forces JHS ont un professeur de français chacune. Un professeur de français dans cette catégorie se charge de 250 à 510 apprenants.

State Experimental '1' et '2' JHS, New Amakom JHS, Martyrs of Uganda JHS, Weweso JHS, Opoku Ware JHS, Amakom Adventist JHS et Ayeduase R.C. JHS ont deux professeurs de français chacune. Chaque professeur de français dans cette catégorie de huit écoles se charge de 60 à 750 apprenants.

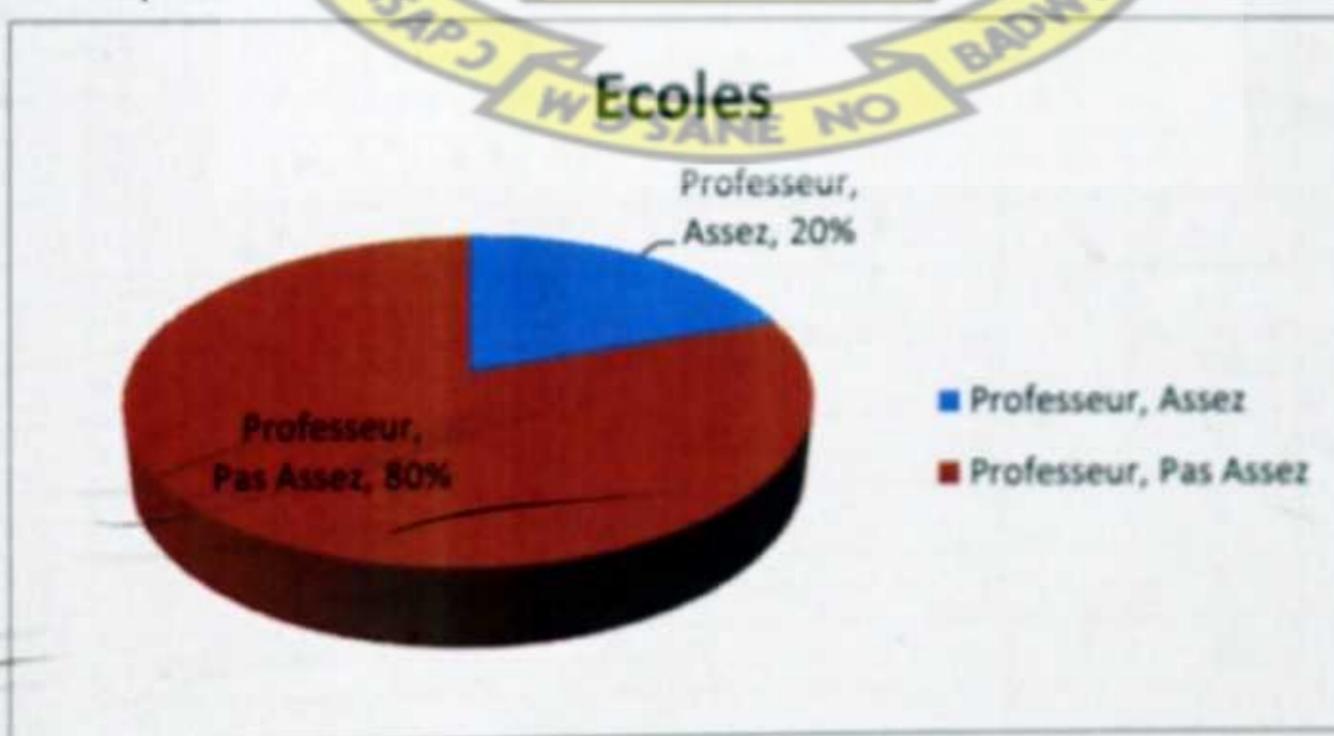
Nous avons aussi une école, Grace Baptist JHS, qui a quatre professeurs de français. Relativement, chaque professeur de français se charge de 150 apprenants. Finalement, une autre école, KNUST JHS, a huit professeurs de français et chacun de ces professeurs est relativement en charge de 188 apprenants.



Le **Tableau 4** ci-dessous montre toutes les écoles qui, selon notre enquête, ont assez de professeurs ou qui n'ont pas assez de professeurs enseignant le français.

No.	Ecole	Professeur	Assez	Pas Assez
1	Armed Forces JHS	1		X
2	Asem Boys JHS	1		X
3	St. Cyprian Anglican 'A' JHS	1		X
4	St.Cyprian Anglican 'B' JHS	1		X
5	Anne Heath Academy JHS	1		X
6	Martyrs of Uganda JHS	2		X
7	Amakom Adventist JHS	2	X	
8	State Experimental 1 JHS	2	X	
9	State Experimental 2 JHS	2		X
10	Weweso JHS	2		X
11	Ayeduase R.C. JHS	2		X
12	Opoku Ware JHS	2		X
13	New Amakom JHS	2		X
14	Grace Baptist JHS	4	X	
15	KNUST JHS	8		X
Total		33	3	12

Tableau 4 : Ecoles ayant assez ou pas assez de professeurs



Graphique 1 : Pourcentage des écoles ayant assez ou pas assez de professeurs

Selon les données recueillies chez les professeurs de français, nous avons trois écoles, notamment Amakom Adventist JHS, State Experimental '1' JHS et Grace Baptist JHS, qui ont assez de professeurs. Ces trois écoles représentent 20% du total.

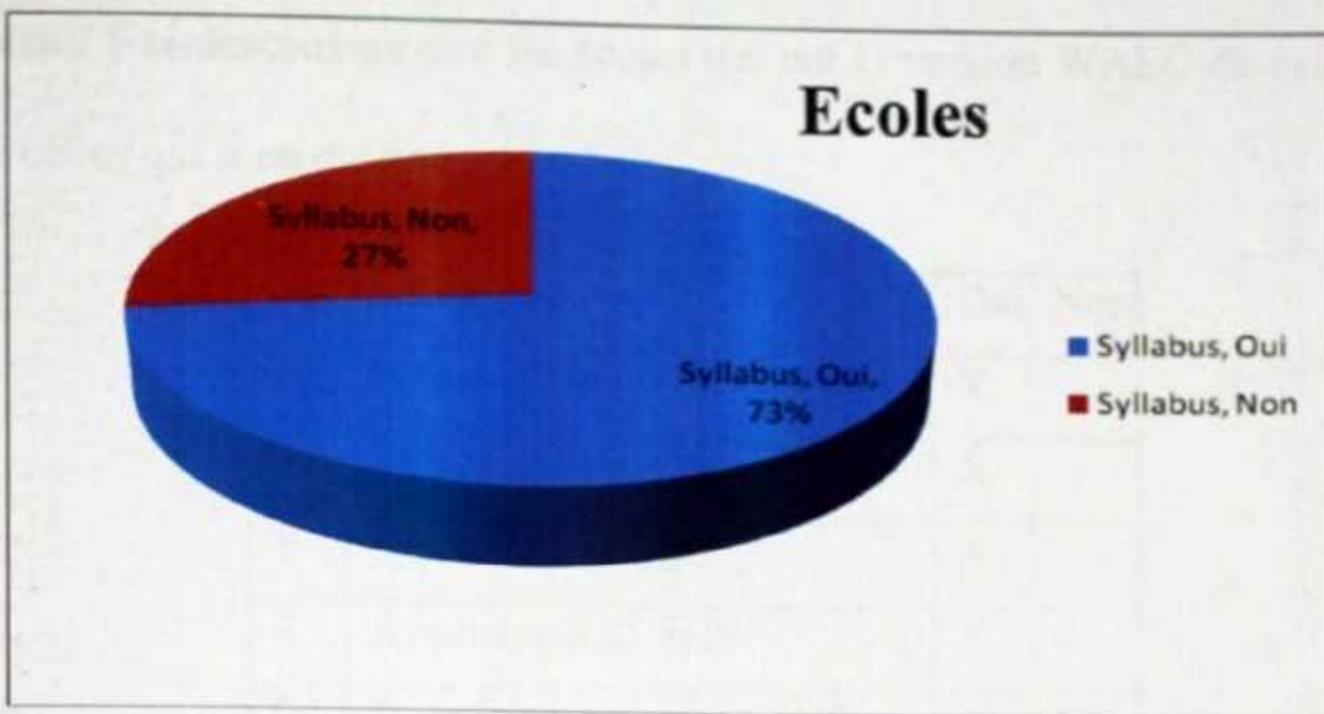
(Voir le **Graphique 1**)

Nous avons Armed Forces JHS State, Asem Boys JHS, St. Cyprian 'A' et 'B' JHS, Anne Heath Academy JHS, Martyrs of Uganda JHS, Experimental '2' JHS, Weweso JHS, Ayeduase R.C. JHS, KNUST JHS, Opoku Ware JHS et New Amakom JHS qui n'ont pas assez de professeurs. Ce groupe d'écoles représentant 80% du total (illustré par le **Graphique 1** ci-dessus).

Le **Tableau 5** ci-dessous montre toutes les écoles qui ont les syllabus de français et celles qui n'en ont pas.

No.	Ecole	Oui	Non
1	Experimental '1' JHS	X	
2	St. Cyprian Anglican 'A' JHS	X	
3	St. Cyprian Anglican 'B' JHS	X	
4	New Amakom JHS	X	
5	KNUST JHS	X	
6	Weweso JHS	X	
7	Opoku Ware JHS	X	
8	Amakom Adventist JHS	X	
9	Grace Baptist JHS	X	
10	Asem Boys JHS	X	
11	Armed Forces JHS	X	
12	State Experimental 2 JHS		X
13	Martyrs of Uganda JHS		X
14	Anne Heath Academy JHS		X
15	Ayeduase		X
Total		11	4

Tableau 5 : Ecoles ayant le syllabus de français et les écoles n'ayant pas de syllabus de français.



Graphique 2 : Pourcentage des écoles ayant le syllabus de français et des écoles n'ayant pas de syllabus de français.

KNUST

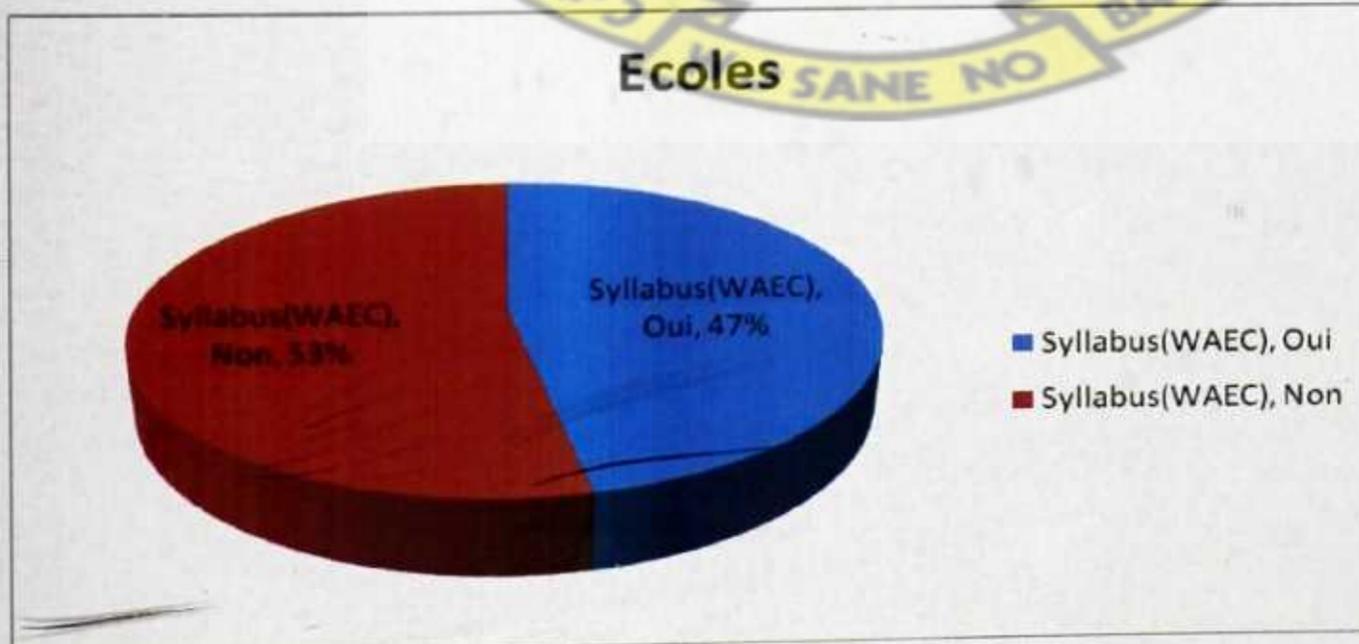
Le **Tableau 5** sur la page précédente montre que parmi les quinze écoles visitées, State Experimental '1' JHS, St. Cyprian Anglican 'A' et 'B' JHS, New Amakom JHS, KNUST JHS, Weweso JHS, Opoku Ware JHS, Amakom Adventist JHS, Grace Baptist JHS, Asem Boys JHS et Armed Forces JHS ont les syllabus de français. Ils représentent 73% des quinze écoles en question (illustré par le **Graphique 2** ci-dessus).

Nous avons State Experimental '2' JHS, Martyrs Uganda JHS, Anne Heath Academy JHS et Ayeduase R.C. JHS qui n'ont pas de syllabus de français. Ces écoles représentent 27% des quinze écoles en question. (Voir le **Graphique 2** ci-dessus.)

Le **Tableau 6** ci-dessous montre les écoles qui ont la version WAEC du syllabus de français celles qui n'en ont pas.

No.	Ecole	Oui	Non
1	Weweso JHS	X	
2	Anne Heath Academy JHS	X	
3	Grace Baptist JHS	X	
4	Ayeduase R.C. JHS	X	
5	State Experimental 1 JHS		X
6	State Experimental 2 JHS		X
7	St. Cyprian Anglican 'A' JHS		X
8	St.Cyprian Anglican 'B' JHS		X
9	New Amakom JHS		X
10	Martyrs of Uganda JHS		X
11	KNUST JHS		X
12	Opoku Ware JHS		X
13	Amakom Adventist JHS		X
14	Asem Boys JHS		X
15	Armed Forces JHS		X
Total		4	11

Tableau 6 : Ecoles ayant et les écoles n'ayant pas de syllabus de français, version WAEC.



Graphique 3 : Pourcentage des écoles ayant et des écoles n'ayant pas de syllabus, version WAEC.

Dans le **Tableau 6**, nous avons quatre écoles, Weweso JHS, Anne Heath Academy JHS, Grace Baptist JHS et Ayeduase R.C. JHS, qui affirment avoir la version WAEC du syllabus de français. Les professeurs dans ces écoles utilisent le syllabus (version WAEC) conjointement avec le syllabus actuel de français. Ces quatre écoles représentent 27% du total (illustré par le **Graphique 3** ci-dessus).

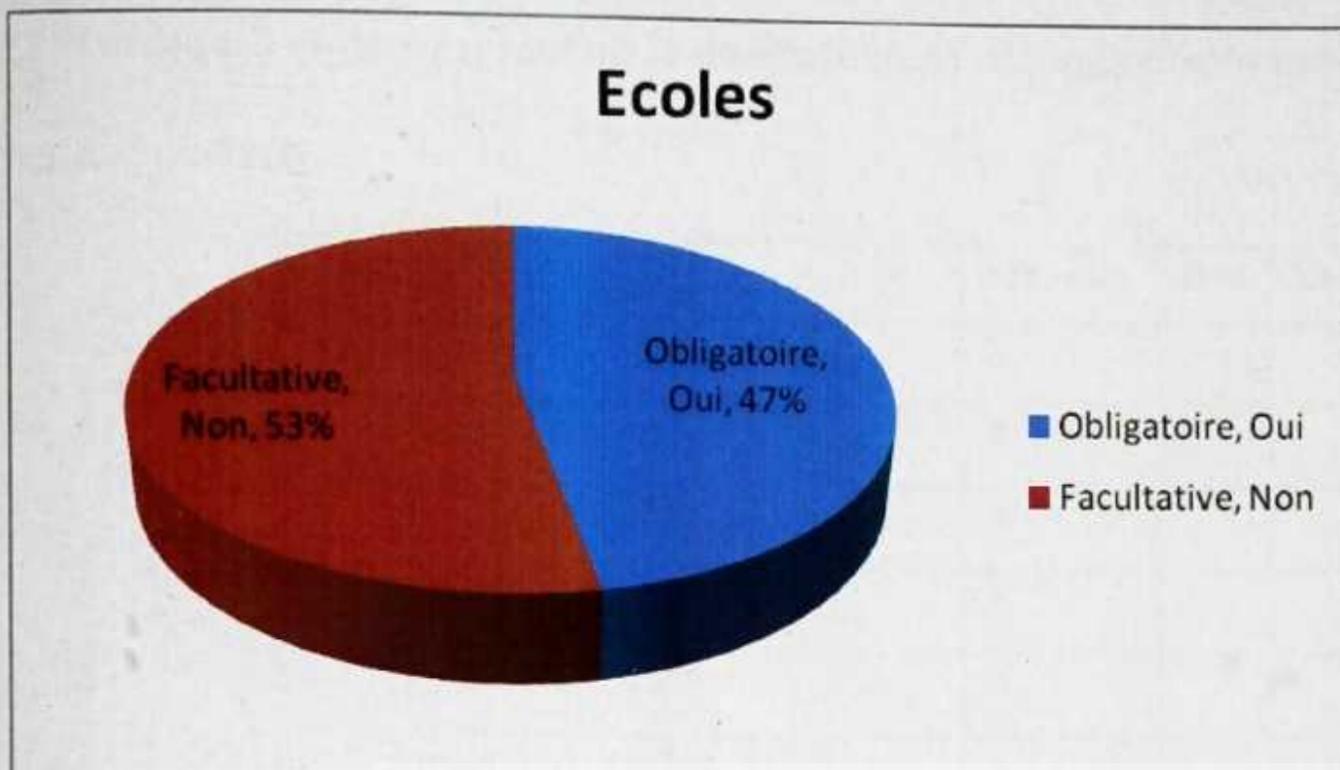
State Experimental '1' et '2' JHS, St. Cyprian Anglican 'A' et 'B' JHS, New Amakom JHS, Martyrs of Uganda JHS, KNUST JHS, Opoku Ware JHS, Amakom Adventist JHS, Asem Boys JHS et Armed Forces JHS n'ont pas la version WAEC du syllabus de français. Ces écoles représentent 73% du total. (Voir le **Graphique 3** ci-dessus).



Le **Tableau 7** ci-dessous montre toutes les écoles qui ont le français comme matière obligatoire ou facultative.

No.	Ecole	Oui	Non
1	State Experimental 2 JHS	X	
2	St. Cyprian Anglican A JHS	X	
3	St. Cyprian Anglican B JHS	X	
4	Weweso JHS	X	
5	Opoku Ware JHS	X	
6	Amakom Adventist JHS	X	
7	Asem Boys JHS	X	
8	State Experimental 1 JHS		X
9	New Amakom JHS		X
10	Martyrs of Uganda JHS		X
11	KNUST JHS		X
12	Anne Heath Academy JHS		X
13	Grace Baptist JHS		X
14	Ayeduase R.C. JHS		X
15	Armed Forces JHS		X
Total		7	8

Tableau 7 : Ecoles ayant le français comme matière obligatoire ou facultative



Graphique 4 : Pourcentage des écoles ayant le français comme matière obligatoire ou facultative

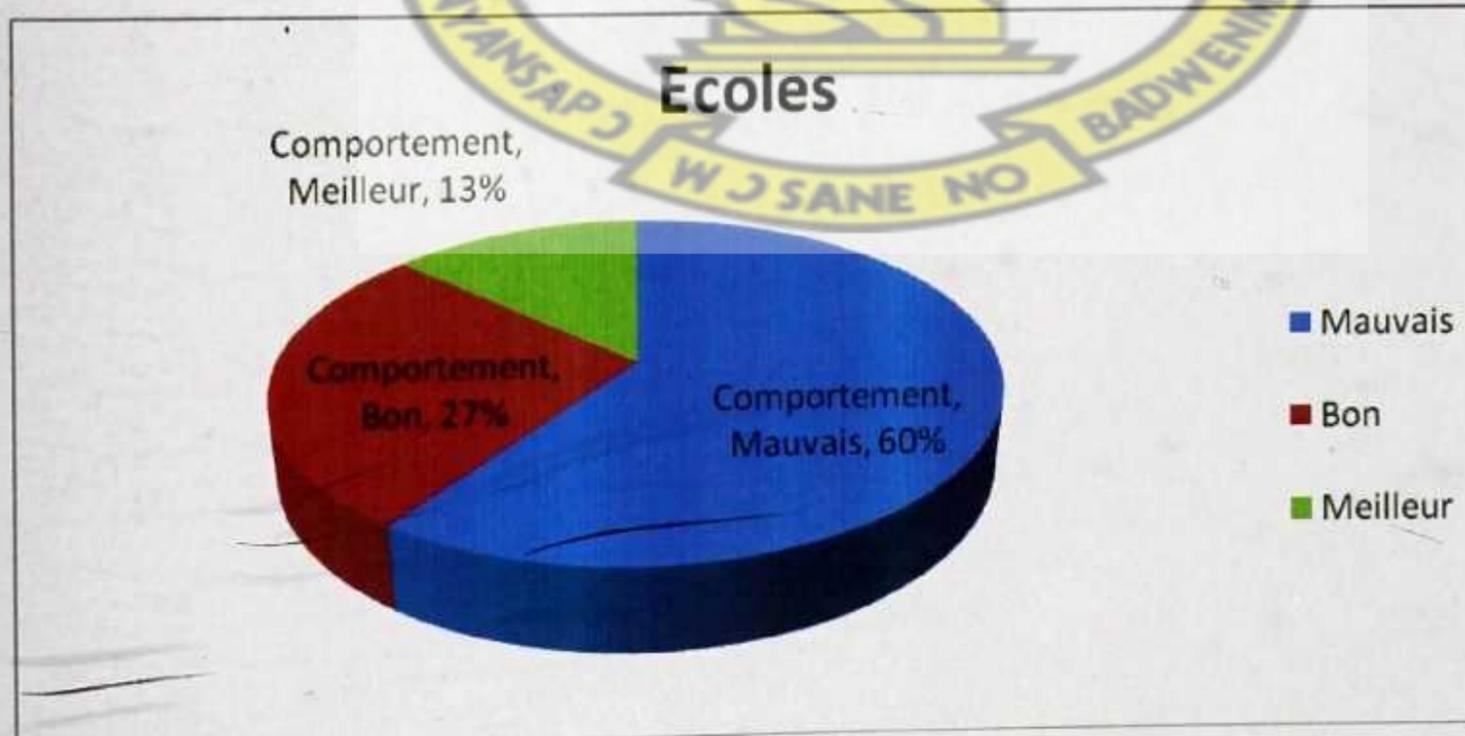
Dans le **Tableau 7** sur la page précédente, les données montrent que State Experimental '2' JHS, St Cyprian 'A' et 'B' JHS, Weweso JHS, Opoku Ware JHS, Amakom Adventist JHS et Asem Boys JHS ont le français comme matière obligatoire pour les trois ans représentant 47% des quinze écoles visitées (illustré par le **Graphique 4** ci-dessus).

Dans le **Tableau 7** sur la page précédente, notre enquête révèle que les huit écoles suivantes: State Experimental '1' JHS, New Amakom JHS, Martyrs of Uganda JHS, KNUST JHS, Anne Heath Academy JHS, Grace Baptist JHS, Ayeduase R.C. JHS et Armed Forces JHS ont le français comme une matière facultative. Ces huit écoles représentent 53% du total. (Voir le **Graphique 4** ci-dessus.)

Le **Tableau 8** ci-dessous montre le comportement des apprenants envers le français comme matière.

No	Ecole	Mauvais	Bon	Excellent
1	State Experimental 1 JHS	X		
2	State Experimental 2 JHS	X		
3	St. Cyprian Anglican 'A' JHS	X		
4	KNUST JHS	X		
5	Opoku Ware JHS	X		
6	Amakom Adventist JHS	X		
7	Asem Boys JHS	X		
8	Ayeduase R.C. JHS	X		
9	Armed Forces JHS	X		
10	New Amakom JHS		X	
11	Martyrs of Uganda JHS		X	
12	Weweso JHS		X	
13	Grace Baptist JHS		X	
14	St. Cyprian Anglican B JHS			X
15	Anne Heath Academy			X
Total		9	4	2

Tableau 8 : Comportement des apprenants envers le français.

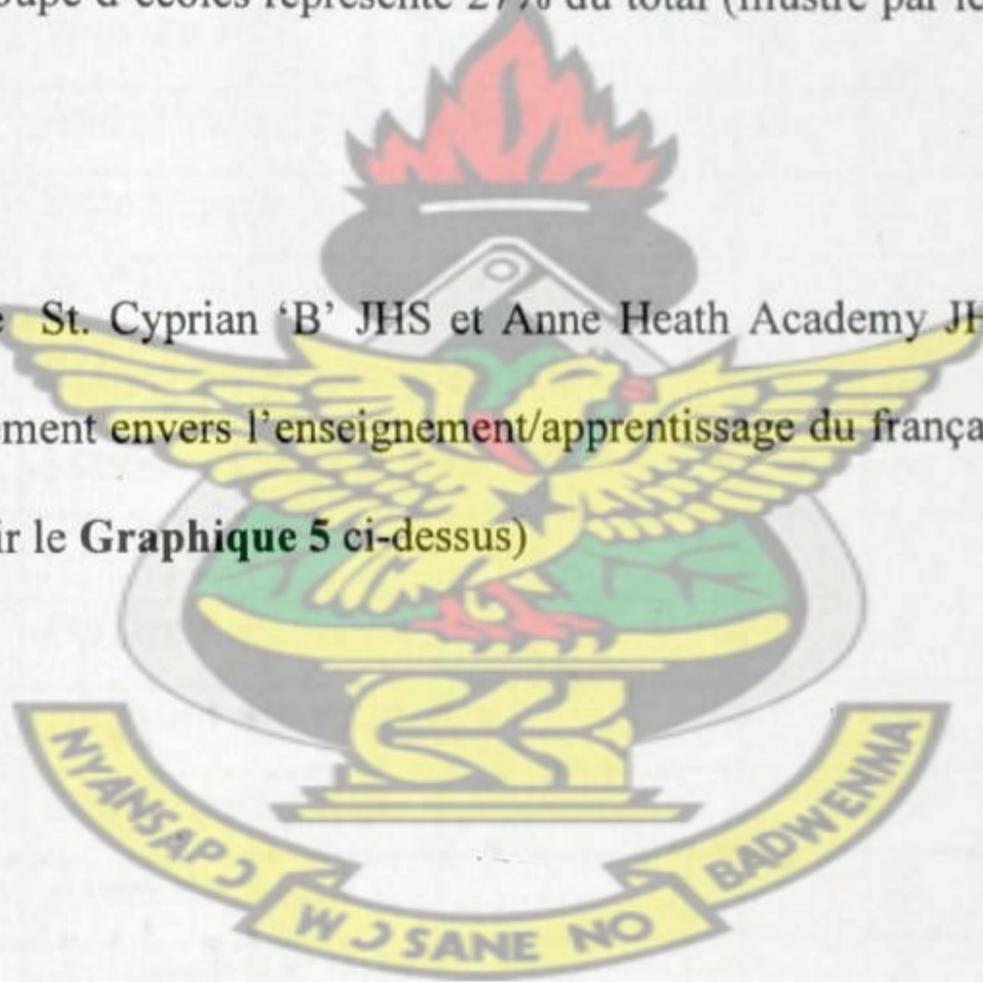


Graphique 5 : pourcentage du comportement des apprenants envers le français.

Dans le **Tableau 8** sur la page précédente, l'analyse montre que les apprenants dans neuf écoles, notamment State Experimental '1' et '2' JHS, St Cyprian Anglican 'A' JHS, KNUST JHS, Opoku Ware JHS, Amakom Adventist JHS, Asem Boys JHS, Ayeduase R.C. JHS, exhibent un mauvais comportement envers le l'enseignement/apprentissage du français représentant 60% (illustré par le **Graphique 5** ci-dessus).

Les apprenants de New Amakom JHS, Martyrs of Uganda JHS, Weweso JHS et Grace Baptist montrent un bon comportement envers l'enseignement/apprentissage du français. Ce groupe d'écoles représente 27% du total (illustré par le **Graphique 5** ci-dessus).

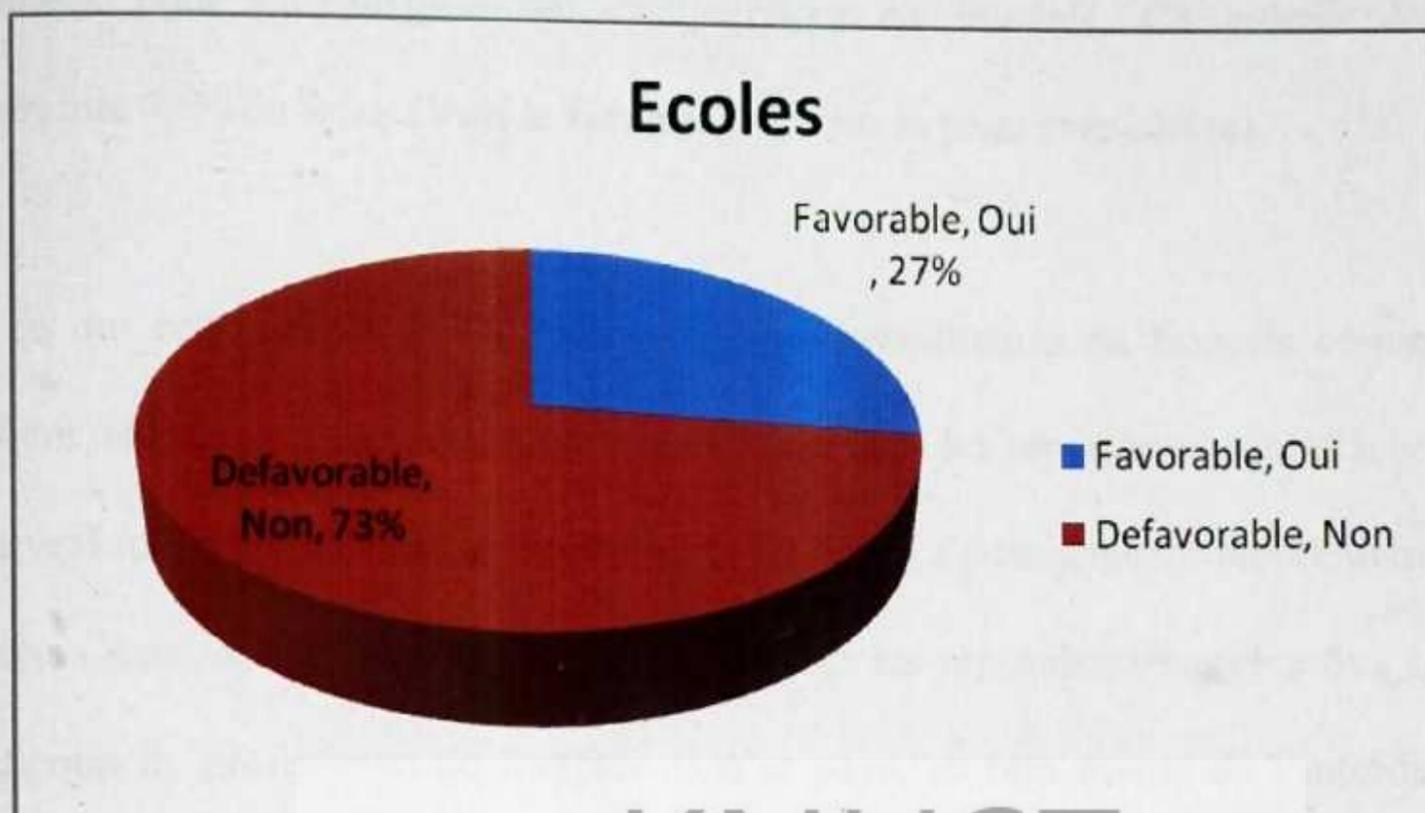
Les apprenants de St. Cyprian 'B' JHS et Anne Heath Academy JHS qui ont un meilleur comportement envers l'enseignement/apprentissage du français représentent 13% du total. (Voir le **Graphique 5** ci-dessus)



Le **Tableau 9** ci-dessous vérifie si les trois ans au niveau JHS et les quatre ans au niveau SHS proposée par la nouvelle réforme pour l'enseignement/apprentissage du français pourraient aider les apprenants à acquérir les quatre compétences en français, à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite. Il montre les écoles qui sont d'accord et celles qui ne sont pas d'accord sur les sept années prescrites par la nouvelle réforme.

No.	Ecole	Oui	Non
1	State Experimental 1 JHS	X	
2	New Amakom JHS	X	
3	Weweso JHS	X	
4	Anne Heath Academy JHS	X	
1	State Experimental 2 JHS		X
2	St. Cyprian Anglican 'A' JHS		X
3	St. Cyprian Anglican 'B' JHS		X
4	Martyrs of Uganda JHS		X
5	KNUST JHS		X
6	Opoku Ware JHS		X
7	Amakom Adventist JHS		X
8	Grace Baptist JHS		X
9	Asem Boys JHS		X
10	Ayeduase R.C. JHS		X
11	Armed Forces JHS		X
Total		4	11

Tableau 9 : Ecoles où les professeurs approuvent ou désapprouvent les sept ans.



Graphique 6 : Pourcentage des écoles où les professeurs approuvent ou désapprouvent les sept ans

Le **Tableau 9** sur la page précédente montre que parmi les quinze répondants consultés dans les quinze écoles, quatre professeurs de français de State Experimental JHS, New Amakom JHS, Weweso JHS et Anne Heath Academy JHS respectivement approuvent les sept ans comme assez bon pour l'acquisition de ces compétences à condition que l'enseignement/apprentissage du français ne se fasse pas en anglais et que les apprenants aient l'intérêt dans l'apprentissage de la langue. Ce groupe représente 27% du total (illustré par le **Graphique 6** ci-dessus).

Dans le **Tableau 9** sur la page précédente, les répondants des écoles suivantes : State Exprimental '2' JHS, St. Cyprian Anglican 'A' et 'B' JHS, Martyrs of Uganda JHS, KNUST JHS, Opoku Ware JHS, Amakom Adventist JHS, Grace Baptist JHS, Asem Boys JHS, Ayeduase R.C. JHS et Armed Forces JHS raisonnent qu'une langue est mieux apprise dès l'enfance. Par conséquent, les apprenants ont besoins de plus

d'années pour l'acquisition des compétences en français. Ce groupe d'écoles représente 73% du total. (Voir le **Graphique 6** sur la page précédente).

En ce qui concerne le niveau propice pour l'introduction du français comme une matière dans le système éducationnel au Ghana, tous les répondants sont d'accord sur le niveau primaire comme le niveau approprié pour l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles. Un bon nombre parmi les répondants suggère que s'il y a beaucoup de professeurs de français dans le pays, ce sera mieux de l'introduire au niveau du jardin d'enfants.

KNUST

En ce qui concerne les âges des professeurs de français dans les écoles, nous avons huit professeurs parmi les 15 professeurs contactés qui se trouvent dans la catégorie de 35 ans ou plus. Nous avons trois professeurs qui se trouvent dans la catégorie de 30ans à 34 ans. Nous avons aussi quatre professeurs qui se trouvent dans la catégorie de 21 ans à 24 ans.

L'enquête vérifie si les professeurs de français ont connaissance de la nouvelle réforme éducationnelle dans le pays. Tous les professeurs de français dans les quinze écoles visitées sont au courant de cette réforme. Malheureusement, les quinze répondants de cette question ne sont pas au courant de la position du français dans cette réforme éducationnelle qui stipule que lorsqu'il y a un professeur de français dans une école, l'enseignement/ apprentissage du français sera obligatoire.

La question qui porte sur les moyens efficaces pour motiver les apprenants à apprendre le français attire beaucoup de suggestions chez les répondants. Ils proposent entre autres que :

- i. Les apprenants doivent, de temps en temps, faire des voyages d'études aux pays francophones pour le bain linguistique ;
- ii. La formation d'un club de français dans chaque école pour engager les apprenants dans les activités ludiques ;
- iii. Les apprenants qui font des efforts pour parler le français doivent être récompensés soit en nature ou en argent ;
- iv. L'utilisation fréquente de moyens audio-visuels dans l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles.

Nous avons aussi essayé de vérifier les comportements d'autres professeurs envers l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles visitées. Parmi les quinze professeurs contactés, douze (80%) affirment que quelques professeurs d'autres matières ne voient pas l'importance de l'enseignement/apprentissage du français par les apprenants parce qu'ils le considèrent comme une langue difficile à apprendre. Ils découragent souvent les élèves avec leurs commentaires négatifs envers le français. Quelques professeurs d'autres matières regardent les professeurs de français comme des étrangers – les nationaux des pays francophones. Trois (20%) des répondants affirment que quelques professeurs d'autres matières exhibent des comportements favorables envers l'enseignement/apprentissage du français dans leurs écoles. Ils ont souvent l'envie de l'apprendre.

En ce qui concerne le contentement des répondants en tant qu'enseignants de français, nous remarquons que tous les quinze (100%) répondants confirment leur satisfaction en tant que professeurs de français. Selon eux, la capacité de parler deux langues internationales les rend uniques parmi leurs collègues et ils sont respectés par les gens.

L'importance du français dans la vie de ces professeurs de français est immense selon les données que nous avons eues dans les écoles. Selon les professeurs, la connaissance du français leur permet de dialoguer aisément avec les étrangers. Ils nouent aussi des relations commerciales avec les francophones.

Le questionnaire demande aux répondants de recommander quelques moyens essentiels pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français au Ghana. Ils suggèrent entre autres que :

- i. Toutes les écoles où le français est enseigné doivent avoir assez de matériels pédagogiques;
- ii. Les professeurs doivent être formés pour bien parler le français et enseigner le français en utilisant le français, non pas l'anglais ou d'autres langues.
- iii. Les professeurs de français doivent avoir de temps en temps des bourses pour étudier à l'étranger afin de raffiner leur français.

2.3.2 Données recueillies auprès des professeurs de SHS.

Les **Tableau 10** et **11** présentés ci-dessous et ci-après respectivement montrent les données recueillies chez les professeurs de français au niveau SHS. Chaque tableau présenté est suivi de son analyse.

Le **Tableau 10** ci-dessous montre les données sur le sexe, la qualification et l'expérience des professeurs contactés dans les écoles.

No.	Ecole	Sexe	Qualification	Expérience
1	T.I Ahmadiyya SHS	M	B.Ed. French	9 ans
2	Opoku Ware SHS	M	B.Ed. French	10 ans
3	Armed Forces SHS	M	B.Ed. French	16 ans
4	St. Louis SHS	M	B.Ed. French	16 ans
5	Kumasi Academy SHS	M	B.Ed. French	17 ans
6	Yaa Asantewaa SHS	M	B.Ed. French	26 ans
7	Osei Tutu SHS	M	B.Ed. French	27 ans
8	Prempeh College SHS	M	B.A. French	27 ans
9	KNUST SHS	F	B.Ed. French	30 ans
10	Anglican SHS	M	B.A. French	31 ans

Tableau 10 : Informations sur les professeurs

Dans le **Tableau 10** ci-dessus, nous remarquons que parmi les dix professeurs contactés, neuf (90%) sont mâles et une (10%) est femelle.

En ce qui concerne la qualification des professeurs de français dans le **Tableau 10**, nous remarquons que tous les répondants ont la licence. Parmi les dix professeurs, nous avons sept professeurs (70%) qui ont B.Ed. French, deux (20%) ont B.A. French et un professeur (10%) a B.A. (Arts). Tous nos répondants ont plus de 35 ans.

Dans le **Tableau 10**, l'analyse révèle que le plus ancien professeur parmi les répondants a 31 ans d'expérience. Le répondant qui a le moins d'expérience enseigne le français pour 9 ans.

Le **Tableau 11** ci-dessous montre les données recueillies sur les manuels/méthodes utilisés et les périodes assignées à l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles visitées.

No.	Ecole	Manuels	Période par semaine
1	T.I Ahmadiyya SHS	<i>Fam. Kone</i>	2
2	Osei Tutu SHS	<i>Pract. Fr. 5</i>	5
3	Prempeh College SHS	<i>Pract. Fr. 4</i>	6
4	St. Louis SHS	<i>Arc-en-ciel</i>	5
5	Kumasi Academy SHS	<i>Arc-en-ciel</i>	6
6	KNUST SHS	<i>Arc-en-ciel</i>	6
7	Anglican SHS	<i>Arc-en-ciel</i>	6
8	Armed Forces SHS	<i>Arc-en-ciel</i>	7
9	Yaa Asantewaa SHS	<i>*EAF</i>	6
10	Opoku Ware SHS	<i>*E.A.F</i>	7

*E.A.F= An Easy Approach to French.

Tableau 11 : Les manuels/méthodes utilisés et nombre de périodes.

Dans le **Tableau 11** ci-dessus, nous avons St. Louis SHS, Kumasi Academy SHS, KNUST SHS, Anglican SHS et Armed Forces SHS qui utilisent *Arc-en-ciel* représentant 50% du total. Deux écoles (20%), Yaa Asantewaa SHS et Opoku Oware SHS, utilisent *An Easy Approach to French*. Prempeh College SHS (10%) utilise *Practical French book 4*, Osei Tutu utilise (10%) *Practical French Book 5* et T.I Ahmadiyya (10%) utilise *La Famille Kone*.

Les périodes assignées au français par semaine nous donnent la statistique suivante : le **Tableau 11** montre qu'Armed Forces SHS et Opoku Ware SHS (20%) ont sept périodes par semaine, le maximum assigné au français dans le nouveau syllabus. Nous avons Prempeh College SHS, Yaa Asantewaa SHS, Kumasi Academy SHS, KNUST SHS et Anglican SHS (50%) qui ont six périodes par semaine. Deux écoles, St. Louis SHS et Osei Tutu (20%), ont cinq périodes par semaine. T.I. Ahmadiyya (10%) a deux périodes par semaine.

Le **Tableau 12** ci-dessous montre l'effectif des professeurs (P) qui enseignent dans les écoles visitées par rapport au nombre d'apprenants qu'ils enseignent. Les apprenants sont groupés selon leurs classes (F1, F2, F3) et les totaux (T) des apprenants dans les écoles.

No.	Ecole	No. de Prof. (P)	Classe			F1+F2+F3 =T	T÷P
			F1	F2	F3		
1	Osei Tutu	1	300	25	20	345	345
2	KNUST	2	350	33	32	415	207
3	St. Louis	2	360	70	63	493	246
4	T.I Ahmadiyya	2	500	50	40	590	295
5	Anglican	3	300	50	50	400	133
6	Armed Forces	4	450	30	25	505	126
7	Opoku Ware	4	500	15	12	527	131
8	Kumasi Academy	4	625	48	50	723	180
9	Prempeh College	6	600	40	38	678	113
10	Yaa Asantewaa	7	650	50	45	745	106

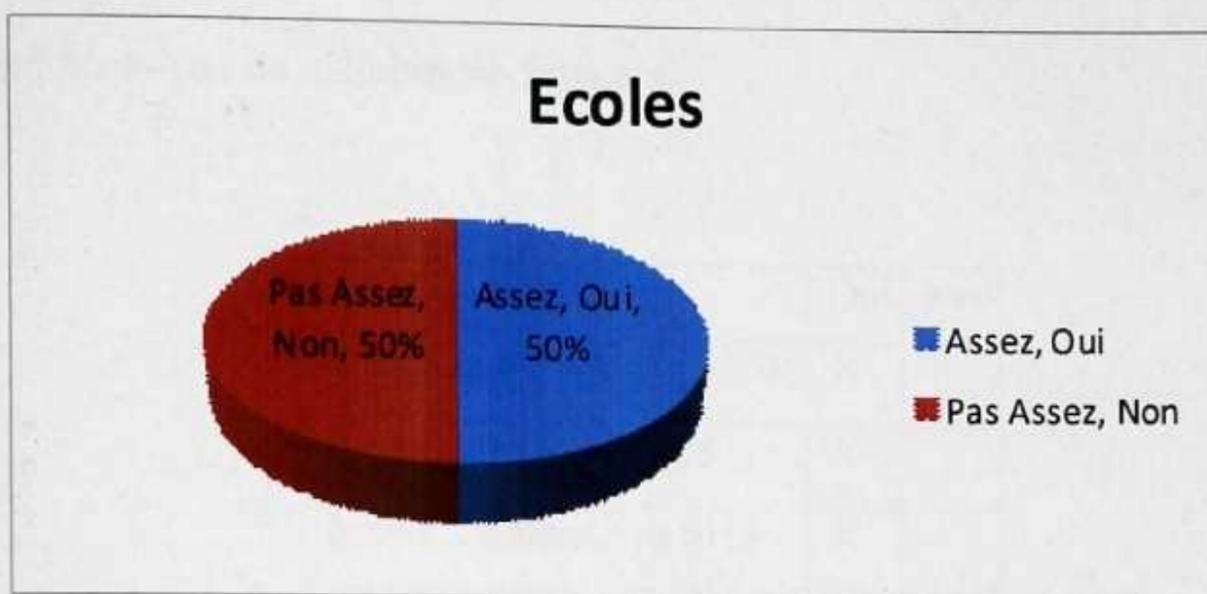
Tableau 12 : Le nombre de professeurs de français par rapport au nombre d'apprenants.

Dans le **Tableau 12** sur la page précédente, nous remarquons qu'un professeur se charge de 345 apprenants. Le tableau montre aussi que trois écoles ont deux professeurs de français chacune. La proportion professeurs/apprenants montre qu'un professeur se charge de 207 à 295 apprenants. Une autre école a trois professeurs de français. Chaque professeur est en charge de 133 apprenants proportionnellement. Trois écoles ont quatre professeurs chacune. Chaque professeur dans ce groupe se charge d'entre 126 à 180 apprenants. Une autre école a six professeurs de français et chaque professeur est proportionnellement en charge de 113 apprenants. Finalement, nous avons une école qui a sept professeurs de français et un enseignant dans ce groupe se charge de 106 apprenants. Il faut noter que quelques professeurs parmi les sept enseignent l'anglais en dépit du fait qu'ils sont formés pour enseigner le français.

Le **Tableau 13** ci-dessous montre les données recueillies dans les écoles qui affirment avoir assez ou ne pas avoir assez de professeurs de français pour un enseignement/apprentissage effectif du français.

No.	Ecole	Prof.(P)	Assez	Pas Assez
1	T.I Ahmadiyya SHS	2	X	
2	St. Louis SHS	2	X	
3	Opoku Ware SHS	4	X	
4	Prempeh College SHS	6	X	
5	Yaa Asantewaa SHS	7	X	
6	Osei Tutu SHS	1		X
7	KNUST SHS	2		X
8	Anglican SHS	3		X
9	Kumasi Academy SHS	4		X
10	Armed Forces SHS	4		X
Total			5	5

Tableau 13: Ecoles ayant assez ou n'ayant pas assez de professeurs de français.



Graphique 7 : Pourcentage des écoles ayant assez ou n'ayant pas assez de français.

KNUST

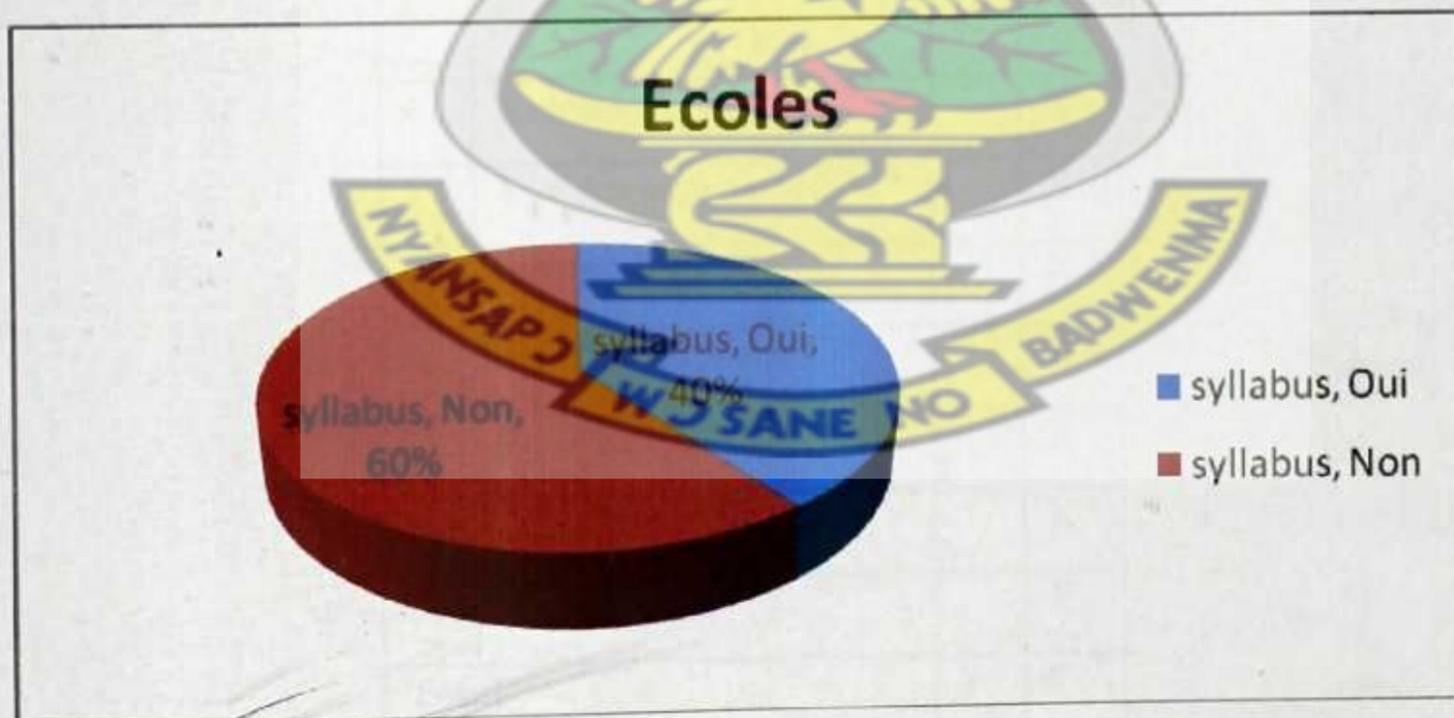
Les informations dans le **Tableau 13** sur la page précédente montrent que T.I. Ahmadiyya SHS, St. Louis SHS, Opoku Ware SHS, Prempeh College SHS, et Yaa Asantewaa SHS (50%) disent que le nombre de professeurs de français est suffisant pour l'enseignement/apprentissage du français. (Voir le **Graphique 7** ci-dessus.)

Le **Tableau 13** sur la page précédente montre le groupe de cinq écoles, notamment Osei Tutu SHS, KNUST SHS, Anglican SHS, Kumasi Academy SHS et Armed Forces SHS (50%) qui affirment que le nombre de professeurs de français n'est pas suffisant pour l'enseignement/apprentissage du français. Les répondants affirment que l'insuffisance de professeurs de français ne leur permet pas d'enseigner suffisamment tous les aspects du français dans leurs écoles (illustrés par le **Graphique 7** ci-dessus.)

Le **Tableau 14** ci-dessous montre toutes les écoles qui ont le syllabus de français et celles qui n'ont pas de syllabus de français.

No.	Ecole	Oui	Non
1	Kumasi Academy SHS	X	
2	Opoku Ware SHS	X	
3	T.I Ahmadiyya SHS	X	
4	St. Louis SHS	X	
5	Yaa Asantewaa SHS		X
6	Prempeh College		X
7	Armed Forces SHS		X
8	Anglican SHS		X
9	Osei Tutu		X
10	KNUST SHS		X
Total		4	6

Tableau 14 : Ecoles ayant et celles qui n'ayant pas de syllabus de français.



Graphique 8 : Pourcentage des écoles ayant et celles qui n'ayant pas de syllabus de français

Les données dans le **Tableau 14** sur la page précédente montrent que Kumasi Academy SHS, Opoku Ware SHS, T.I. Ahmadiyya SHS et St. Louis SHS (40%) ont les syllabus de français. (Voir le **Graphique 8** sur la page précédente).

Les données dans le **Tableau 14** sur la page précédente montrent que Yaa Asantewaa SHS, Prempeh College SHS, Armed Forces SHS, Anglican SHS, Osei Tutu SHS et KNUST SHS n'ont pas de syllabus de français. Ce groupe d'écoles représente 60% du total (illustrés par le **Graphique 8** sur la page précédente.)

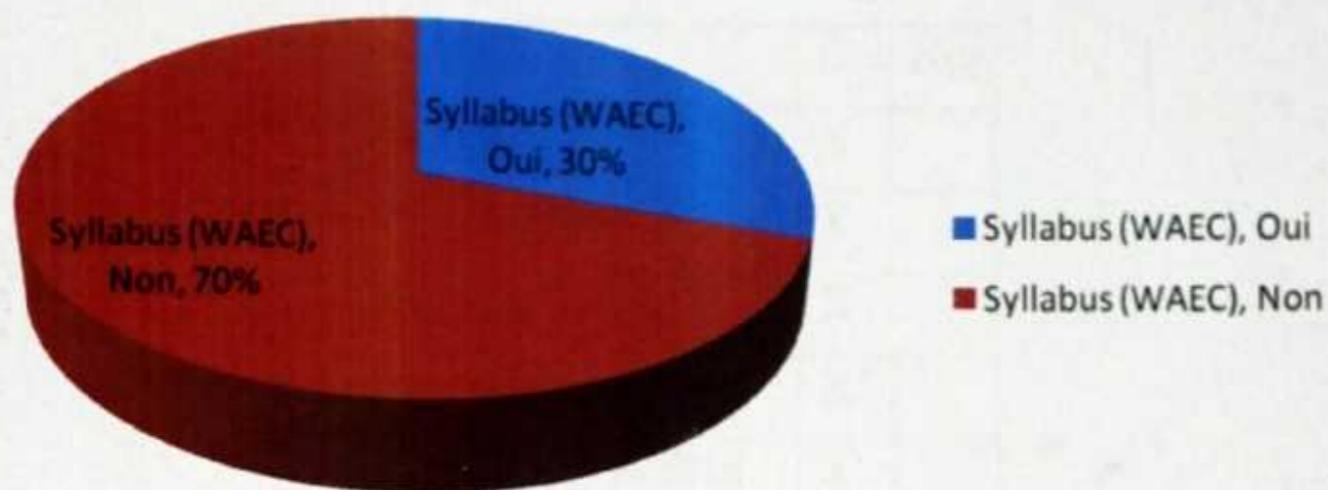
KNUST

Le **Tableau 15** ci-dessous montre toutes les écoles visitées qui ont la version WAEC du syllabus de français et celles qui n'ont pas la version WAEC du syllabus de français.

No.	Ecole	Oui	Non
1	Prempeh college	X	
2	Armed Forces SHS	X	
3	St. Louis	X	
4	Kumasi Academy SHS		X
5	Yaa Asantewaa SHS		X
6	Opoku Ware SHS		X
7	T.I Ahmadiyya SHS		X
8	Anglican SHS		X
9	Osei Tutu SHS		X
10	KNUST SHS		X
Total		3	7

Tableau 15: Ecoles qui ont le syllabus de français et celles qui n'ont pas le syllabus de français (la version de WAEC)

Ecoles



Graphique 9 : Pourcentage des écoles qui ont le syllabus de français et celles qui n'ont pas le syllabus de français (la version WAEC)

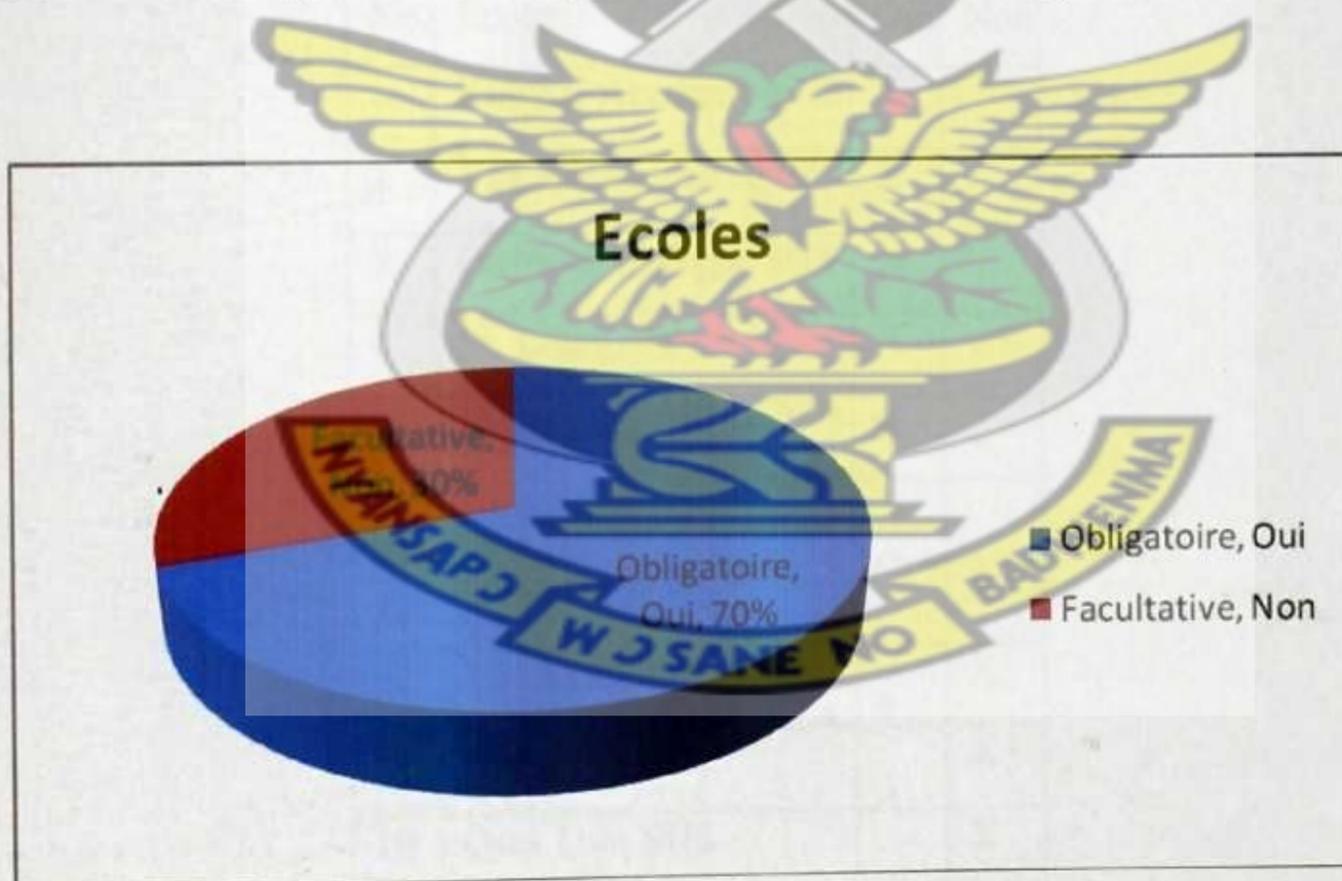
Le **Tableau 15** sur la page précédente montre que trois écoles, Prempeh College SHS, Armed Forces et St Louis SHS ont les syllabus de français, la version de WAEC. Ce groupe forme 30% du total (illustré par le **Graphique 9** ci-dessus.)

Dans le **Tableau 15**, nous avons Kumasi Academy SHS, Yaa Asantewaa SHS, Opoku Ware SHS, T.I. Ahmadiyya SHS, Anglican SHS, Osei Tutu SHS et KNUST SHS, n'ont pas la version WAEC du syllabus de français. Ce groupe représente 70% des données recueillies. (Voir le **Graphique 9** ci-dessus.)

Le **Tableau 16** ci-après montre toutes les écoles qui ont le français comme matière obligatoire et celles qui ont le français comme matière facultative.

No.	Ecole	Oui	Non
1	Kumasi Academy SHS	X	
2	Yaa Asantewaa SHS	X	
3	Prempeh College SHS	X	
4	Opoku Ware SHS	X	
5	T.I Ahmadiyya SHS	X	
6	Armed Forces SHS	X	
7	St. Louis SHS	X	
8	Anglican SHS		X
9	Osei Tutu SHS		X
10	KNUST SHS		X
Total		7	3

Tableau 16 : Ecoles qui ont le français comme matière obligatoire ou facultative.



Graphique 10 : Pourcentage des écoles qui ont le français comme matière obligatoire ou facultative

Dans le **Tableau 16** ci-dessus, les données montrent que Kumasi Academy SHS, Yaa Asantewaa SHS, Prempeh College SHS, Opoku Ware SHS, T.I. Ahmadiyaa

SHS, Armed Forces SHS, St. Louis SHS ont le français comme matière obligatoire. Mais le statut obligatoire de la matière s'applique seulement aux élèves de la première année. Ces écoles forment 70% des données recueillies (illustré par le **Graphique 10** sur la page précédente.)

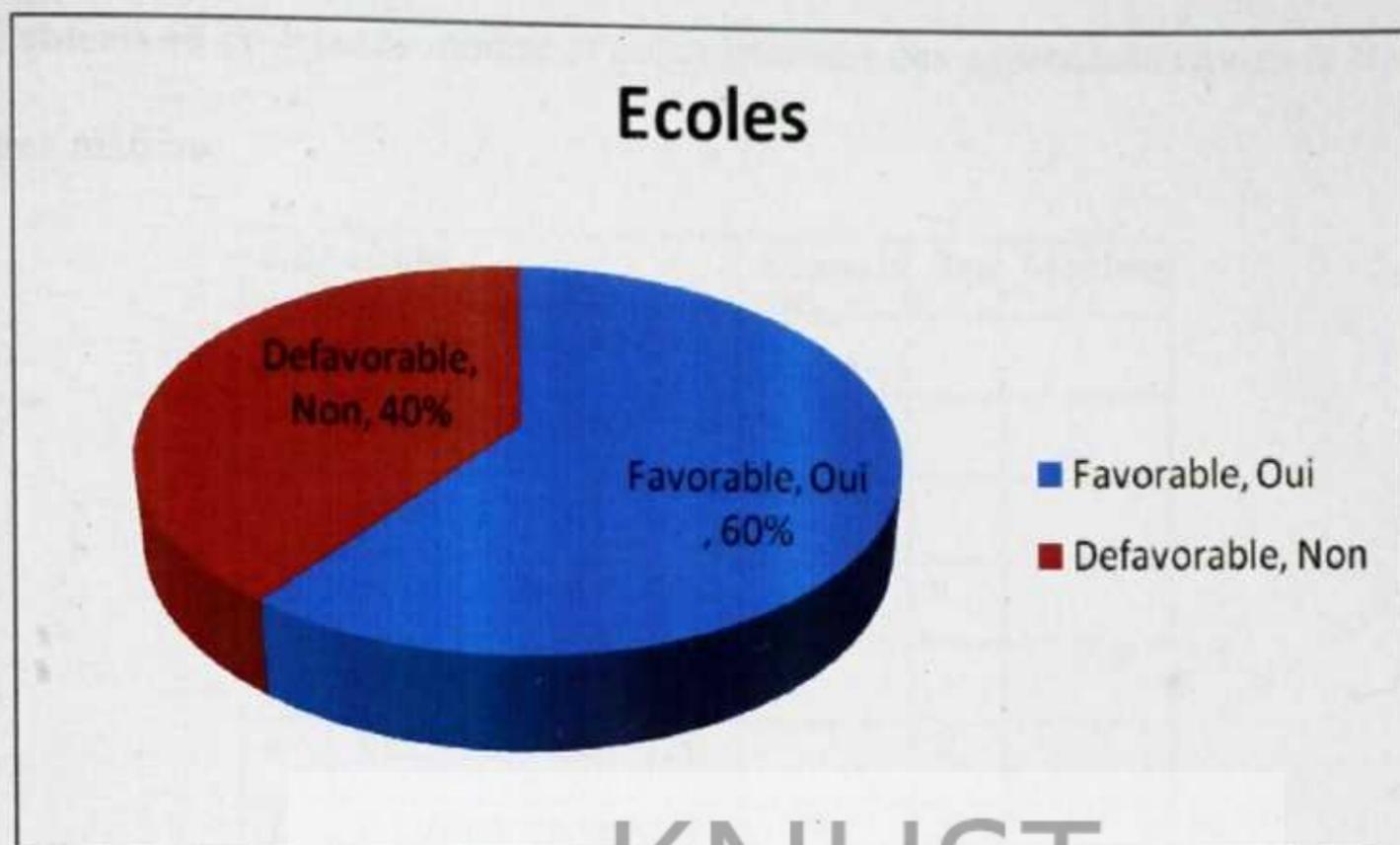
Dans le **Tableau 16** sur la page précédente, nous avons Anglican SHS, Osei Tutu SHS et KNUST SHS qui ont le français comme matière facultative. Ces écoles représentent 30% du total (illustré par le **Graphique 10** sur la page précédente.)

KNUST

Le **Tableau 17** ci-dessous montre les réponses à la question qui cherche à savoir si les trois ans au niveau JHS et les quatre ans au niveau SHS proposés par la nouvelle réforme sont assez pour l'enseignement/apprentissage effectif du français.

No.	Ecole	Oui	Non
1	Kumasi Academy SHS	X	
2	Yaa Asantewaa SHS	X	
3	Prempeh College SHS	X	
4	St. Louis SHS	X	
5	Anglican SHS	X	
6	KNUST SHS	X	
7	Opoku Ware SHS		X
8	T.I. Ahmadiyya SHS		X
9	Armed Forces		X
10	Osei Tutu SHS		X
Total		6	4

Tableau 17: Ecoles où les professeurs approuvent ou désapprouvent les sept ans.



Graphique 11 : Pourcentage des écoles où les professeurs approuvent ou désapprouvent les sept ans.

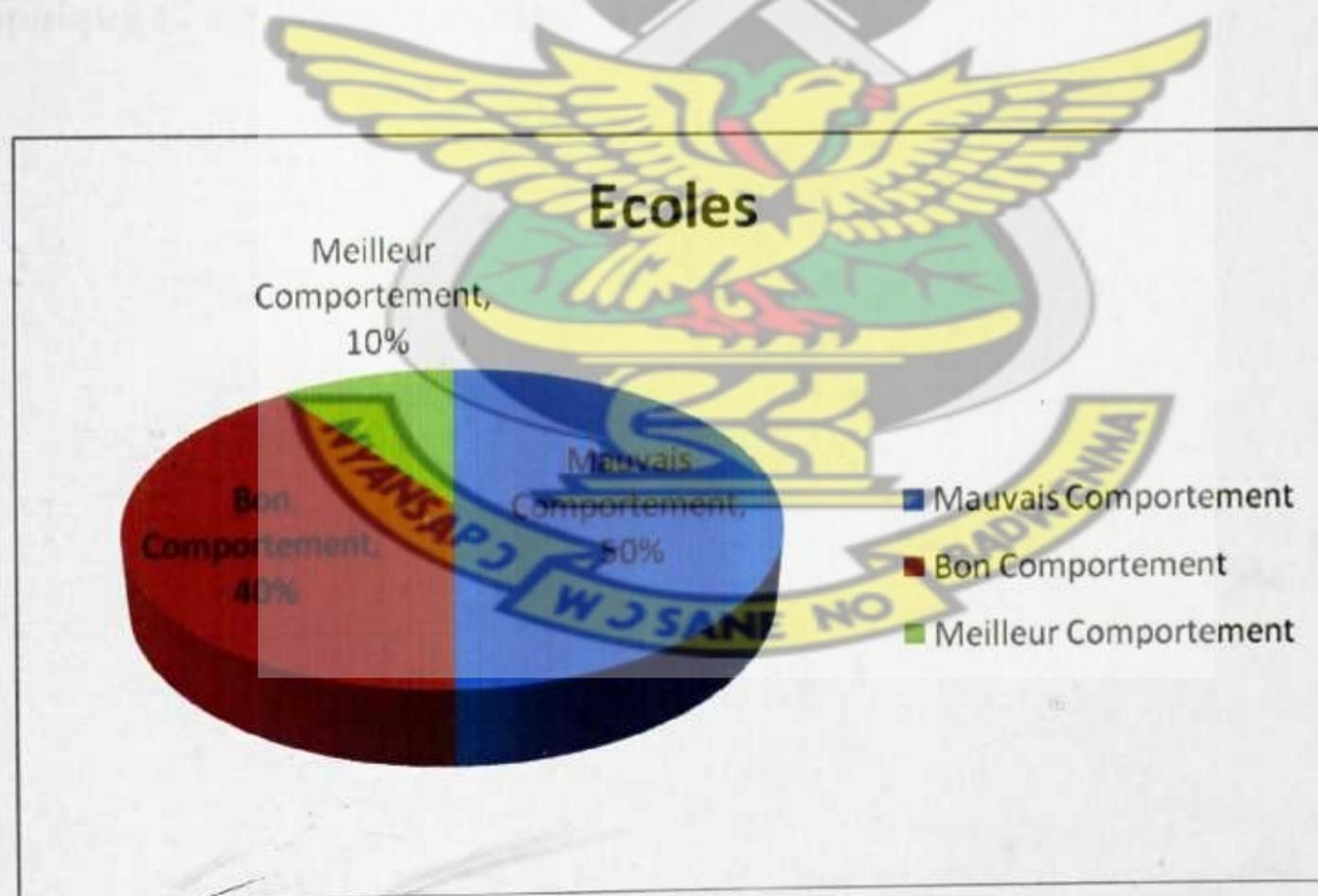
Les informations sur le **Tableau 17** sur la page précédente montrent que six répondants (60%) de Kumasi Academy SHS, Yaa Asantewaa JHS, Prempeh College SHS, St. Louis SHS, Anglican SHS et KNUST SHS respectivement acceptent les sept ans comme suffisants pour l'acquisition des quatre compétences en français pourvu que tous les matériels pédagogiques soient en place.

Quatre répondants (40%) de quatre écoles, dans le **Tableau 17**, notamment Opoku Ware SHS, T.I. Ahmadiyya SHS, Armed Forces SHS et Osei Tutu SHS, contrarient l'avis du premier groupe en disant que les sept ans ne sont pas suffisants pour l'acquisition des quatre compétences en français. Ils soutiennent leur assertion en disant qu'une langue est mieux apprise dès l'enfance. Par conséquent, les apprenants ont besoins de plus d'années pour l'acquisition de ces compétences. (Voir le **Graphique 11** ci-dessus.)

Le **Tableau 18** ci-dessous montre le comportement des apprenants envers le français comme matière.

No.	Ecole	Mauvais	Bon	Meilleur
1	Kumasi Academy SHS	X		
2	Prempeh College SHS	X		
3	Opoku Ware SHS	X		
4	Armed Forces SHS	X		
5	Anglican SHS	X		
6	Yaa Asantewaa SHS		X	
7	T.I. Ahmadiyya SHS		X	
8	Osei Tutu SHS		X	
9	KNUST SHS		X	
10	St. Louis SHS			X
Total		5	4	1

Tableau 18 : Comportement des apprenants envers le français



Graphique 12 : Pourcentage du comportement des apprenants envers le français

Dans le **Tableau 18**, nous avons les apprenants de Kumasi Academy SHS, Prempeh College SHS, Opoku Ware SHS, Armed Forces SHS, et Anglican SHS qui exhibent

un mauvais comportement envers l'enseignement/apprentissage du français. Ce groupe représente 50% du total (illustré par le **Graphique 12** sur la page précédente.)

Dans le **Tableau 18** sur la page précédente, les apprenants de quatre écoles, à savoir Yaa Asantewaa SHS, T.I. Ahmadiyya SHS, Osei SHS et KNUST montrent un bon comportement envers l'enseignement/apprentissage du français. Ce groupe d'écoles représente 40% des données recueillies (illustré par le **Graphique 12** sur la page précédente.)

KNUST

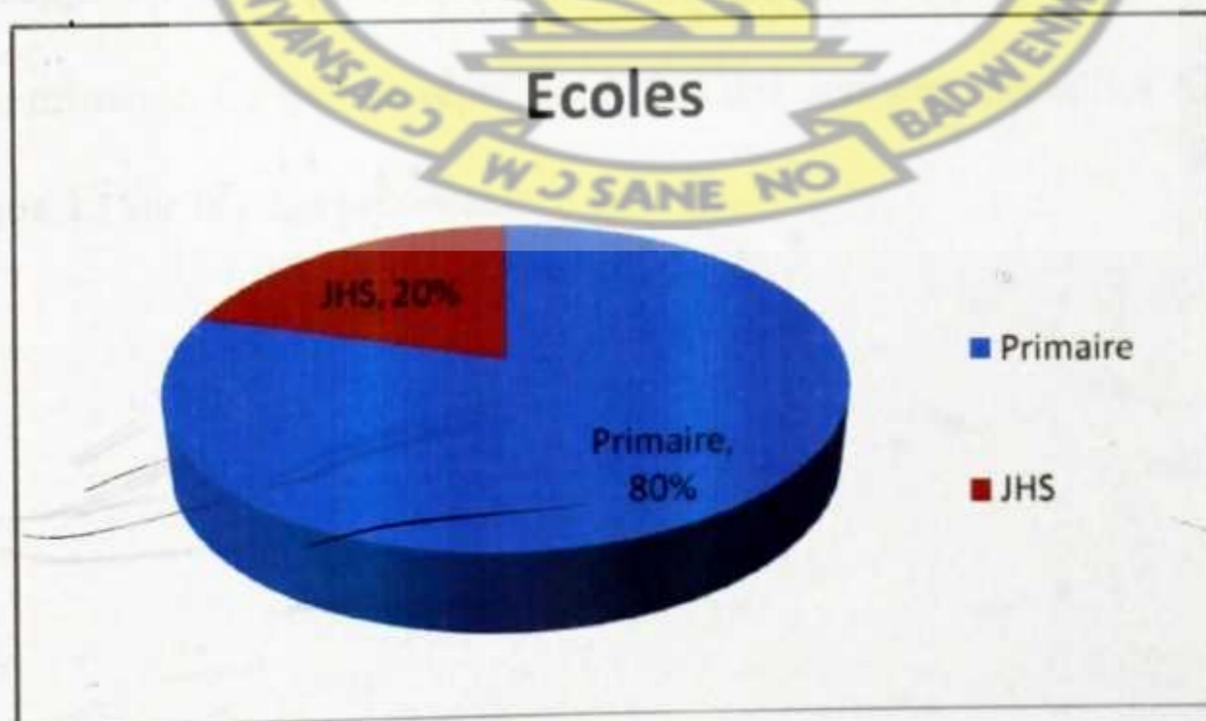
Nous avons les apprenants d'une école dans le **Tableau 18**, St. Louis SHS (10%), qui exhibent un meilleur comportement envers l'enseignement/apprentissage du français. Cela montre qu'ils connaissent le rôle important de la langue dans leur vie (Voir le **Graphique 12** sur la page précédente.)



Les informations dans le **Tableau 19** ci-après reflètent les avis de nos répondants sur le niveau favorable pour le commencement de l'enseignement/apprentissage du français dans le système éducationnel du Ghana. Quelques répondants proposent le niveau primaire et les autres répondants proposent le niveau JHS comme assez bon pour commencer l'enseignement/apprentissage du français.

No.	Ecole	Primaire	JHS
1	Kumasi Academy SHS	X	
2	Opoku Ware SHS	X	
3	T.I Ahmadiyya SHS	X	
4	Armed Forces SHS	X	
5	St. Louis SHS	X	
6	Anglican SHS	X	
7	Osei Tutu SHS	X	
8	KNUST SHS	X	
9	Yaa Asantewaa SHS		X
10	Prempeh College SHS		X
Total		8	2

Tableau 19 : Niveau convenable pour commencer l'enseignement/apprentissage du français.



Graphique 13 : Pourcentage du niveau convenable pour commencer l'enseignement/apprentissage du français

Les données dans le **Tableau 19** révèlent que les répondants de Kumasi Academy SHS, Opoku Ware SHS, T.I. Ahmadiyya SHS, Armed Forces SHS, St. Louis SHS, Anglican SHS, Osei Tutu SHS et KNUST SHS sont de l'avis que le commencement de l'enseignement/apprentissage du français au niveau primaire est favorable pour les apprenants au Ghana parce que ce niveau comprend pour les apprenants leurs âges critiques qui permettent l'acquisition effective d'une langue étrangère, en effet le français. Ce groupe de répondants comprend 80% du total (illustré par le **Graphique 13** sur la page précédente.). Cela montre que les apprenants de français doivent avoir un contact très tôt avec la langue française.

KNUST

Dans le **Tableau 19**, deux répondants de Yaa Asantewaa SHS et Prempeh College SHS respectivement sont du même avis que le commencement de l'enseignement/apprentissage du français au niveau de JHS est convenable pour les apprenants au Ghana parce qu'ils sont capables à ce niveau de mémoriser et appliquer tous les règles qui forment le noyau du français comme une langue. Ils ajoutent qu'actuellement la population des professeurs de français dans le pays ne peut pas supporter l'idée de commencer l'enseignement/apprentissage du français au niveau de primaire. Ce groupe représente 20% des données recueillies (illustré par le **Graphique 13** sur la page précédente.)

Le **Tableau 20** ci-dessous montre les écoles des répondants qui sont contents et fiers et ceux qui sont mécontent d'être professeurs de français.

No.	Ecole	Oui	Non
1	Kumasi Academy	X	
2	Yaa Asantewaa	X	
3	Prempeh College	X	
4	T.I Ahmadiyya	X	
5	St. Louis	X	
6	Anglican	X	
7	Osei Tutu	X	
8	KNUST	X	
9	Opoku Ware SHS		X
10	Armed Forces SHS		X
Total		8	2

Tableau 20 : Professeurs de français contents et mécontents.



Graphique 14 : Pourcentage des professeurs de français contents et mécontent

Dans le **Tableau 20** ci-dessus, huit répondants de Kumasi Academy, Yaa Asantewaa SHS, Prempeh SHS, T.I. Ahmadiyya SHS, St. Louis SHS, Anglican SHS, Osei Tutu SHS et KNUST SHS confirment leur contentement d'être professeurs de français parce qu'ils sont fiers de parler deux langues internationales. Ce groupe représente 80% des données recueillies (illustré par le **Graphique 14** ci-dessus.)

Dans le **Tableau 20**, deux répondants d'Opoku Ware SHS et Armed Forces SHS sont mécontents d'être professeurs de français à cause des comportements négatifs des apprenants et d'autres professeurs envers l'enseignement/apprentissage du français dans leurs écoles. Ce groupe forme 20% des données recueillies (illustré par le **Graphique 14** sur la page précédente.)

En ce qui concerne les moyens effectifs pour motiver les apprenants à avoir l'intérêt dans l'apprentissage du français, quatre répondants (40%) suggèrent entre autres que l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles doit être obligatoire pour tous les étudiants et la matière doit être examinée à ce niveau à l'examen externe. Six répondants (60%) suggèrent catégoriquement la fourniture des écoles avec assez de matériels pédagogiques pour permettre un enseignement/apprentissage efficace du français dans les écoles. En général, tous les répondants (100%) proposent que les apprenants doivent faire des voyages d'études de temps en temps aux pays francophones pour un bain linguistique. Ils suggèrent finalement la diffusion des programmes en français sur les différentes chaînes que nous avons dans le pays pour susciter l'intérêt des apprenants à l'apprentissage du français.

Nous avons des réponses variées en ce qui concerne les comportements d'autres professeurs envers l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles visitées. Six répondants (60%) nous confient que d'autres professeurs voient le français comme matière insignifiante. Selon eux, les professeurs du français sont regardés comme difficiles et stricts envers les apprenants.

Quatre répondants (40%) affirment que d'autres professeurs montrent des attitudes positives et impressionnantes envers l'enseignement/apprentissage du français dans leurs écoles. De temps en temps, ces professeurs désirent d'étudier le français.

Selon les données recueillies, nous remarquons que l'importance du français comme une langue dans la vie individuelle des professeurs de français est sans mesure. Tout le monde atteste son importance dans la vie. Selon les professeurs, ils sont capables d'avoir des interactions fructueuses avec les voisins francophones.

L'enquête vérifie si les professeurs de français ont connaissance de la nouvelle réforme éducationnelle dans le pays. Tous les professeurs de français dans les dix écoles visitées sont au courant de cette réforme et ils connaissent parfaitement le statut du français comme une langue dans cette nouvelle réforme.

Le questionnaire demande aux répondants de recommander quelques moyens essentiels pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français au Ghana. Ils suggèrent entre autres que toutes les écoles qui font le français comme matière doivent être fournies suffisamment des matériels pédagogiques; les professeurs doivent être motivés adéquatement, soit en nature ou en argent. Par exemple, les professeurs de français peuvent être conférés, de temps en temps, des bourses d'études afin de raffiner leur français.

Enfin, les répondants proposent l'augmentation des séminaires pour les professeurs de français sur les nouveaux développements et techniques dans l'enseignement/apprentissage du français.

2.3.3 Données recueillies auprès des apprenants

Les informations de ce sous-titre montrent l'analyse des interviews que cinquante apprenants des vingt-cinq écoles visitées nous ont accordées. Ces apprenants en question sont choisis parmi les étudiants en fin de parcours (JHS 3 et SHS 3).

2.3.3.1 *Le choix d'apprendre le français*

Sur les cinquante apprenants interviewés sur ce qui les motive à apprendre le français, trente apprenants (60%) disent qu'ils voudraient être bilingues parce qu'ils aiment le français en tant qu'une langue. ils voudraient avoir la capacité de communiquer aisément avec les amis francophones.

Quinze apprenants (30%) apprennent le français parce qu'ils ont envie de travailler dans un environnement francophone un jour comme ambassadeurs et hôtesse de l'air. Le dernier groupe de cinq apprenants (10%) apprend le français à cause des conseils donnés par leurs parents.

2.3.3.2 *L'apprentissage du français*

Parmi les cinquante apprenants interviewés sur comment trouvent-ils l'apprentissage du français, nous avons quinze (30%) apprenants qui trouvent l'apprentissage du français merveilleux et intéressant. Trente-cinq apprenants (70%) trouvent l'apprentissage du français difficile. Ils se plaignent des nombreuses règles qu'ils ont à mémoriser afin de maîtriser la langue française.

2.3.3.3 Le niveau favorable pour l'apprentissage du français

En ce qui concerne le niveau propice pour l'introduction du français comme une matière dans le système éducationnel au Ghana, tous les répondants ont proposé le niveau primaire comme le niveau approprié pour le commencement de l'enseignement/apprentissage du français. Selon les répondants, une langue est mieux acquise dès l'enfance. Un bon nombre parmi les répondants suggère que s'il y a beaucoup de professeurs de français dans le pays, ce sera mieux de l'introduire au niveau du jardin d'enfants.

KNUST

2.3.3.4 L'enseignement des professeurs

Nous avons demandé aux apprenants d'évaluer l'enseignement de leurs professeurs. Selon vingt répondants (40%), leurs professeurs enseignent bien. Trente répondants (60%) affirment que leurs professeurs enseignent le français en utilisant souvent l'approche traditionnelle.

2.3.3.5 La communication en français hors de la classe

Tous les répondants (100%) affirment la difficulté de communiquer en français hors de la classe. Selon eux, leurs environnements ne permettent pas la pratique du français parce que les langues ghanéennes dominent dans toutes leurs activités après l'école.

2.3.3.6 La communication en français avec confiance

En ce qui concerne la communication en français avec confiance, tous les répondants (100%) affirment qu'ils parlent souvent avec timidité et avec prudence. Selon eux,

ils ont peur de commettre des erreurs. C'est pourquoi ils se taisent souvent quand ils doivent communiquer en français.

2.3.3.7 *Le statut obligatoire du français aux niveaux JHS/SHS*

Tous les répondants (100%) sont d'accord sur le fait que le français comme une matière soit obligatoire en JHS et SHS. Les répondants révèlent qu'il y a des apprenants qui ont le désir d'apprendre le français mais ils ne peuvent pas à cause de leurs programmes dans les écoles. Les répondants affirment qu'à cause de la position géographique du Ghana dans l'Afrique de l'Ouest, il est nécessaire d'apprendre le français.

2.3.3.8 *La motivation des apprenants*

La question qui porte sur comment les professeurs de français doivent motiver les apprenants à apprendre le français attire beaucoup de suggestions chez les répondants. Ils proposent entre autres que les professeurs doivent, de temps en temps, les amener dans les institutions où le français est enseigné. Les répondants suggèrent la formation et le renforcement des clubs de français dans les écoles pour engager les apprenants dans des activités ludiques.

2.4 Conclusion

Nous avons présenté dans ce chapitre l'enquête menée pour recueillir les données dans les écoles visitées. Ces données sont analysées et présentées sous forme de tableaux et de graphique.

CHAPITRE TROIS

3.0 IMPLICATION DE L'ETUDE ET RECOMMANDATIONS

3.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous allons essayer de donner en détail les implications de notre étude. A partir de l'analyse des données présentées dans le chapitre précédent, nous essayerons de confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ. A la fin, nous allons donner nos recommandations pour l'amélioration de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère au Ghana.

3.2 Implications de l'étude

Nous évoquons dans cette partie nos résultats à propos des manuels/méthodes, le nombre de périodes assignées au français, la qualification et l'expérience des professeurs de français, le nombre de professeurs par rapport au nombre d'apprenants, la présence de syllabus de français, le statut du français dans les écoles, le comportement des gens et d'autres professeurs envers le français, l'acquisition des quatre compétences, le niveau propice pour l'enseignement/apprentissage du français, la politique linguistique existante, la motivation et la satisfaction d'être professeurs de français.

3.2.1 Manuels/Méthodes

Les informations recueillies à propos des manuels utilisés dans les écoles (JHS et SHS) montrent que toutes les écoles n'utilisent pas le même manuel pour l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles au Ghana. Cette situation nous mène à demander s'il y a un manuel de français particulier prescrit par le

Ministère de l'Éducation pour les écoles dans le pays. Si un manuel était prescrit, pourquoi ce pléthore de manuels dans les écoles pour l'enseignement/apprentissage du français?

Le choix d'un manuel n'est pas aisé. Le manuel choisi doit répondre au besoin d'une méthodologie donnée. Puisque l'enseignement/apprentissage du français de nos jours penche vers l'approche communicative, nous sommes d'avis que le manuel choisi doit répondre à ce besoin. Nous demandons si tous les différents manuels en usage dans les écoles sont conçus pour cette approche? La réponse est négative.

Le manuel doit aussi correspondre au contenu du syllabus conçu pour les apprenants à chaque niveau de l'éducation. Cela aidera les apprenants à mieux suivre les leçons méthodiquement, d'une unité à l'autre. Pour assurer cette uniformité dans l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles, les autorités en charge de l'éducation doivent corriger cette anomalie par la prescription d'un manuel unique qui correspondra au syllabus en existant pour toutes les écoles dans le système scolaire du pays. Cette correction aidera beaucoup les apprenants parce qu'en fin de compte, tous les apprenants passeront le même examen externe préparé par WAEC.

3.2.2 Nombre de périodes assignées au français

En ce qui concerne le nombre de périodes assignées au français, l'analyse révèle que seulement quatre périodes de 35 minutes chacune sont assignées au français par semaine au niveau JHS dans le nouveau syllabus, et qu'au niveau SHS, sept périodes de 40 minutes chacune, sont assignées au français par semaine. Les données analysées montrent que la moitié des écoles au niveau de JHS utilisent les quatre

périodes assignées au français au cours de français. L'autre moitié des écoles ne suit pas ce qui est demandé par le syllabus— deux ou trois périodes sont assignées au français au lieu de quatre périodes.

Comparant le français à d'autres langues (anglais et langues ghanéennes) enseignées dans les écoles, on peut conclure que les quatre périodes par semaine ne sont pas suffisantes pour l'apprentissage du français compte tenu des aspects à enseigner. Au niveau de JHS, c'est confirmé dans les nouveaux syllabus que l'anglais et les langues ghanéennes sont assignés huit périodes par semaine. Si les langues maternelles et la langue officielle qui nous sont familières depuis longtemps sont assignées huit périodes chacune, comment les professeurs de français pourraient atteindre leurs buts en utilisant quatre périodes pour enseigner tous les aspects d'une langue étrangère ? C'est une tâche difficile.

En ce qui concerne le niveau de SHS, les choses ne sont pas différentes. C'est seulement deux écoles parmi les dix écoles consultées qui ont les sept périodes maximum recommandées par le nouveau syllabus. Les autres écoles visitées ont entre six et deux périodes par semaine pour l'enseignement du français. On remarque qu'en première année l'anglais et les langues ghanéennes sont assignés huit périodes par semaine alors que le français qui est conçue aussi comme une matière obligatoire est assignée deux périodes dans la plupart des écoles visitées.

Cette situation ne permet pas aux apprenants d'avoir assez de contact avec la langue française dans la classe. C'est évident que peu d'attention est donnée au français en tant qu'une langue étrangère dans le système éducationnel du pays.

3.2.3 Qualification des professeurs de français

A propos de la qualification des professeurs de français, l'analyse révèle que beaucoup de professeurs sont formés en français dans les écoles normales et les universités et ont des diplômes qui les qualifient pour enseigner aux niveaux JHS et SHS dans le pays. L'analyse montre aussi qu'il y a quelques professeurs dans le système éducationnel qui ont des diplômes qui ne sont pas formés pour enseigner la langue française mais qui l'enseignent dans les écoles, surtout dans les écoles privées.

KNUST

Dans son travail de recherche, Darko (2007 :12) confirme qu'il y a 106 enseignants de français non-formés dans le système éducationnel qui fréquentent le CREF pendant les stages annuels pour les professeurs de français. Ce groupe de professeurs non-formés ne suivent pas souvent la méthodologie proposée par les autorités.

Cette constatation est soulignée par Kuupole (2005 :86) dans son article intitulé «A la croisé des méthodes communicatives: Un point de vue sur l'enseignement/apprentissage du français aux collèges ghanéens» en disant que *«les méthodes adoptées par un enseignant quasi-formé laisse parfois des expériences pénibles dans l'esprit de l'apprenant»*. Ces enseignants font apprendre par cœur aux apprenants tout ce qu'ils leur enseignent. Les apprenants qui ont des difficultés à apprendre par cœur développent une mauvaise attitude envers l'apprentissage du français.

3.2.4 Expérience des professeurs

En ce qui concerne le nombre d'années d'expérience des professeurs consultés, l'enquête révèle qu'il y a des enseignants débutants qui n'ont fait qu'un mois d'enseignement du français au niveau JHS. Ceci montre que les professeurs de français sont formés chaque année dans les trois écoles normales, à savoir Mount Mary College of Education, Wesley College of Education et Bagabaga College of Education.

Au niveau SHS, cependant, l'analyse montre que les professeurs les moins expérimentés sur le terrain enseignent le français pour neuf ans. L'implication est que beaucoup de professeurs formés pour le au niveau JHS ne poursuivent plus les études en français au niveau universitaire. D'autres, après leurs études à l'université, n'enseignent plus le français.

Cette situation explique la raison pour laquelle le niveau SHS est rempli d'anciens professeurs de français. La fuite des professeurs de français vers d'autres matières constitue un problème majeur qui empêche le développement de l'enseignement/apprentissage du français dans le pays.

3.2.5 Nombre de professeurs par rapport au nombre d'apprenants

Les données recueillies sur le nombre de professeurs de français par rapport au nombre des apprenants dans les écoles montrent que la proportion des professeurs aux apprenants n'est pas favorable pour l'enseignement/apprentissage de tous les aspects en français. Pour un enseignant effectif, il est souhaitable d'avoir un professeur pour 50 apprenants. Mais l'enquête révèle une situation lamentable. Un

professeur de français enseigne entre 90 et 500 apprenants au niveau JHS comme au niveau SHS. Cette situation ne peut pas aider les apprenants à acquérir toutes les compétences nécessaires en français parce qu'un professeur dans une telle situation ne peut pas tout enseigner. Ce phénomène implique que les professeurs de français que nous avons dans les écoles ne sont pas non seulement insuffisants, mais aussi surchargés.

Au niveau JHS, treize écoles parmi les quinze écoles visitées affirment l'insuffisance des professeurs de français dans leurs écoles. Mais, au niveau SHS, la moitié (cinq sur dix écoles) révèle ce problème de manque de professeurs de français dans leurs écoles.

Malheureusement, la plupart des professeurs formés en français dans les écoles normales et les universités sont forcés, de temps en temps, par les directeurs d'écoles, à enseigner d'autres matières au lieu du français. Cette situation aussi engendre le problème de manque de professeurs de français dans le système éducatif dans le pays.

3.2.6 Présence de syllabus de français

Quant à la présence de syllabus de français dans les écoles visitées, nous constatons avec surprise que la majorité des écoles au niveau SHS ne possède ni le syllabus de français ni celui de WAEC. Le cas des JHS est différent. La plupart des JHS ont le syllabus de français, sauf la version de WAEC. L'implication dans ce cas est que les professeurs qui n'ont pas les syllabus traitent n'importe quel sujet à leur gré. Ceci

n'assure pas l'uniformité dans l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles. Ce sont les apprenants qui en souffrent à la fin.

3.2.7 Statut du français dans les écoles

Nous avons demandé aux répondants de nous fournir des informations sur le statut du français dans les écoles. Notre enquête révèle que la moitié des écoles au niveau de JHS traitent le français comme une matière obligatoire. Au niveau de SHS, l'enquête montre que le français, comme une matière, est obligatoire pour la première année dans la plupart des écoles. Il devient facultatif en 2^e, 3^e, ou 4^e années.

Cette situation dans les deux niveaux de l'éducation contrarie la directive donnée par le Ministère de l'Education dans la nouvelle réforme sur la politique linguistique dans le pays. La nouvelle réforme stipule que le français, sera obligatoire lorsqu'il y a assez de professeurs de français dans les écoles. C'est étonnant que lorsque le nombre de professeurs de français augmente dans les écoles, quelques directeurs d'écoles doivent demander à ces professeurs d'enseigner d'autres matières au détriment du français. Ces directeurs d'écoles attribuent souvent leur comportement négatif envers l'enseignement/apprentissage du français à l'instabilité des professeurs de français dans les écoles. Pourquoi cette discrimination envers l'enseignement/apprentissage du français?

3.2.8 Comportement des gens envers le français

Tous ceux qui ont abandonné l'apprentissage du français pendant leur éducation affirment souvent qu'ils ont pris cette décision à cause du comportement méchant exhibé par les professeurs de français au cours de leur apprentissage. Ce

comportement négatif de certains professeurs de français est souligné par Kuupole A. (2000 :50) dans son mémoire portant sur «L'image de la langue française» en affirmant que *«la réaction des personnes interrogées sur l'apprentissage du français traduit une image dévalorisante, car la plupart d'entre elles affirment que le français est difficile à apprendre»*. L'enquête montre par ailleurs que la plupart des apprenants de JHS et de SHS ont un comportement négatif envers l'enseignement/apprentissage du français dans leurs écoles. Cette attitude, selon les professeurs de français contactés, émane des commentaires négatifs émis par des professeurs qui sont contre l'apprentissage du français.

KNUST

Une autre raison, évoquée par les répondants, qui démotive les apprenants dans l'apprentissage du français dans les écoles émane des techniques et méthodologies employées par les professeurs. En effet, si les approches utilisées ne suscitent pas l'intérêt des apprenants, ils pourraient développer une apathie envers le français.

3.2.9 Acquisition des quatre compétences

En ce qui concerne l'acquisition des quatre compétences par les apprenants, après trois ans en JHS et quatre ans en SHS, nous remarquons que la plupart des répondants de JHS affirment que ce sera une tâche herculéenne pour atteindre ce but après trois ans d'apprentissage dans les circonstances qui prévalent dans les écoles. Au niveau SHS, la majorité des répondants consentent le fait que c'est possible d'atteindre ce but pourvu qu'ils y aient les matériels pédagogiques nécessaires, assez de professeurs et l'assignation de périodes adéquates pour l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles.

Toutes ces explications sur l'acquisition des quatre compétences par les apprenants impliquent que les répondants s'accordent à dire qu'il y a un manque de tout ce qu'il faut dans la classe pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans le pays. Malgré les efforts déployés par le gouvernement français pour promouvoir l'enseignement/apprentissage du français au Ghana, ces efforts sont toujours entravés par les politiques linguistiques formulées de temps en temps.

3.2.10 Niveau propice pour l'enseignement/apprentissage du français

Quant au niveau favorable pour commencer l'enseignement/apprentissage du français, l'analyse montre que la majorité des répondants proposent le niveau primaire. Il y a quelques répondants qui sont de l'avis que le niveau idéal pour commencer l'enseignement/apprentissage est le jardin d'enfants. Ces propositions chez les répondants impliquent qu'ils ont la conviction que les apprenants bénéficieraient tant si l'enseignement/apprentissage du français débute très tôt dans la vie des apprenants. Cette assertion des répondants est justifiable parce que, selon les psychologues, une langue est mieux apprise à bas âge.

Dans la situation présente, nous sommes au courant du fait que l'enseignement/apprentissage de l'anglais et des langues ghanéennes commence très tôt (niveau primaire) dans le système scolaire, mais les performances dans ces langues ne sont pas encourageantes. Que sera-t-il donc d'une langue totalement étrangère, dont l'apprentissage commence tard dans le système scolaire?

3.2.11 Politique linguistique existante

L'analyse montre qu'au niveau JHS, les répondants sont au courant qu'il y a une politique linguistique existante dans la nouvelle réforme.

Mais ils ne connaissent pas l'aspect qui touche l'enseignement/apprentissage du français dans le pays. Au niveau SHS, c'est le contraire. Les répondants connaissent la politique linguistique existante et le statut du français qui en découle.

L'ignorance de la politique linguistique par quelques professeurs de français est malheureuse. Si les gens qui sont sensés défendre et promouvoir l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le pays ne connaissent pas le contenu de la politique linguistique existante, surtout la partie qui explique le statut du français, ils ne peuvent pas demander aux directeurs de faire ce qu'il faut à l'égard du français dans les écoles. Cette ignorance de la part des professeurs entrave la progression effective de l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles.

3.2.12 Motivation

Nous constatons aussi que la motivation des apprenants et des professeurs est une étape indispensable au cours de l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles. L'analyse montre que tous les répondants sont d'accords sur le fait que la motivation est nécessaire pour l'apprentissage d'une langue étrangère afin d'éviter l'ennui. Les répondants sont au courant que la méchanceté de la part des enseignants, ainsi que les mauvaises relations entre enseignants et apprenants, et le manque d'inspiration et d'encouragement influent négativement sur l'apprenant du français (Kuupole D. 200 : 83). Les répondants proposent différents moyens pour motiver les apprenants et les professeurs—la formation de club de français, des voyages à

l'étrangère, des visites aux institutions qui enseignent le français, surtout les universités dans le pays pour la socialisation, et l'engagement dans des activités ludiques.

C'est vrai que quelques activités de motivation sont institutionnalisées dans les universités. Les apprenants de ce niveau sont envoyés chaque année à l'étranger par le gouvernement du Ghana pour approfondir leur français dans un environnement francophone. Toutes les universités publiques ont des clubs de français qui organisent différentes activités éducatives pour aider les apprenants à bien apprécier et à mieux apprendre le français à travers la socialisation.

Malheureusement, ces activités de motivation sont bien organisées dans peu d'écoles aux niveaux pré-tertiaires parce que le support financier et la coordination des activités posent des problèmes majeurs aux organisateurs. Mais nous avons dix centres régionaux pour l'apprentissage du français (CREF) dans le pays, qui, à notre avis, pourraient aider les apprenants considérablement. Ces dix centres régionaux ont des bibliothèques qui prêtent des romans aux écoles pour quelques mois « la bibliothèque tournante ». Mais combien d'écoles dans le pays visitent ces centres ?

Cet état de choses n'est pas favorable pour l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles. Le niveau d'acquisition du français par les apprenants est aussi affecté puisqu'ils n'ont pas assez de contact avec la langue. Alors, lorsque la langue n'est pas bien maîtrisée dans ces niveaux (JHS et SHS), c'est difficile pour les apprenants de progresser d'un niveau à l'autre. Cela confirme l'importance de la motivation des apprenants par tous ceux qui sont en charge d'éducation dans le pays.

Sinon, il sera difficile d'atteindre le but de promouvoir l'enseignement/apprentissage du français dans le pays.

3.2.13 Comportement d'autres professeurs envers le français

L'analyse sur le comportement d'autres professeurs envers l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles visitées, nous donne des réponses variées. Peu de ces professeurs aiment la langue française. Ceux-ci regrettent de n'avoir pas appris le français pendant leur scolarisation.

Etonnamment, la grande majorité de ces professeurs qui ne sont pas formés en français sème la haine parmi les apprenants envers l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles parce qu'ils considèrent le français comme une langue difficile et sans avenir pour les apprenants. Quelquefois, cette haine émane de la jalousie qu'ont ces professeurs envers leurs collègues qui enseignent le français. Ces professeurs haïssent le statut bilingue des professeurs de français.

3.2.14 Satisfaction d'être professeurs de français

Tous les répondants (100%) sont contents d'être professeurs de français. Ce contentement provient des bénéfices qu'ils en tirent. La joie de parler deux langues internationales est un accomplissement dans leur vie. Ils deviennent un groupe unique parmi leurs collègues à cause de la connaissance du français. Ils peuvent voyager aux pays francophones avec aisance. Ils peuvent communiquer avec des étrangers d'origine francophone avec confiance.

3.3 Validation des hypothèses

Après les analyses et les interprétations des données, nous pouvons confirmer toutes nos hypothèses. Il est donc vrai que :

1. La durée et le nombre de périodes assignées à l'enseignement/apprentissage du français dans le syllabus au niveau pré-tertiaire ne sont pas suffisants. Cela occasionnera un apprentissage partiel du français. L'acquisition des quatre compétences deviendra donc une mission impossible.
2. Nous avons toujours un manque de professeurs de français dans les écoles malgré la création de deux départements supplémentaires. Ce problème est aggravé à cause de la fuite des professeurs de français vers d'autres matières.
3. Le commencement de l'enseignement/apprentissage du français au niveau JHS ne favorise pas l'acquisition des quatre compétences par les apprenants en français à la fin de leur apprentissage pré-tertiaire. A ce niveau, les apprenants sont considérés linguistiquement dépassant les âges critiques pour l'acquisition effective d'une langue étrangère.

3.4 Recommandations

Notre travail jusqu'ici montre que l'impact des politiques linguistiques ghanéennes sur l'enseignement/apprentissage du français au Ghana est négligeable. Les contenus de toutes les réformes éducationnelles discutées dans ce travail n'ont pas accordé au français une place primordiale qui pourrait promouvoir son enseignement/apprentissage au Ghana. Sur ce, nous voudrions recommander quelques moyens efficaces pour améliorer le statut du français au Ghana.

1. Chaque politique linguistique de notre pays à n'importe quel temps doit tenir compte des heures de contact du français au niveau pré-tertiaire. L'apprentissage du français, en tant qu'une langue étrangère, doit commencer très tôt dans le système éducationnel du pays. Nous ne suggérons pas ici d'augmenter les heures de contact du français au détriment d'autres matières mais plutôt de commencer l'enseignement/apprentissage du français dès le plus bas âge de l'apprenant. Des recherches prouvent qu'une langue est bien apprise dès le plus bas âge de l'enfant.
2. Les autorités en charge de l'éducation doivent employer des moyens efficaces pour motiver les gens à opter pour la formation en français dans les écoles normales et les universités dans le pays. Après cette formation, il faut que les autorités en question surveillent strictement l'affectation des professeurs formés en français pour que ses professeurs enseignent seulement le français ou bien le français avant d'autres matières dans les écoles. Sinon, les directeurs des écoles qui n'aiment pas l'enseignement/apprentissage du français dans leurs écoles donneront d'autres matières à ces professeurs à enseigner. Ce comportement n'avancera pas l'enseignement/apprentissage du français dans le pays.
3. L'apprentissage d'une langue serait inutile si elle ne sert pas à communiquer. Il faudra créer des occasions extrascolaires pour l'emploi de français dans le pays. Les autorités éducatives atteindront ce but en rendant le français obligatoire pour tout apprenant ghanéen. Ceci fait, tout apprenant saura communiquer en français et la situation du français sera similaire à celle de l'anglais dans le pays.

4. Les autorités en charge de l'éducation doivent approuver strictement un seul manuel ou bien des manuels pour l'enseignement/apprentissage du français dans toutes les écoles pré-tertiaires pour éviter l'utilisation de n'importe quel manuel à ce niveau. Cela permettra l'enseignement/apprentissage du même contenu dans toutes les écoles pour assurer l'uniformité dans le système scolaire du pays.
5. En tant que professeurs de français, nous devons essayer de corriger ces perceptions négatives (le français est difficile et insignifiant) parmi le public envers l'enseignement/apprentissage du français dans le pays. Nous devons aussi montrer un comportement désirable et amical dans nos interactions avec d'autres professeurs pour qu'une image favorable soit peinte du français parmi le public. En ce faisant, nous allons sensibiliser le public inconsciemment de l'importance du français dans la vie des Ghanéens.
6. les autorités éducatives doivent assurer que tous les professeurs qui enseignent le français dans les écoles sont formés dans les écoles normales du pays. L'analyse prouve qu'il y a des professeurs qui enseignent le français sans formation au Ghana. Ces soi-disant professeurs qui viennent de pays limitrophes font souvent apprendre par cœur de tout ce qu'ils enseignent à leurs apprenants. Les apprenants qui n'ont pas la capacité d'apprendre par cœur considèrent le français comme une langue difficile et l'évitent. Cette situation démotive les apprenants.
7. Finalement, nous conseillons les autorités en charge de l'éducation de voir ce moment comme propice de dépasser la rhétorique pour mettre en vigueur la politique existante.

3.5 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé de donner les implications de l'étude que nous avons entamée. Nous avons confirmé aussi les trois hypothèses de départ qui nous ont guidées jusqu'à présent. Finalement, nous avons suggéré quelques moyens efficaces aux autorités de l'éducation nationale pour l'amélioration, la promotion et le développement de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana.

KNUST



CONCLUSION GENERALE

Nous avons fait une étude élaborée dans ce travail de recherche en général pour établir si les politiques linguistiques et les reformes faites de temps en temps dans le système éducationnel dans le pays favorisent vraiment l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana. A la fin de la recherche sur le sujet, «*L'impact des politiques linguistique ghanéennes sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*», nous avons découvert la faiblesse des politiques linguistiques formulées de l'ère précoloniale jusqu'à présent, qui, à notre avis, retardent le progrès de français dans le pays.

Le manque de volonté politique par le gouvernement pour appliquer l'aspect des politiques linguistique qui concerne l'enseignement/apprentissage du français résulte de la réduction des périodes et la durée, de l'utilisation des différents manuels, de l'utilisation des professeurs formés en français pour enseigner d'autres matières au lieu de français dans les écoles,

Nous avons établi dans ce travail l'importance du français dans la vie de chaque individu au Ghana à cause de la position géographique du pays. Pour être à l'aise économiquement et politiquement avec les pays limitrophes dans la sous-région, c'est nécessaire que tous les Ghanéens apprennent une autre langue étrangère à part l'anglais. Cette langue, sans doute, est la langue française.

Malheureusement, cela n'est pas le cas. Malgré le support financier du gouvernement français pour promouvoir l'enseignement/apprentissage du français au Ghana, le français ne développe pas comme escompté.

Nous avons aussi vu dans le cadre général toutes les politiques linguistiques et toutes les réformes éducatives qui ont eu lieu dans le système éducationnelle de l'ère précoloniale jusqu'à post coloniale. C'est une vérité palpable que le gouvernement ghanéen n'a pas beaucoup fait dans ses politiques linguistiques et ses réformes éducatives pour le développement de l'enseignement/apprentissage du français dans le pays. La politique linguistique existante stipule que le français sera enseigné dans une école dès qu'il y a un professeur de français disponible, mais il manque la volonté politique du gouvernement de renforcer cet aspect de la politique. Alors, la promotion de l'enseignement/apprentissage du français par le gouvernement ghanéen reste toujours une tâche difficile.

Les trois hypothèses formulées du départ sont confirmées à la fin de l'analyse des données. Les données analysées montrent que le nombre de professeurs de français dans le système éducationnel au niveau pré-tertiaire dans le pays ne suffit pas pour l'enseignement/apprentissage du français. Cela occasionne le commencement de l'enseignement/apprentissage du français au niveau JHS. C'est découvert à la fin de l'analyse que les périodes assignées au français dans le syllabus ne sont pas suffisant pour l'acquisition des quatre compétences par les apprenants.

Le meilleur moyen pour combler ce vide du manque de professeurs de français est de former assez de ces professeurs dans les écoles normales dans le pays. Avant qu'ils

ne soient formés, il faut la motivation et la réorientation de leur esprit envers la langue française. Si nous avons beaucoup de professeurs formés en français au niveau pré-tertiaire dans le pays, l'enseignement/apprentissage du français peut alors commencer très tôt dans la vie de l'apprenant.

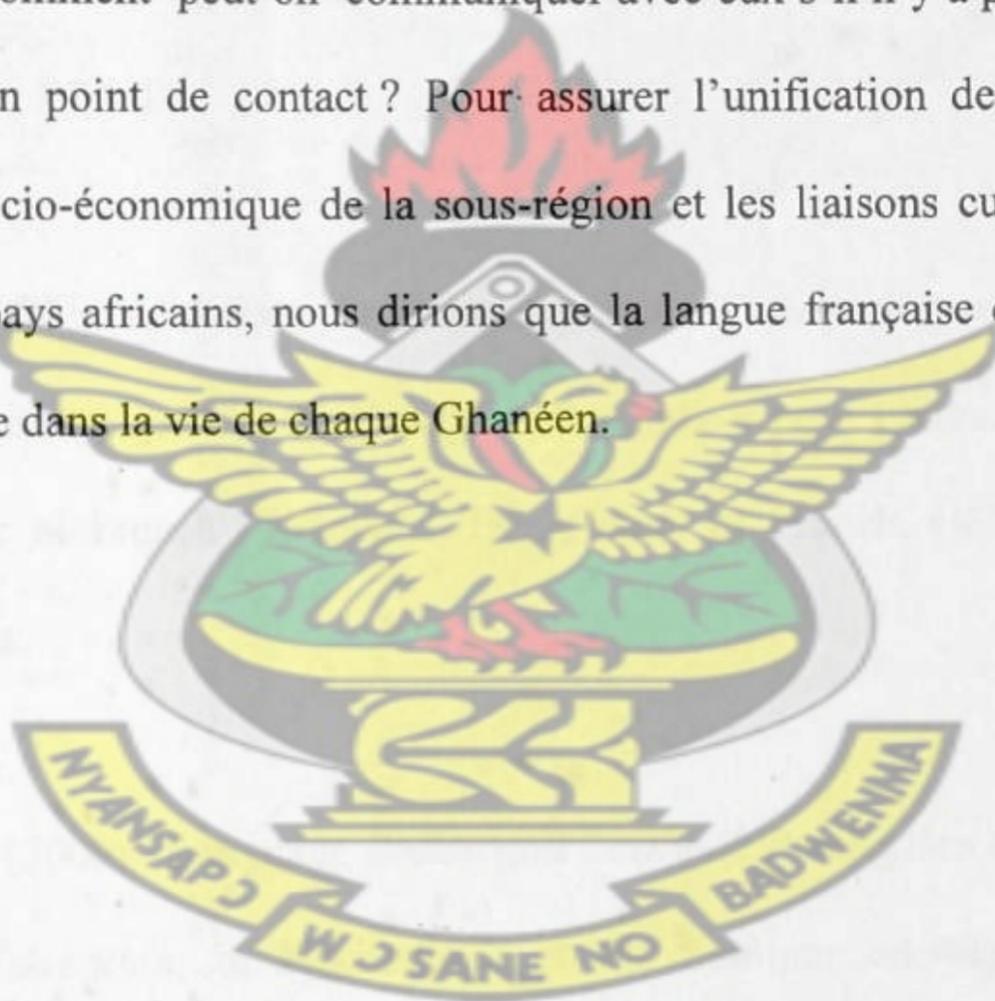
A la fin de l'analyse, c'est découvert que les manuels utilisés dans les écoles posent un défi à l'enseignement/apprentissage du français. Les manuels sont différents d'une école à l'autre. Il n'y a pas d'uniformité dans le système scolaire en ce qui concerne l'utilisation des manuels. Il y a des écoles qui n'ont pas même le syllabus de français pour les professeurs. La solution est que les autorités en charge de l'éducation doivent approuver un seul manuel pour les écoles dans le niveau pré-tertiaire.

C'est confirmé aussi dans cette recherche que quelques directeurs d'écoles servent souvent comme une entrave pour l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles à cause d'image négative qu'ils ont de la langue française. Non seulement quelques directeurs qui montrent ce comportement négatif envers le français, mais aussi quelques professeurs d'autres matières.

Quelquefois, quelques professeurs de français, eux-mêmes, posent aussi de problèmes dans les écoles à cause de leurs comportements orgueilleux et méchants envers les apprenants et d'autres professeurs qui ne comprennent pas le français. La déclaration d'être bilingue par quelques professeurs de français les fait orgueilleux et ils ne respectent pas les autorités d'écoles.

C'est découvert que la plupart des professeurs de français n'utilisent pas souvent l'approche communicative pendant l'enseignement/apprentissage du français. Ils ont recours à d'autres approches qui ne bénéficient souvent les apprenants de se communiquer en français.

Enfin, le français, en tant qu'une langue étrangère, est important pour tout le monde au Ghana. C'est à nous d'en profiter parce que nous aurons des contacts perpétuels avec les francophones dans nos activités quotidiennes. Prenons le cas de réfugiés togolais et ivoiriens qui séjournent dans le pays à cause des crises politiques dans leurs pays. Comment peut-on communiquer avec eux s'il n'y a pas une langue servant comme un point de contact ? Pour assurer l'unification de l'Afrique, le développement socio-économique de la sous-région et les liaisons culturelles entre les citoyens des pays africains, nous dirions que la langue française deviendrait un outil indispensable dans la vie de chaque Ghanéen.



BIBLIOGRAPHIE

ABOAGYE J.K. (2000) : *Language Policies and National Development in Ghana*, in Proceedings of the Seminar on "Towards a new Language Policy for Ghana : The case of French", Winneba, Department of French, UCEW & French Embassy in Ghana.

AMUZU, D.S.Y. (2000): «Politiques Linguistiques et Enseignement du Français au Ghana» in Proceedings of the Seminar on *Towards a new Language Policy for Ghana: the case of French*, Winneba, Department of French, UCEW & French Embassy in Ghana, 1:77-88

ASAAH A.H. (2000) : *Literature in French and the Future of our Children and Siblings*, in Proceedings of the Seminar on "Towards a new Language Policy for Ghana : The Case of French", Winneba, Department of French, UCEW & French Embassy in Ghana.

ASIAMA, S.A. (2000) : *Language Policy and Textbook Production in Ghana : The Case of Basic Education*, in Proceedings of the Seminar on "Towards a new Language Policy for Ghana : The Case of French", Winneba, Department of Ghanaian Languages Education, UCEW & French Embassy in Ghana, 87-91.

BAYLON, C. (1996): *Société, langue et discours*, Paris, Nathan, 15:184-196.

BYRAM, M. (1992): *Culture et éducation en langues étrangère*, Paris, Credif/Hâtier.

CHATRY- KOMAREK, M. (2007): *Enseigne le français en contextes multilingues dans les écoles africaines*, Paris, Harmattan, 1 : 33-125.

CROWL T. et al (1997): *Educational Psychology: Windows on Teaching*, Chicago, Brown and Benchmark.

DABENE, L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Paris, Hachette.

KNUST

Darko P.J. (2007) : *Les Problèmes qui Militent Contre L'enseignement/apprentissage du Français au Ghana*. Unpublished Long Essay for first Degree, Kwame Nkrumah University of Science and Technology.

DEMUYAKOR, C. (2001): *The Teacher and Quality Education in New Millennium*, in Daily Graphic, Friday, September 21, 2001, Accra, Graphic Communications Ltd.

GRAHAM, C.K. (1971): *The History of Education in Ghana*, London, Frank Cass and Co. Ltd, 1:1-34.

KUUPOLE A. (2000) : *Image de la langue française au Ghana : Une Etude de cas dans la Municipalité de Cape Coast*. Unpublished M.Phil. Thesis, University of Cape Coast.

KUUPOLE D.D. (2005): *A la croisée des méthodes communicatives : Un point de vue sur l'enseignement/apprentissage du français aux collèges Ghanéens*, Takoradi,

St. Francis Press Ltd, 82-89

MADDALENA, C. (1998): *L'interculturel; Didactique des langues étrangère*, Paris, CLE International.

MC CAIN, J. (2000): *Language Acquisition and Affective Variables*, Serendip, Bryn Mawr College.

OHENE-FREMPONG, K. (2002): *English as a Medium of Instruction*, in Daily Graphic, Wednesday, June 12, 2002, Accra, Graphic Communications Ltd.

OTI-AGYEI, P. (2007): *The Development of Education in Ghana*, Kumasi, Adu Press.

OWUSU-BANAHENE, N. (2007): *Education Psychology: the Science of Learning*, Kumasi, Narco printing Works.

PIERRE CUQ, J. et GRUCA, I. (2005): *Cours didactique du français langue étrangère et seconde*, nouvelle édition, Paris, Presse universitaire de Grenoble, 1:1-25

POMEVOR, E.K. (2003): *The language Debate: Beyond the the Dilemma of the Choice of Medium of Instruction*, Takoradi, St. Francis Press Ltd, 45-53.

SEUGE-BERNABEU, L. (2004) : 'Quels savoirs enseigner aux XXIe siècle', label France, 14-17.

SOME, M.Z. (2003): *Politique éducative et politique linguistique en Afrique*, Paris, Harmattan, 4 :26-131

STERNBERG, R.J. (1995): *In Search of the Human Mind*, America, Harcourt Brace and Company, 2:51-63

TAGLIANTE, C. (1994) : *Techniques de classe : La classe de langue*, Paris, CLE International.

TENTEH A.M.K. (2000) : *Implementation : The Forgotten Aspect of Language Policy*, in Proceedings of the Seminar on "Towards a new Language Policy for Ghana : The Case of French", Winneba, Department of French, UCEW & French Embaasy in Ghana.

KNUST

TOLLEFSON, J.W. (1981): *The role of Language Planning in Second Language Acquisition*, in Larsen-Freeman, D. (Ed): *Language Learning: Journal of Applied Linguistics*, Vol. 31, No. 2, Chicago, University of Michigan.

TWAKO H.K.A. et al (2000) : *Education for All : the Case of Ghanaian Languages*, in Proceedings of the Seminar on "Towards a new Language Policy for Ghana : The Case of French", Winneba, Department of French, UCEW & French Embaasy in Ghana.

VYGOTSKY, L.S. (1962): *Thought and language*, Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE FOR TEACHERS OF FRENCH IN JHS AND SHS

Objective: This questionnaire tries to collect data on “The impact of language policies of Ghana on the teaching and learning of French as a foreign language” in our schools. We would be very pleased if you could answer the following questions for us to establish whether the impact is positive or negative.

Background study:

- I. Name of school.....
- II. Sex Male Female
- III. Age 20 or younger 21-24 25-29 30-34 35 or older
- IV. Professional/academic qualification(s).....
.....
1. For how long have you been teaching French?
2. How many periods per week are allocated to French in your school?
3. Which French textbook(s) do you use in your school?.....
.....
4. How many teachers of French do you have in your school?.....
- 5a. Is this number of teachers of French adequate Yes No
- 5b. If No, why?.....
.....
6. Is the new teaching syllabus for French available in your school? Yes No
7. Is the examination syllabus for French (WAEC version) available? Yes No
- 8a. Are you aware of the new educational reform in the country? Yes No
- 8b. If Yes, what is your view about the current language policy in Ghana with respect to French?
- 9a. Is French a core subject in your school? Yes No
- 9b. if No, why?.....

.....
10. Do you think studying French for 7 years (3 years in J.H.S and 4 years in S.H.S) is enough for the acquisition of the four skills (i.e. listening, speaking, reading and writing)? Give reason(s).....
.....
.....

11a. At which level do you think French could be introduced in our schools?
Primary J.S S.H.S

11b. Justify your answer.....
.....
.....

KNUST

12. What is the attitude of students towards teaching and learning of French in your school?
.....

13. What do you think should be done to motivate students to learn French in our school?.....
.....

14. What is the perception of other teachers about your work as a French teacher?
.....
.....

15a. Are you happy being a French teacher? Yes No

b. Justify your answer.....
.....

16a. Do you think French is important to you as an individual? Yes No

16b. Justify your answer.....
.....

17. What is your recommendation for the improvement of teaching and learning of French in Ghana?

ANNEXE B

INTERVIEW QUESTIONS FOR JHS/SHS STUDENTS

RESEARCH TOPIC: 'The impact of language policies of Ghana on teaching and learning of French as a foreign language'.

1. Name of school.....
2. Sex.....
3. What motivates you to study French?
4. How do you find the study of French?
5. Which level do you think teaching of French should start from? Give reason(s).
6. How do you find the teaching of your French teacher(s)?
.....
7. Do you communicate in French with others after school?
.....
8. Do you feel confident communicating in French?
.....
9. Do you think French should be made a core subject at JHS and SHS? Give reason(s).....
.....
10. How should teachers motivate students to have interest in studying French?
.....

