

heteroglossia



QUADERNI DI LINGUAGGI E INTERDISCIPLINARITÀ.
 DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE, DELLA
 COMUNICAZIONE E DELLE RELAZIONI INTERNAZIONALI.



Heteroglossia n. 16

Langues et cultures dans l'internationalisation
de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle

Volume II. Analyser les politiques linguistiques:
études de cas sur le plurilinguisme et l'anglais

Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard,
Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (eds.)

eum

Università degli Studi di Macerata

Heteroglossia n. 16

Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarietà. Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali.

Direttore:

Hans-Georg Grüning

Comitato di redazione:

Mathilde Anquetil (segreteria di redazione), Alessia Bertolazzi, Ramona Bongelli, Ronald Car, Giorgio Cipolletta, Lucia D'Ambrosi, Armando Francesconi, Hans-Georg Grüning, Danielle Lévy, Natascia Mattucci, Andrea Rondini, Marcello Verdenelli, Francesca Vitrone, Maria Letizia Zanier.

Comitato Scientifico

Mathilde Anquetil (Università di Macerata), Alessia Bertolazzi (Università di Macerata), Ramona Bongelli (Università di Macerata), Giorgio Cipolletta (Università di Macerata), Edith Cognigni (Università di Macerata), Lucia D'Ambrosi (Università di Macerata), Lisa Block de Behar (Universidad de la Republica, Montevideo, Uruguay), Madalina Florescu (Universidade do Porto, Portogallo), Armando Francesconi (Università di Macerata), Aline Gohard-Radenkovic (Université de Fribourg, Suisse), Karl Alfons Knauth (Ruhr-Universität Bochum), Claire Kramsch (University of California Berkeley), Hans-Georg Grüning (Università di Macerata), Danielle Lévy (Università di Macerata), Natascia Mattucci (Università di Macerata), Graciela N. Ricci (Università di Macerata), Ilaria Riccioni (Università di Macerata), Andrea Rondini (Università di Macerata), Hans-Günther Schwarz (Dalhousie University Halifax), Manuel Angel Vasquez Medel (Universidad de Sevilla), Marcello Verdenelli (Università di Macerata), Silvia Vecchi (Università di Macerata), Geneviève Zarate (INALCO-Paris), Andrzej Zuczkowski (Università di Macerata), Maria Letizia Zanier (Università di Macerata).

isbn 978-88-6056-562-4

Prima edizione: aprile 2018

©2018 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, Via Carducci snc – 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

Indice

- 9 Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Françoise Le Lièvre, Lisbeth Verstraete-Hansen
Introduction
- III. L'anglais dans les contextes plurilingues franco-phones
- Françoise Le Lièvre, May Mingle
- 25 L'anglais et les langues ghanéennes: entre concurrence et complémentarité. Une étude à l'Université du Ghana, Legon
Hugues Carlos Gueche Fotso
- 65 Politiques linguistiques universitaires au Cameroun: le cas de l'université de Bamenda à travers une étude de la cohabitation du français et de l'anglais dans les classes
Jean Chrysostome Nkejabahizi
- 85 La Mondialisation linguistique, pourquoi l'Afrique reste muette?
Dorothée Ayer
- 101 La tentation de l'anglais dans un contexte officiellement bilingue (allemand/français)
- IV. Internationalisations plurilingues
- Cristina Brancaglione
- 125 Internationalisation des études: l'expérience du master franco-italien «Langues, Traduction et Culture»
Angela Erazo Muñoz, Cristiana Vieira
- 143 Le plurilinguisme dans le cadre académique et de mobilité MERCOSUR: le cas de l'Université Fédérale d'Intégration Latino-Américaine

V. L'anglais comme langue-pont vers le plurilinguisme

- Teresa Maria Wlosowicz
 163 L'acquisition du français, de l'allemand et du russe comme L3 après l'anglais comme L2 par les étudiants polonais: les interactions interlinguales et le rôle de la conscience linguistique
- Eftychia Bélia
 183 Une compétence métalinguistique plurilingue au confluent des représentations et savoirs langagiers. Le rôle de l'anglais L2 pour le développement d'une compétence métalinguistique plurilingue dans un contexte d'apprentissage du français L3
- Claudia Elena Dinu, Ioana Cretu, Rodica Gardikiotis, Anca Colibaba
 199 Les projets européens INTEGRA, GLOTTODRAMA et TAKE CARE à l'Université médicale de Iași, Roumanie, ou comment articuler l'anglais au plurilinguisme dans des projets multilingues

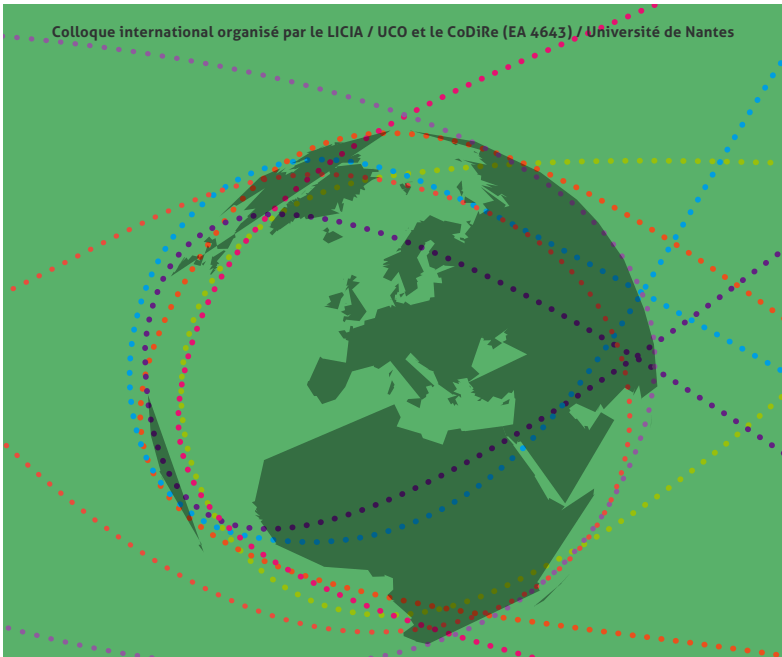
VI. Promotion et outils de l'intercompréhension

- José Manuel Arias Botero
 217 L'intercompréhension comme dispositif de préparation pluri-lingue à la mobilité. Une alternative au "tout anglais"?
- Fabrice Gilles
 233 Analogies interlinguistiques dans le domaine de la santé. Méthodologie d'élaboration d'un interlexique anglaise-spagnol-français-italien portugais
- Jean-Michel Robert
 247 Anglais, intercompréhension et plurilinguisme. Enseignement / apprentissage de la compréhension écrite du français langue étrangère à un public anglophone par l'intercompréhension

VII. Formation des enseignants en anglais international

- Norah Leroy
 265 Recent policy in modern foreign language teacher training-provision in primary education in France: linguistic opportunity or linguistic inequality?
- Lucielen Porfirio
 287 Teachers' education and the concept of ELF: a contribution to the reflection of pre service teacher

Colloque international organisé par le LICIA / UCO et le CoDiRe (EA 4643) / Université de Nantes



LE PLURILINGUISME, LE PLURICULTURALISME ET L'ANGLAIS DANS LA MONDIALISATION

Dispositifs, pratiques et problématiques de l'internationalisation de l'enseignement supérieur européen

7-10 OCTOBRE 2015

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE L'OUEST, ANGERS, FRANCE

WWW.UCO.FR/EVENEMENTS/ANGLAISUP

Contact : organisation.colloqueanglaissup@uco.fr | 02 41 81 66 00



CoDiRe

**AGENCE
UNIVERSITAIRE
DE LA PARTICIPATION**
Recherches Europeennes et Internationales
pour un Développement

AFFOI
Association des
Francophones
Fondateurs de l'Organisation
Internationale



Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle

Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil,
Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (éds.)

Volume I

(Re)penser les politiques linguistiques : anglais et plurilinguisme

Berne : Peter Lang, Editions scientifiques internationales, Collection *Transversales*, n°46

ISBN: 978-3-0343-3016-9

coord. Françoise Le Lièvre

Introduction : Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Françoise Le Lièvre,
Lisbeth Verstraete-Hansen

I. L'internationalisation et l'anglais

Christophe Charle : *L'internationalisation des universités XIXe-XXIe siècles*

Claude Truchot : *Internationalisation, anglicisation et politiques publiques de l'enseignement
supérieur*

Rosemary Salomone : *The rise of global English. Challenges for English-medium instruction and
language rights*

Gilles Forlot : *English in the Educational Expanding Circle: Power, Pride, and Prejudice*

Pierre Frath : *L'anglicisation comme phénomène anthropologique*

Michele Gazzola : *Les classements des universités et les indicateurs bibliométriques: quels effets
sur le multilinguisme dans l'enseignement et la recherche ?*

II. Relever le défi du plurilinguisme

Konrad Schröder : *Trying to Reconcile European Language Politics and Linguistic Realities in a
World of Globalization*

Marie-Françoise Narcy-Combes, Jean-Paul Narcy-Combes : *De la didactique des langues à la
didactique du plurilinguisme*

Franz-Joseph Meissner : *Eurocomprehension – the possible impacts on European democracy*

Postface : Olga Galatanu

Françoise Le Lièvre, May Mingle
CODIRE EA 4643, Université de Nantes, France

L'anglais et les langues ghanéennes: entre concurrence et complémentarité. Une étude exploratoire à l'Université du Ghana, Legon

Résumé

Cet article présente les résultats obtenus lors d'une enquête menée au cours de l'été 2015 par questionnaires et réseaux sociaux auprès de 20 étudiants linguistes de l'Université du Ghana, Legon, où l'anglais est langue d'enseignement. Notre questionnement visait à cerner les représentations sociolinguistiques d'étudiants quant à leurs pratiques langagières en situation de contacts de langues à l'Université. Nos enquêtés seront considérés comme des locuteurs et acteurs sociaux évoluant dans différentes communautés scolaires et extra-scolaires. Ils manifestent dans leur répertoire linguistique, envisagé comme l'ensemble des variétés linguistiques, plus ou moins bien maîtrisées ou développées, plusieurs formes de bi/plurilinguisme dont ils peuvent jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle variétés. Notre projet était de mettre au jour certaines pratiques linguistiques dans les classes à l'Université du Ghana, Legon qui, la plupart du temps, sont tues parce qu'elles ne correspondent pas aux politiques linguistiques explicites dans un contexte universitaire de prestige où l'anglais joue un rôle prépondérant. La spécificité de notre terrain d'enquête est caractérisée, entre autres, par certains locuteurs, qui appartiennent à la première génération à déclarer l'anglais comme langue maternelle. Ce phénomène, en association avec diverses formes de plurilinguisme sociaux et individuels font que l'on assiste dans certains cours à l'Université, à des formes de parlars plurilingues ce qui est rarement verbalisé, admis et pris en charge d'un point de vue didactique. Dans un effet de rebond cela nous invite à questionner les rapports de concurrence et /ou de complémentarité entre ces différentes langues en contacts dont les statuts et les fonctions sont variés.

Abstracts

This article presents the results obtained from a survey conducted during the summer of the year 2015 through questionnaires and social networks with 20 linguist students from the University of Ghana, Legon, where English is the language of instruction. Our investigation aimed at identifying students' sociolinguistic representations regarding their linguistic practices in a context of languages in contact. Our respondents will be considered as speakers and social actors evolving in different communities including both formal and non-formal educational settings and demonstrating in their linguistic repertoire, understood here as a set of linguistic varieties which are more or less well developed, diverse forms of bi/multilingualism of which are manipulated by having recourse to such or such variety depending on the situation. This was to bring to light certain language practices in the classroom setting at the University of Ghana, that are mostly not verbalised because they do not correspond with explicit official language policies in a prestigious university context where English plays a preponderant role. The specificity of our field survey is characterised among other things, by some informants belonging to the first generation of Ghanaians who declare English as their maternal language. This phenomenon coupled with the diverse forms of individual and social multilingualism lead us to witness the various forms of multilingual ways of speaking that exist in certain classes in the University, and which from a didactic point of view, is hardly verbalised, accepted and accounted for. In a rebound effect, this calls us to reflect on the competitive-complementarity relationship between the diverse languages in contact having varied statuses and functions.

Introduction

Depuis les années 60, les travaux sociolinguistiques menés sur les terrains africains en particulier, ont mené à une prise de conscience quant à la réalité plurilingue des individus et des sociétés. Ainsi en 1987 dans son ouvrage: *La guerre des langues et les politiques linguistiques* Louis-Jean Calvet pouvait-il déclarer «[...] *le monde est plurilingue, c'est un fait*»¹. Reconnaître la réalité plurilingue des individus et des sociétés invite cependant à questionner, entre autres, les rapports de force entre les langues et leurs locuteurs que ces dernières soient acquises de manière «naturelle» ou scolairement. Considérer les langues

¹ Calvet 1987, p. 43..

comme un ensemble de pratiques et de représentations (Castellotti, Moore 2002) qui entretiennent des relations complexes et contradictoires en contexte nous permet de questionner de façon opératoire le terrain sociolinguistique ghanéen auquel nous avons choisi de nous intéresser. Comme de nombreux autres pays africains, le Ghana est un pays dont le panorama sociolinguistique est caractérisé par un pluralisme linguistique, culturel et ethnique riche et complexe dans lequel plusieurs groupes linguistiques interagissent en différentes langues qui occupent des fonctions et des statuts variés suivant les contextes. C'est ainsi que l'anglais langue hérité du colonialisme – langue officielle depuis 1957 – cohabite de façon concurrente et complémentaire selon des modalités variables, avec 9 langues véhiculaires reconnues comme langues nationales dans la constitution (l'akan, le dagaare (wale), le dagbani, le dangme, l'ewe, le ga, la ganja, le kasem, et le nzema) mais aussi avec de nombreuses langues ghanéennes. Au kaléidoscope linguistique ghanéen, il convient d'ajouter le français² qui aujourd'hui au Ghana, comme dans de nombreux autres pays africains tant anglophones (Ghana, Nigéria) que francophones (Sénégal, Mali) ou que bilingues français-anglais (Cameroun), connaît un essor inédit et occupent des fonctions renouvelées du fait qu'il est considéré comme pouvant apporter des possibilités nouvelles de développement économique, politique et social aux pays africains (Le Lièvre, Mingle: à paraître). A cet «enchevêtrement» ou «entrelacement» des langues (Canut 2008), il convient aussi de mentionner les langues étrangères apprises scolairement ou issues de l'immigration dont l'espagnol, le russe, l'arabe et le chinois³.

Dans les domaines scolaires, à l'école primaire et élémentaire on remarque un double mouvement:

- D'une part les langues maternelles du Ghana – celles qui sont

² Au Ghana, jusqu'à présent, le français jouait un rôle que nous qualifierons de «marginal» (en 2010 entre 5 et 15% de la population serait francophone selon les statistiques d'une enquête menée par l'Organisation internationale de la Francophonie) tant dans le domaine de la communication que dans les domaines scolaires ou socio-économiques.

³ L'espagnol, le russe, l'arabe et le chinois, ne sont quant à elles enseignées qu'à l'université. L'introduction de l'enseignement/apprentissage du chinois à l'université est très récente (2010), elle est liée à la nécessité de la globalisation des échanges.

massivement présentes dans les régions où les écoles sont implantées – sont enseignées comme des «matières» dans les cursus,

- d'autre part, l'anglais est langue d'enseignement.

Si les langues autochtones du Ghana sont interdites dans les classes primaires et élémentaires parce que considérées comme entravant l'acquisition de l'anglais on ne remarque aucune interdiction formelle d'un recours à la langue maternelle à l'Université. En contexte universitaire, l'anglais⁴ est tout à la fois la langue d'enseignement et la langue enseignée: les cours sont dispensés en anglais sauf dans les départements de langues étrangères où nous remarquons l'alternance entre l'anglais et les langues cibles. Il n'en demeure pas moins qu'en dehors de la classe, et dans la classe même, certaines interactions se font dans les langues autochtones selon des modalités plurielles.

A partir d'une description du paysage sociolinguistique et socio-historique ghanéen en lien avec des aspects liés aux domaines scolaires nous nous attacherons à montrer, grâce aux résultats d'une enquête menée au cours de l'été 2015 auprès d'étudiants de l'Université de Legon, que dans les cours où l'anglais est langue d'enseignement, des pratiques plurilingues existent entre les locuteurs de différentes langues autochtones. Pour ce faire les réponses fournies par les enquêtés quant à la coexistence entre leurs différentes langues et donc quant à l'éventuelle présence de langues locales lors de différents types d'interactions – dans mais aussi hors de la classe – nous permettrons de mettre au jour la verbalisation des représentations⁵ linguistiques mais aussi d'éventuelles pratiques de classe qui sont la plupart

⁴ Quant au français, il jouit d'un statut privilégié dans le système scolaire car la politique linguistique du Ghana lui accorde une place différente de celle accordée aux autres langues. Enseigné à l'école primaire de manière facultative, son enseignement est obligatoire au collège, par ailleurs, du lycée à l'université son apprentissage devient un choix personnel motivé, dans la plupart des cas, par son statut «international».

⁵ Nous retiendrons la définition de Danièle Moore: «Une représentation est toujours une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments dont on n'a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens. De ce point de vue, on ne peut pas considérer que certaines représentations sont meilleures que d'autres». (Moore 2001, p. 10)

du temps tues. Nous examinerons les modalités des interactions entre ces langues – (cohabitation, conflit, concurrence, complémentarité) ainsi que la nature des rapports de forces qui existe entre elles – (coexistence, dominance, mélange codique). Notre hypothèse étant, comme l'ont montré de récents travaux ethnographiques portant sur les pratiques de classe au Ghana, qu'une «vie invisible»⁶ se déroule dans la classe. Les travaux de Shoba ont montré, à propos des classes du primaire, que la co-présence des langues lors des interactions dans la classe se fait de différentes façons. Ainsi Jayne jeune enquêtée déclare: «*We had teachers who could even speak the Nzema, my own tongue, so we were just switching languages, we were very comfortable*»⁷. Ou encore ce que rapporte Luke: «*In school, in fact, throughout my primary education from Primary 1 to Primary 6, every teacher used Twi to teach*». Ajoutant sur un ton mal assuré: «*I think they were supposed to use English*»⁸. Les exemples donnés par Shoba montrent que des interactions complexes, fruits de la négociation entre le maître et son élève, se produisent; ils montrent aussi que la place accordée à l'anglais dans la classe n'est pas celle qui lui est officiellement assignée et définie par les politiques linguistiques ou les textes officiels⁹.

Dans cet article enfin nous chercherons à mieux cerner, à travers leur verbalisation, comment dans un contexte particulier à un moment donné, des dynamiques sociales s'actualisent dans les pratiques langagières de locuteurs ghanéens étudiants à l'Université.

1. *Aperçu sociolinguistique et sociohistorique du Ghana*

Le Ghana, en Afrique de l'Ouest, est un pays anglophone entouré de pays francophones relativement instables, certains n'hésitent d'ailleurs pas à dire que le Ghana est un pays qui va

⁶ Shoba 2012, p. 36.

⁷ Shoba 2012, p. 36.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Une autre étude menée par K. Andoh-Kumi en 2000 sur trois écoles publiques et une école privée avait aussi conclu que des politiques linguistiques «d'école» s'opposant à la politique nationale étaient mise en place.

bien dans une région qui va mal. C'est sans doute la raison pour laquelle le Ghana a été le Premier pays africain visité par Barack Obama en 2009. En 2015, selon les chiffres des Nations Unies¹⁰ le Ghana compte 27.410 millions d'habitants issus d'au moins 75 tribus différentes – dont 35% ont moins de 15 ans – pour une superficie qui est à peu près celle du Royaume-Uni. D'un point de vue démographique, selon les projections des Nations Unies, le Ghana aurait 36 millions d'habitants en 2030. Ce chiffre nous permet d'évoquer le fait que les espaces anglophones (comme lusophones et arabophones) ont tendance à s'africaniser mais toujours selon les prévisions des Nations-Unies aucun espace linguistique ne sera autant africanisé que l'espace francophone. Le Ghana que l'on appelait autrefois la Côte d'Or a connu différentes colonisations: celle des portugais tout d'abord au XVI^{ème} siècle, celle des Hollandais au XVII^{ème} siècle, celle des Danois aussi, bientôt rejoints par les Britanniques¹¹ qui prirent progressivement l'avantage dans la lutte pour le contrôle du commerce de l'or, des esclaves et du cacao. Dans les années 1920, la Côte d'Or est la colonie africaine la plus prospère: l'exportation des matières premières¹² et le boom du cacao¹³ créent une bourgeoisie et une classe ouvrière dans lesquelles vont très tôt s'exprimer les revendications d'autonomie. C'est ainsi que la Côte d'Or sera le premier pays noir africain à accéder à l'indépendance le 5 mars 1957 sous la férule de Kwame Nkrumah selon un découpage politique qui ne respectait pas les réalités ethnolinguistiques. Kwame Nkrumah, le charismatique leader socialiste, qui s'est forgé une conscience politique auprès des militants des droits civiques aux États-Unis et en Angleterre, va faire du Ghana le berceau du panafricanisme. Après différents

¹⁰ Source: This dataset is the 4th Revision of Probabilistic Population Projections prepared by the Population Division of the United Nations Department of Economic and Social Affairs (DESA).

¹¹ Les Britanniques ont toujours privilégié les conquêtes de pays qui leur permettaient de développer le négoce au contraire de la France qui privilégiait les conquêtes militaires,

¹² Certes contrôlée par les Européens mais l'agriculture reste entre les mains des Africains.

¹³ Today the country also exports diamonds, cocoa, timber, electricity, bauxite and manganese.

coups d'état dans les années 80, le pays connaît aujourd'hui la stabilité et est considéré comme le « bon élève », en particulier dans le domaine de l'éducation,¹⁴ par des organisations internationales telles que La Banque mondiale ou Le Fonds Monétaire International; on pourrait d'ailleurs ajouter que du pétrole a été découvert en 2007 ce qui n'a pas démerité dans l'appréciation positive porté sur le pays.

1.1. *Les langues au Ghana: un tissu complexe*

Le terme d'entrelacement des langues (Canut 2008) déjà utilisé précédemment nous apparaît particulièrement approprié puisqu'une langue n'existe pas en elle-même, elle est entrelacée et elle s'actualise dans des rapports sociaux. Au Ghana, comme dans de nombreux pays d'Afrique, plusieurs groupes ethniques et linguistiques interagissent en différentes langues, des pratiques langagières multiples et plurielles s'entremêlent lors de mobilités, de migrations, d'échanges linguistiques, lors de contacts. Un tel point de vue modifie considérablement la définition traditionnelle de ce qu'est une langue et la façon dont il est possible d'avoir accès aux représentations linguistiques et aux pratiques langagières; s'il faut cependant produire des données chiffrées il existerait, suivant les recensions, entre 45 et 100 langues locales: Edward en 1983 parle de 44 langues locales, Kropp Dakubu en 1988 de 45 à 50 langues, enfin pour le site Ethnologue¹⁵ il y aurait de 81 à 85 langues au Ghana. Comme nous le voyons la recension des langues varie, en particulier du fait de critères définitoires fluctuants (langues ou dialectes); de plus, comme le soulignait Daniel Ayi-Adzimah le fait qu'au sein des tribus plus

¹⁴ Having since the late 1980's reformed much of its governmental structure, including the Ministry of Education, in accordance to the neoliberal development guidelines of the World Bank (Obeng-Odoom 2012, p. 85). According to the Ghanaian Ministry of Education, the overall goal of the Ghanaian educational system is to: «provide relevant and quality education for all Ghanaians especially the disadvantaged to enable them acquire skills which will make them functionally literate and productive to facilitate poverty alleviation and promote the rapid socio-economic growth of the country». (Government of Ghana 2009)

¹⁵ <<https://www.ethnologue.com/>>.

larges parlant une langue majoritaire se trouve d'autres tribus minoritaires parlant d'autres langues¹⁶ peut aussi être un facteur explicatif. Nous retenons à la suite de Kofi Yiboe¹⁷ qu'il y a deux familles linguistiques au Ghana: le Gur et le Kwa. Selon la schématisation proposée par le chercheur, la famille linguistique Kwa parlée selon lui par 75% de la population regroupe les langues Ewe, Guan, Ga-Adangbe et Akan qui comportent elles-mêmes des sous-ensembles. Ces langues sont des langues de grandes extensions puisqu'elles sont parlées au-delà de frontières ghanéennes¹⁸ et qu'elles appartiennent à la famille nigéro-congolaise. La famille Gur est toujours selon Yiboe composée des langues Molé-Dagbani, Gruma, Grusi qui, elles aussi, comportent des sous-ensembles. Selon la Commission nationale de la culture: environ 50% des locuteurs au Ghana parle akan (incluant ses variétés dialectales¹⁹, très intelligibles entre elles) comme première langue. L'akan²⁰ – et en particulier sa forme dérivée le twi – est la langue la plus parlée par les Ghanéens en tant que première ou deuxième langue. L'akan demeure la langue numériquement la plus importante du Ghana et elle sert de langue véhiculaire sur les marchés et dans la plupart des commerces importants, elle fait aussi office de langue religieuse dans la plupart des régions²¹.

1.2. Bref aperçu historique des langues à l'école: concurrence et complémentarité

Le statut des langues au Ghana dans les systèmes éducatifs est en grande partie lié à la politique éducative menée lors de la colonisation en particulier par les Anglais. Bien évidemment des systèmes éducatifs traditionnels existaient en Afrique avant l'arrivée des Européens le plus souvent sous la forme de maisons

¹⁶ Ayi-Adzimah 2010, p. 106.

¹⁷ Yiboe 2010, p. 23.

¹⁸ L'akan est parlé en Côte d'Ivoire, l'ewe au Togo par exemple.

¹⁹ Chacune ayant sa propre orthographe et ses particularismes locaux.

²⁰ Le site de l'Université Laval parle de 7 millions de locuteurs.

²¹ On pourra se reporter à la carte de l'Université Laval de 2005.

d'initiation. A partir du XVII^{ème} 22, ce sont les sociétés missionnaires²³ qui vont s'implanter. En plus de l'évangélisation des régions où elles étaient installées²⁴ l'une des premières tâches des missionnaires a été de former des interprètes en anglais dans un but commercial. Ainsi peut-on lire sous la plume de Boadi «*The main purpose of the colonial school system was to train Africans to man the local administration at the lowest ranks and to staff the private capitalist firms owned by Europeans*»²⁵. Il était urgent de former des interprètes, de les contrôler pour dominer les populations colonisées; dans un système dit de la gouvernance indirecte ou «*indirect rule*», à ce sujet Gyimah-Boadi parle de «*Mercantile English*»²⁶. S'appuyant sur les écoles de missionnaires, le système préconisait un système éducatif décentralisé et flexible²⁷: dans cette optique, les missions permettaient d'éduquer à moindre coût. La politique d' «*indirect rule*» avait pour finalité essentielle de conforter les dispositifs locaux d'encadrement et de contrôle des populations. La domination politique s'organisait à l'échelon des «*districts*» dans lesquels les populations seront territorialement affectés: de nouvelles ethnies sont construites et des chefferies²⁸ sont intronisées.

22 The Portuguese were the first Europeans to arrive at the Guinea coast in 1471. Their intention to establish schools was expressed in imperial instructions that, in 1529, encouraged the Governor of the Portuguese Castle at Elmina to teach reading, writing, and the Catholic religion to the people. Read more: Ghana - History Background - Education, Coast, Schools, and Gold - StateUniversity.com <<http://education.stateuniversity.com/pages/529/Ghana-HISTORY-BACKGROUND.html#ixzz3ih635mNz>>.

23 Associées à l'hôpital ou au dispensaire.

24 Dans certaines concessions élémentaires c'est l'église qui servait d'école élémentaire (Uduku 2004)

25 Gyimah-Boadi 1994.

26 *Ibidem*.

27 Dans le système français les chefs locaux sont désinvestis de leurs fonctions pour être remplacés par une nouvelle élite formée sur les bancs de l'école française. Un système très élitiste et sélectif est mis en place où la récompense de l'éducation est l'accès à des postes dans l'administration. Les cours sont dispensés intégralement en français et suivent un curriculum imposé par l'Etat. C'est un système éducatif peu accessible aux masses qui se développe. <http://hdr.undp.org/sites/default/files/nhdr_2007_ghana.pdf>.

28 C'est Guggisberg qui mettra en œuvre le premier plan colonial de développement de Gold Coast (1920-1930). Son chantier principal sera l'éducation, avec la fondation du collège d'Achimota.

Dans les différentes institutions éducatives, l'anglais était donc majoritairement utilisé mais dans certains cas les colons autorisaient l'utilisation de la langue locale pour l'enseignement, en cherchant à dispenser un niveau d'enseignement basique en particulier dans certaines écoles gérées par des missions évangéliques: celle de Bale par exemple où les élèves du primaire apprenaient à lire dans leur langue vernaculaire²⁹. Un peu plus tard, aux missions confessionnelles viendront s'adjoindre les écoles coloniales: maîtres et personnel administratif venaient du Royaume-Uni. Jusqu'à la décolonisation ces écoles auront pour projet de former une élite Ghanéenne. Comme l'écrivent si bien Denis Cogneau et Alexander Moradi à propos des Britanniques «*The flag followed the trade*»³⁰. On voit comment dans un double mouvement les missions confessionnelles pourvoyaient à la plupart des besoins éducatifs animés par des nécessités d'ordre socio-économiques en lien avec le besoin de matières premières nécessaires à l'industrie anglaise; leur but était de former une main d'œuvre opérationnelle capable d'assister les colons britanniques dans leurs tâches commerciales, certains d'entre eux étaient même formés en Grande-Bretagne ou aux Etats-Unis³¹. La première étape dans l'établissement d'un système d'éducation publique au Ghana a été *The ordinance for the promotion and assistance of education in the Gold Coast Colony* en 1882. Pour qu'une école primaire reçoive une subvention il fallait que l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de l'arithmétique, et dans le cas des femmes, de la couture soit fait en anglais. Les écoles qui utilisaient les langues autochtones ne pouvaient pas prétendre à un soutien financier ce qui permet-

²⁹ Missionaries provided an invaluable service in the study of local languages in Africa and Asia. They authored grammar books, compiled dictionaries and proverbs, and provided written forms for vernaculars. In Ghana, J. G. Christaller's work on the Twi language, Johannes Zimmerman's work on the Ga language, and J. B. Schlegel's work on the Ewe language are prime examples.

³⁰ Cogneau, Moradi 2012.

³¹ Intellectuel et missionnaire ghanéen, Aggrey oeuvra pour le développement de l'éducation sur le continent africain et influença par sa pensée plusieurs hommes importants dans l'histoire de l'Afrique. Kwame Nkrumah sera influencé par la vision du Docteur Aggrey concernant l'éducation. Il est à noter que Nkrumah, comme Kamuzu Banda et Nnamdi Azikiwe suivront un cheminement ressemblant à celui d'Aggrey (formation initiale dans leurs pays d'origine suivi d'études aux Etats-Unis)

tait de s'assurer que les directives britanniques étaient bien suivies. Rien n'était prévu pour l'enseignement et l'utilisation de la langue maternelle, en dépit du fait que l'anglais était une langue étrangère³². Après la Première Guerre mondiale, des insuffisances inhérentes au système sont observées ce qui débouchera en 1925 à la promulgation de *The Education Ordinance of the Guggisberg administration* et c'est à ce moment-là qu'il sera décidé que les langues autochtones devaient être langues d'enseignement. Comme cela apparaissait en filigrane dans les lignes précédentes, les rapports de concurrence et de complémentarité entre l'anglais et les langues locales, sont apparus très tôt dans un va et vient entre coexistence et domination motivés par des idéologies linguistiques et des nécessités économiques. C'est ainsi que l'une des dispositions a été l'utilisation de la langue maternelle comme moyen d'enseignement au niveau primaire inférieur (c.-à-dire *Primary1-Primary3*). Au niveau primaire supérieur (c.-à-dire *Primary4-Primary6*), la langue maternelle devait être remplacée par l'anglais jusque-là étudié en tant que matière au programme. Puis viendra *The Phelps-Stokes report* premier rapport extrêmement influent sur l'état de l'Afrique³³. Le rapport inspiré des réflexions menées à l'époque aux Etats-Unis sur l'éducation «appropriée» pour les Afro-Américains va proposer une autre perspective: entre nécessité affichée de stimuler la demande d'une éducation occidentale et préservation des valeurs traditionnelles. La réforme des systèmes éducatifs impulsée, localement et globalement par le *Colonial Office*, stimule la revalorisation des langues vernaculaires (*Colonial Office* 1927). A nouveau on oscille entre l'anglais objet d'étude et l'anglais moyen d'enseignement. Appel est fait aux compétences

³² Comme le souligne Verlet: «A la veille de la Première Guerre mondiale s'amorça le passage d'un colonialisme conquérant à un colonialisme entreprenant, exploiteur, développementaliste, gestionnaire» (Verlet 1991, p. 462), on assista alors à la mise en place de nouveaux dispositifs de pouvoirs et de politiques d'éducation.

³³ Les membres de la commission se sont vraiment rendus sur le terrain et ont rédigé des rapports sur différentes écoles publiques ou missionnaires, du Libéria au Sierra Leone, en passant par le Nigéria, le Ghana, l'Angola et l'Afrique du Sud. Des centaines et des centaines d'écoles. Ainsi, l'évaluation de la qualité a été véritablement le résultat d'un travail de terrain approfondi.

du linguiste allemand Westermann³⁴ (1927) afin d'aboutir à un perfectionnement et à une unification des systèmes de transcription, condition de l'usage des langues locales. Un nombre limité de langues sont sélectionnés. Sous son impulsion, elles deviennent des matières et des moyens d'enseignement dans les premières années du cycle primaire. La politique de la langue cristallise ainsi la ligne de partage qui divise le système éducatif. Néanmoins, l'improvisation sera largement la règle. Hormis quelques textes traduits et transcrits par les missionnaires, la littérature accessible en langues vernaculaires, textes en écriture arabe mis à part, est quasi inexistante. Livrés à eux-mêmes, les instituteurs sont appelés à rédiger leurs manuels et à concevoir leur matériel pédagogique. Dans la filière réservée à l'élite, les langues autochtones cèdent progressivement la place à l'anglais. Dans les «écoles rurales», les langues locales sont imposées sur l'ensemble du cycle élémentaire, une part minimale étant faite à l'apprentissage de quelques rudiments d'anglais. Le tableau ci-dessous propose une lecture actuelle des différentes orientations en contexte scolaire, de l'école primaire à l'Université:

Tab. 1. Offre de langues en contexte scolaire.

<i>Cursus scolaire</i>	<i>Langue(s) d'enseignement</i>	<i>Langue(s) enseignée(s)</i>
<i>Primary 1-3</i>	<i>Langues ghanéennes obligatoires</i> Langue(s) dominante(s) du milieu de l'apprenant	<i>Anglais</i>
<i>Primary 4-6</i>	<i>Anglais</i>	<i>Langues ghanéennes</i>
<i>Collège</i>	<i>Anglais</i>	<i>Langues ghanéennes</i> Dans les écoles privées et internationales panel plus diversifié de langues Anglais = statut de langue étrangère mais pas fonctions

³⁴ On lira à cet effet l'article de Youssouf Diallo, *L'africanisme en Allemagne hier et aujourd'hui*, «Cahiers d'études africaines». <<http://etudesafricaines.revues.org/65>>.

<i>Lycée</i>	<i>Anglais</i>	<i>Langues ghanéennes</i> Choix entre Akan (Twi, Fante), Ga, français Dans les écoles privées et internationales panel plus diversifié de langues Anglais = statut de langue étrangère mais pas fonctions)
<i>Université</i>	<i>Anglais</i>	<i>Pas de proposition de langues ghanéennes</i> Interdiction tacite

Au secondaire, tout l'enseignement est dispensé en anglais; le français ou toute autre langue ghanéenne peut être enseigné sur une base facultative comme langue étrangère. Ensuite beaucoup d'élèves s'orientent vers l'enseignement technique où l'enseignement est dispensé en anglais. En 2010, le National Literacy Acceleration Program (NALAP) qui part du constat que les enfants ghanéens ont des carences linguistiques aura pour objectif de permettre un enseignement dans 11 langues ghanéennes lors des 3 premières années de l'école primaire pour ensuite assurer la transition vers l'anglais pendant la 4^e année. Il repose sur l'idée qu'un enfant apprend mieux dans une langue qui lui est familière. Le programme NALAP crée une pédagogie qui respecte l'écologie linguistique des langues du Ghana. Dans 14% des écoles publiques, les enseignants locaux ont rapporté que la langue d'enseignement dans l'école diffère de celle proposée par le NALAP. Aujourd'hui les enfants ghanéens reçoivent une sorte d'éducation bilingue transitoire³⁵.

1.3. Décolonisation et motivations au choix d'une langue nationale

Lors des colonisations, des divisions géographiques et politiques artificielles imposées à des entités géographiques, cultu-

³⁵ C'est la règle générale dans les écoles publiques. Par contre les écoles privées ne suivent pas forcément cette règle, elles ont leurs propres politiques linguistiques, autrement dit, dès la première année l'anglais est utilisé comme moyen d'instruction, et les langues ghanéennes comme matières. Tout est fait en anglais.

relles et ethniques homogènes furent tracées sans connaissance précise du terrain et sans tenir compte des circonstances locales en Afrique comme cela s'est fait aussi dans d'autres parties du monde. Les frontières ainsi tracées, qui depuis n'ont jamais cessé de mener à des problèmes d'instabilité économique et politique, ont été conservées après les indépendances. Comme le remarquent Stelios Michalopoulos et Elias Papaioannou:

«As a result, in most African countries a significant fraction (around 40-45%) of the population belongs to groups that have been partitioned by a national border. [...] case studies suggest that the main impact of Europeans' influence in Africa was not colonisation per se, but the improper border design [...]». (Michalopoulos, Papaioannou 2012)

L'un des rares débats qui eut pour objet la question de la langue officielle se déroula à l'occasion d'une séance du Parlement ghanéen d'octobre 1961. Le conflit opposa deux groupes distincts:

- ceux, d'une part, qui tenaient à l'anglais. Mais écoutons Asafo-Agyiei s'exprimer devant le Parlement:

«Sur la question de l'introduction de l'akan comme langue officielle du Ghana, je voudrais attirer l'attention des honorables parlementaires sur le fait qu'en Grande-Bretagne même, où le gallois est parlé au pays de Galles, l'écosse en Écosse et l'irlandais en Irlande, l'anglais pur est admis comme langue officielle sur l'ensemble des îles britanniques. Dire que cela créerait des dissensions au Ghana ne correspond nullement à la vérité. La Grande-Bretagne est plus unie que jamais en dépit de l'existence de plusieurs langues. Ceci dit, je ne doute absolument pas que la langue akan soit adoptée comme moyen d'expression par la totalité des divers groupes tribaux de ce pays».

- et d'autre part, ceux qui voulaient favoriser le développement d'une langue nationale en s'appuyant sur le fait que la majorité de la population parlait l'akan, soit comme langue maternelle soit comme langue seconde. Ainsi, le député de la circonscription de Kumasi-Nord, Asafo-Agyiei, s'exprima de la façon suivante (Parliamentary Debates, Official Report, 25 oct. 1961):

«La langue akan est l'une des langues les plus populaires du pays. Quel inconvénient pourrait résulter du fait que l'akan soit admis comme lingua franca de ce pays? Aucun à la vérité. Son adoption rendra vaines les craintes de ceux qui entrevoient des répercussions similaires à celles qu'a connues

le Ceylan [...] La langue constitue un puissant facteur d'intégration qui rapproche les diverses tribus d'un pays. C'est pourquoi, si la langue akan est adoptée comme lingua franca au Ghana, le tribalisme, avec son cortège de maux, périra de mort naturelle».

Ceux qui ne parlaient pas l'akan ressentirent cette proposition comme une «agression». Ils firent valoir que le pays courait le risque de dissensions et de déchirements. Tel était la position du député E. Ago Ackam (Dangbe-Shai):

«Cette motion doit être retirée ou repoussée, car si elle venait à être adoptée il s'agirait d'un texte préjudiciable et hostile aux peuples d'origine ga et adangbe, ainsi qu'aux peuples d'autres régions qui disposent de langues riches et écrites».

D'autres enfin soutinrent que l'akan ne pouvait pas servir de langue nationale parce qu'il n'était pas linguistiquement harmonisé, ni codifié. L'argumentation la plus élaborée fut présentée par la secrétaire d'État à l'Education, Susanna Al Hassan.

«La question de la langue nationale est hérissée de difficultés; certaines d'entre elles sont politiques. C'est pourquoi elle doit être abordée avec infiniment de tact et de discernement. De l'aveu général, l'akan est parlé par le groupe linguistique le plus important du Ghana; il est compris par nombre d'autres Ghanéens hors des limites de ce groupe linguistique. La difficulté majeure est inhérente tient à la langue akan elle-même; par sa structure et son contenu, elle reste, à l'instar des autres langues ghanéennes, mal adaptée aux exigences de l'ère technologique moderne. Ses idées - et par conséquent son vocabulaire - sont inadéquates dès qu'il s'agit d'exprimer les besoins et les conditions du monde moderne, en particulier pour tout ce qui touche aux questions scientifiques, techniques, et économiques».

L'élément central de l'argumentation reposait donc sur l'incapacité présente (réelle ou prétendue) de la langue akan à jouer le rôle d'une langue nationale. Consacrer l'akan serait revenu à reconnaître l'hégémonie d'un ensemble régional, à vouer au dépérissement d'autres groupes linguistiques, à faire disparaître des dialectes, des parlars locaux. Ceci serait allé à l'encontre de l'exigence d'intégration, d'unité nationale. L'idée d'une langue nationale africaine est ainsi perçue comme une menace pesant sur la formation de la nation. Finalement, pour clore le débat, le gouvernement adopta une attitude prudente et temporisatrice. Il

décida d'encourager le développement de toutes les langues nationales importantes:

«Le gouvernement a l'intention d'encourager le développement de toutes les langues nationales les plus importantes de manière à ce que chacune d'entre elles ait des possibilités égales d'atteindre un niveau qui accroisse ses chances d'être choisie comme langue nationale lorsque le moment sera venu de prendre une telle décision».

L'approche retenue fut celle «d'une nation, une langue» et jamais le Parlement n'est revenu sur le sujet depuis. L'anglais demeure, tacitement, la seule langue officielle du Ghana, obligatoirement enseignée dans les écoles malgré le fait que la majorité de la population ne parle pas l'anglais. Le Programme pour le travail et le bonheur qu'adopta en juillet 1962 à Kumasi le XI^e Congrès du Convention People's Party (CPP) présente l'énoncé le plus précis des thèses du régime de Nkrumah³⁶ sur la question des langues nationales. Les paragraphes 151 et 152 traitent de la question des langues dans les écoles:

«151. Dans le monde d'aujourd'hui, l'industrialisation et le progrès technique dépendent dans une très large mesure de la connaissance approfondie de l'une ou de plusieurs des principales langues internationales. D'un autre côté le développement de la culture africaine ne manquerait pas d'être bloqué s'il n'était fondé sur l'état et l'intelligence des langues nationales. Rien n'est plus naturel pour une nation indépendante que de chercher à promouvoir l'usage d'une langue nationale qui exprime le véritable esprit, les idées et les aspirations de son peuple. Atteindre cet idéal constitue un objectif à long terme. Afin de parvenir à sa réalisation dans le long terme, le Parti et le gouvernement proposent que les langues ghanéennes deviennent des matières complémentaires dans les établissements du secondaire et dans les universités à côté des langues classiques et modernes».

«152. La sauvegarde de la culture et des institutions traditionnelles est intimement liée à l'usage des langues nationales».

³⁶ Dans l'un de ses écrits fondamentaux, *L'Afrique doit s'unir*, Nkrumah reviendra sur l'émergence d'une intelligentsia comme avant-garde politique et sociale. Dressant un rapide bilan des politiques d'éducation conduites par le CPP, il désigne la généralisation de l'école de base comme le véritable acte de libération des nouvelles générations ghanéennes. La réalisation de la liberté impliquerait le dépassement des particularismes locaux et régionaux.

La même année, pour réduire l'influence du monopole de la langue anglaise, le gouvernement de Nkrumah choisit les neuf langues ghanéennes qui furent enseignées parallèlement à l'anglais et adopta une mesure gouvernementale qui obligea les débats des conseils municipaux et locaux à se dérouler dans l'une ou l'autre des langues ghanéennes.

Quoiqu'il en soit, l'Afrique est le seul continent où un écolier accède à la connaissance et la science par une langue autre que celle parlée à la maison ou dans la communauté plus large.

La dernière Constitution du Ghana, celle de 1992, ne contient aucune disposition linguistique, ni sur la langue officielle ni sur une quelconque langue nationale ghanéenne. Les dispositions constitutionnelles n'obligent plus les membres du Parlement à parler, à lire ou à comprendre l'anglais; il n'en est plus fait mention. Mais l'anglais reste l'unique langue de la législation. Pourtant, aucune loi n'a été adoptée en ce sens. L'anglais demeure la règle: il est institutionnalisé en tant que langue du pouvoir, de l'Administration de l'État, des grands centres économiques et des médias officiels. Les cours de justice et de nombreuses administrations locales fonctionnent dans les langues véhiculaires à l'oral parce qu'on ne peut faire autrement.

Du fait des les coups d'état militaires, et des périodes d'instabilité et, les questions éducatives sont laissés à l'abandon; ce n'est que dans les années 80-90 alors que le niveau l'illettrisme est particulièrement alarmant que l'éducation revient sur le devant de la scène.

1.4. *L'anglais au Ghana aujourd'hui: un tissu complexe et contradictoire*

Nous parlerons dans cet article de «l'anglais» considérant qu'il s'agit d'une langue unifiée mais l'anglais au Ghana est un tissu divers, complexe et même quelquefois contradictoire (cf. 3.1). L'anglais occupe, selon nous, un double statut à la fois explicite mais aussi implicite de par les différentes fonctions qu'il occupe et de par les différentes représentations qui y sont attachées³⁷. Mais

³⁷ Rares sont les travaux universitaires consacrés à cette question qui nous semble pourtant d'importance.

commençons par quelques chiffres. Le nombre de locuteurs anglophones au Ghana n'est pas facile à déterminer. Pour 2015, le site Ethnologue parle de 1 million de locuteurs de langue seconde pour l'anglais, comme nous l'avons déjà souligné, l'anglais n'est pas la langue maternelle des Ghanéens. L'anglais est une langue «élitiste» dont la connaissance est faible: bien que l'anglais soit la langue officielle au Ghana, seulement 20,1% de la population sait lire et écrire en anglais, la plus forte proportion (34,9%) est atteinte dans la région de Greater Accra, suivie par la région de l'Est supérieur (32,0%). La région de la Volta a le plus faible pourcentage (10,8%) mais possède le taux d'alphabétisation dans une langue ghanéenne le plus élevé (12,0%)³⁸.

Comme nous l'avons déjà mentionné plus avant l'anglais au Ghana est la langue de l'enseignement, de l'administration et de la grande presse. Les Ghanéens qui ne savent ni lire ni écrire l'anglais ont difficilement accès au secteur public de leur pays, la langue demeure un facteur de hiérarchisation sociale des individus. Comme le souligne Gregory Nutefe Kwadzo:

«L'anglais reste indubitablement la langue qui exerce toutes les fonctions prestigieuses et par conséquent une langue dont le capital symbolique est élevé. Son capital symbolique sur le marché des langues au Ghana place l'anglais dans une position de force par rapport aux autres langues locales et non locales dans la mesure où il est presque impossible de réussir sur le plan social au Ghana sans une bonne connaissance de l'anglais»³⁹.

L'anglais maintient une cohésion intérieure et à ce titre elle bénéficie de solides appuis idéologiques et financiers. C'est un puissant outil de communication sociale, une lingua franca inter-ethniques. C'est aussi une langue d'unification, non-ethnique et reconnue comme tel. Aujourd'hui, l'anglais c'est aussi la langue de la mondialisation, elle est considérée comme favorisant l'ouverture sur le monde. Du fait de la croissance économique qui est passé de 5.3 % dans les années 2000 à 14 % en 2011, du fait aussi de financements internationaux conséquents qui ajoute au prestige renouvelé de l'anglais; ce nouveau désir pour l'anglais se voit dans

³⁸ La connaissance à la fois de l'anglais et du français est très faible avec moins d'un pour cent dans les deux langues quelque que soit la région.

³⁹ Kwadzo 2008, p. 59.

le fleurissement d'écoles privées dans tout le pays. Comme le souligne Kajsja Hallberg Adu dans un article publié en 2009 «*Private universities⁴⁰ have sprung up like mushrooms in Ghana*»⁴¹. Ajoutons enfin que des formes de *pidgin English* existent à Accra et dans les villes du sud, ce qui montre que des formes d'adaptation de l'anglais existent sur le terrain Ghanéen comme sur d'autres terrains qu'ils soient africains ou autres⁴². *Ethnologue* parle de 5 millions de locuteurs du pidgin English au Ghana. Son statut est celui d'une lingua franca utilisée dans des contextes plurilingues: chez les garçons dans les écoles secondaires et les universités, dans le but d'exprimer la solidarité de groupe, sur des aires de jeux, sur les campus, dans les bars et les dortoirs...

2. Contextualisation, terrain de l'enquête et aspects méthodologiques

2.1. Aller à l'Université au Ghana

Selon le *Ranking Web Of Universities*⁴³ le Ghana possède 58 établissements universitaires, six universités publiques, dix instituts polytechniques, trois institutions professionnelles, le tout fonctionnant sous la supervision du Conseil national de l'enseignement tertiaire (NCTE). De même, il n'existe pas de Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. On totalise 41 établissements dans l'enseignement supérieur privé et une vingtaine d'universités privées, d'origine confessionnelle pour la plupart (méthodiste, pentecôtiste, presbytérienne, catholique,

⁴⁰ Dans son ouvrage sur l'histoire des Universités Christophe Charle remarque que dans les pays anglophones les formules d'enseignement privées sont favorisées au contraire de ce qui se passe dans les pays francophones: «L'Afrique francophone, plus pauvre et moins peuplée, et où l'influence du modèle étatique français reste très présente, ne suit cette voie que beaucoup plus timidement» (Charle 2012, p.261)

⁴¹ L'auteur tient d'ailleurs à souligner que cette situation n'est pas particulière au Ghana puisqu' elle concerne aussi le Nigeria, le Benin et le Sénégal, de même que des pays d'Afrique de l'est comme la Tanzanie et l'Ouganda.

⁴² Pour une description détaillée de l'émergence et des fonctions occupées par le pidgin-English au Ghana on se reportera à la thèse de Gregory Nutefe Kwadzo (Kwadzo 2008, pp. 65-68).

⁴³ <<http://www.webometrics.info/en>>.

islamique, etc.) offrant toutes des programmes en finances, comptabilité et administration. Elles sont toutes rattachées à une université publique avec l'autorisation du *National Accreditation Board* et ont connu un fort développement depuis l'an 2000 ⁴⁴. Elles connaissent un grand succès du fait que dans la majeure partie des universités publiques le personnel enseignant fait cruellement défaut, les salles de cours sont surpeuplées, les bâtiments tombent en ruine, et le matériel est obsolète.

Même si les effectifs sont en hausse, très rares sont les Ghanéens qui accèdent à l'université.⁴⁵ Le taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur est de 5%. Les femmes continuent à être particulièrement tenues à l'écart de l'enseignement supérieur. Quand elles franchissent les barrières, elles sont issues de milieux urbains de milieux sociaux supérieures à la moyenne.

2.2 *L'Université du Ghana, Legon*

L'Université du Ghana, la plus prestigieuse du pays, a été fondée à la fin de l'époque coloniale britannique le 11 août 1948 sous le nom de Collège Universitaire de la Côte-de-l'Or (*University College of Gold Coast*). Elle est à la fois le plus grand, le plus ancien et le plus prestigieux établissement universitaire du pays. Lors de l'indépendance le 6 mars 1957, le Collège Universitaire de la Côte-de-l'Or est rebaptisé Université du Ghana, et entre 1960-1961 elle gagne son autonomie universitaire avec le Président Kwame Nkrumah comme premier Chancelier. L'actuel chancelier est Kofi Annan.

⁴⁴ *Ibidem*. 09.09.2015.

⁴⁵ Il existe aussi des *English-Arabic Schools*, c'est-à-dire des écoles anglo-arabes, installées dans le nord-est du Ghana, principalement à Bawku et à Pusiga (95 % des écoles anglo-arabes). Ces écoles sont des établissements privés fondés par un «maître coranique» (un *malam*) qui combine l'enseignement coranique à un enseignement calqué sur le modèle de l'école publique reconnue par le ministère de l'Éducation. En contrepartie, l'État assume les salaires d'une partie du personnel enseignant et une faible part des équipements. Les jeunes musulmans scolarisés peuvent poursuivre leurs études islamiques en fréquentant des Madaris informelles qui se sont ouvertes dans plusieurs villes du nord du pays. Lorsque les musulmans désirent accéder à l'enseignement supérieur, ils doivent alors partir pour l'étranger, soit au Nigeria (Kano, Katsina, Sokoto), en Égypte (Alahzar) ou en Arabie Saoudite (Université de Médine).

L'université du Ghana, Legon occupe la 20^{ème} place des Universités africaines (la 1^{ère} place étant occupée par l'Université du Cap en Afrique du Sud) et la 15^{ème} place de l'Afrique subsaharienne. L'Université du Ghana occupe le 1757^{ème} rang dans le classement de Shanghai.

2.3. *Une approche de type mixte*

Dans ce travail, notre objectif était d'une part, d'accéder aux représentations des étudiants quant à leurs profils linguistiques, d'en apprendre un peu plus sur le fonctionnement de leur pratique langagière dans et en dehors de la classe et d'autre part d'appréhender au plus près leur «conscience plurilingue». Nos enquêtés ont-ils des représentations «savantes» eux qui sont immergés dans des entrelacements de langues, eux qui de surcroît, sont engagés dans des cursus linguistiques à l'Université ou, à contrario, ont-ils des représentations «ordinaires»?

La posture méthodologique adoptée dans notre travail se situe à l'articulation entre une approche de type inductive et une approche de type déductive (Blanchet 2000; Olivier de Sardan 2008). Cette oscillation entre une démarche hypothético-déductive («qui explique») et une démarche empirico-inductive («qui comprend») nous a permis de travailler méthodologiquement en complémentarité. D'un point de vue épistémologique, notre approche très fortement ancrée dans le terrain, a consisté à nous focaliser sur des observations (et non sur une théorie élaborée) pour aboutir à la construction de notre problématique mais aussi pour proposer et élaborer des hypothèses interprétatives. Ainsi, avons-nous tenté de développer une compréhension des phénomènes langagiers dans le contexte de l'Université du Ghana, Legon non seulement à partir des données recueillies sur le terrain mais aussi à partir de notre propre connaissance du terrain, puisque l'une des rédactrices de cet article est une ancienne étudiante de l'Université du Ghana. Indubitablement le facteur personnel joue un rôle et est inhérent aux contraintes propres à l'enquête et les interactions du chercheur avec ses enquêtés ne sont pas sans jouer un rôle dans la production des données.

Comme le souligne de Olivier de Sardan:

«Les stratégies, les intérêts, les préjugés, les affects du chercheur ne sont pas sous influence sur ce qui l'intéresse, sur ce qu'il étudie, sur ce qu'il sélectionne, sur ce qu'il produit, aussi systématiques soient ses procédures d'observation, aussi formalisé soit son langage, aussi complexes soient ses instruments»⁴⁶.

2.4. *Le choix d'une enquête par questionnaires*

Au cours de l'été 2015, notre travail a consisté à administrer des questionnaires à distance à un groupe d'étudiants ghanéens qui sont tous des linguistes. Notons qu'une pré-enquête a été effectuée avant la distribution définitive du questionnaire. Il s'agissait pour nous de vérifier que les questions étaient bien comprises et qu'elles ne présentaient pas de difficultés d'interprétation. Ensuite, le questionnaire a été proposé aux étudiants sous googledoc (un logiciel de recueil de données en ligne) avec le support de whatsapp quand des précisions supplémentaires étaient nécessaires. Notre cohorte est composée de deux groupes:

- un ensemble d'étudiants apprenant le français à l'Université du Ghana;
- des étudiants du français venus pour leur année d'immersion à l'IRFFLE à l'Université de Nantes.

Le nombre total d'étudiants qui a participé à l'enquête est de 20 (16 filles et 4 garçons) comme l'indique le tableau ci-dessous:

ÉTABLISSEMENTS	NOMBRE D'ÉTUDIANTS		TOTAL
	Féminin	Masculin	
L'Université du Ghana (UGL)	10	3	13
L'Université de Nantes (IRFFLE)	6	1	7
Total	16	4	20

Tab. 2. Répartition de l'échantillon selon l'établissement et le sexe.

Concernant l'échantillonnage: 16 de nos informateurs sont des femmes, 1 a 24 ans et plus et 19 ont entre 21 et 23 ans.

⁴⁶ Olivier de Sardan 2015, p. 179.

Tous les participants suivent un double cursus. Les étudiants de langues (notamment l'anglais, le français et l'espagnol) se voient proposés des mineures comme la linguistique, les sciences politiques, la sociologie, la géographie, l'économie, la psychologie, entre autres. Majoritairement les étudiants étudient le français et la linguistique (7) puis l'anglais et le français (5) et enfin l'espagnol et le français (4).

Notre inscription dans une perspective sociolinguistique aurait préférablement dû nous conduire à mener une enquête de terrain de type ethnographique. Cependant le coût d'un déplacement au Ghana depuis la France associé aux délais qui nous étaient impartis nous ont conduites à opter pour l'administration de questionnaires plus facilement réalisables à distance. Le questionnaire même s'il apparaît assez dirigiste a été un moyen efficace nous permettant d'accéder aux dires des enquêtés quant à leurs représentations et à leurs pratiques des langues. Aux questionnaires nous avons associé un corpus non-sollicité constitué de différents matériaux recueillis dans la société ghanéenne: observations, extraits de parlure, journaux etc. Dans le but de mieux appréhender la nature des rapports qui existent entre l'anglais et les langues ghanéennes en contexte universitaire au Ghana, nous avons adopté une méthode d'analyse qualitative thématique et un traitement plus statistique (quantitatif) en articulation. Notre tâche a consisté à examiner les modalités d'interactions entre les différentes langues déclarées (cohabitation, dominance, coexistence, mélange codique et alternance codique) par l'établissement des liens de complémentarité et/ou de concurrence.

3. Biographies langagières et émergence d'un nouveau profil de locuteurs ghanéens

La notion de biographie langagière est centrale en didactique des langues et en sociolinguistique, elle constitue un outil fondamental qui permet de nourrir la réflexion menée autour des questionnements portant sur le plurilinguisme. Elle constitue à la fois un outil heuristique pour le chercheur, mais également, pour le sujet lui-même en permettant un retour réflexif sur sa

vie plurilingue et sur son apprentissage des langues. Diana Lee-Simon et Nathalie Thamin rappellent dans un article récent que :

«L'intérêt actuel pour les biographies langagières semble également témoigner d'une volonté institutionnelle manifeste d'articuler les «parcours de vie» et les «parcours d'apprentissages», notamment dans le champ de la didactique des langues (Molinié (éd) 2006) qui s'inscrit dans une perspective plus vaste de promotion du plurilinguisme au sein de l'Union Européenne». (Lee-Simon, Nathalie Thamin 2009)

3.1. *Les langues maternelles*

Nous produisons ci-dessous les réponses obtenues à la question portant sur les langues maternelles suivant que nos témoins déclarent qu'ils possèdent une, deux ou trois langues maternelles :

Tab. 3.1. une langue maternelle.

Quotité	Une seule langue maternelle	Famille de langues
1	Ga	Kwa
8	Twi	Akan
1	Dagaare	Gur
Total: 10		

L'enquête a été menée à Accra, ville où le ga est la langue de la capitale et le twi est une langue véhiculaire dominante qui occupe de nombreuses fonctions: elle sert en particulier de moyen de communication entre locuteurs de différentes langues maternelles.

Tab. 3.2. deux langues maternelles.

Quotité	LM1	De la famille	LM2	De la famille
1	Ga	Kwa	Ewe	kwa
1	Nzema	Kwa	Fante	Akan
2	Twi	Akan	Anglais	
1	Twi	Akan	Fante	Akan
1	Ewe	Kwa	Ada	Ga
1	Asante-twi	Akan	Wala	Gur

1	Ga	Kwa	Twi	Akan
Total: 9				

Tab. 3.3. trois langues maternelles.

<i>Quotité</i>	<i>LM1</i>	<i>De la famille</i>	<i>LM2</i>	<i>De la famille</i>	<i>LM3</i>	<i>De la famille</i>
1	Ga	Kwa	Twi	Akan	Fante	Akan

La classification retenue est empruntée à Koffi Yiboe (Yiboe 2010) mais il ne règne pas de consensus dans le domaine.

Les résultats obtenus dans notre travail sont en conformité avec ce qui a pu être démontré dans des travaux précédents à savoir que la famille linguistique kwa est la plus répandue et c'est celle qui est la plus parlée par la majorité des ghanéens.

Le twi est récemment devenu la langue la plus parlée à Accra. Cela s'explique sans doute par le fait des migrations: les Gas, selon la doxa populaire⁴⁷, voyagent peu et exportent donc peu leur langue; à contrario, les habitants de la région ashanti qui sont des commerçants se déplacent vers la capitale pour commercer: la langue des échanges est alors le twi. Notons aussi que des représentations de facilité sont attachées à cette langue, ce qui participe sans doute de son insertion dans le tissu social. Dans les résultats obtenus 4 locuteurs sont de langue maternelle ga et 5 de langues maternelles twi. La majorité des langues de nos enquêtés appartiennent à la famille linguistique Kwa, elle est la plus répandue, elle est parlée par 75% de locuteurs au Ghana selon Kofi Yiboe (Yiboe 2010)

Comme les tableaux nous le montrent il y a plus d'individus (10 sur 20) qui déclarent avoir une seule langue maternelle. De façon presque équivalente numériquement 9 étudiants déclarent posséder 2 langues maternelles. L'anglais est déclaré langue maternelle par 2 individus en association avec le twi. Au Ghana, dans les classes aisées en particulier, où l'on considère

⁴⁷ Les autres ethnies se moquent des Gas qui selon une doxa stéréotypée n'aimeraient pas voyager. Le Ghana est un pays extrêmement centralisé et Accra est le coeur administratif, économique et culturel du pays. Dans ces conditions il n'est pas nécessaire aux Gas de se déplacer.

qu'il faut «parler utile aux enfants», les politiques linguistiques familiales⁴⁸ portées par des représentations dévalorisantes des langues autochtones amènent de plus en plus à des ruptures de transmission des langues de la famille au profit de l'anglais. Pour reprendre la formule de Bourdieu les familles elles-mêmes sont amenées à «collaborer à la destruction de leur instrument d'expression» (Bourdieu 2001).

Ainsi E3 déclare: «*I know more words in English than my mother tongue, ewe*».

E4 ne dit pas autre chose quand il annonce: «*The English language dominates over my⁴⁹ ga and twi. When I speak with friends or family, I tend to mix the languages. But I think that in my conversations, I can count more English words than ga or twi*».

Des observations conduites dans la société ghanéenne auprès de jeunes enfants appartenant à des milieux sociaux privilégiés, montrent l'émergence de ce phénomène nouveau: les parents, font de plus en plus le choix de ne parler qu'anglais à leurs enfants considérant «*Qu'avec ga et twi on va nulle part dans la vie!*» Il convient d'ajouter que le taux de scolarisation aujourd'hui plus élevée qu'auparavant participe sans doute de la construction de représentations dévalorisantes vis-à-vis des langues autochtones.

Nous considérons que nous sommes probablement face à l'émergence d'un nouveau profil de locuteurs ghanéens: la première génération qui déclare que l'anglais est sa langue maternelle. Cela n'exclut pas le fait que le ga et le twi sont appris, connus et employés mais cela est de moins en moins le fait d'une transmission familiale.

⁴⁸ Comme le souligne Shahzaman Haque la politique linguistique familiale «fixe le rôle, la fonction et la place de chaque langue selon son utilité ou sa valeur pour les membres de la famille» (Haque 2010).

⁴⁹ Le locuteur emploie le pronom possessif «*my ga and twi*» pour parler de ses langues maternelles. Cela est un indicateur de son identité ainsi que son appartenance ethnique linguistique. Par contre, l'utilisation de l'article défini «*the English language*» marque une prise de distance par rapport la langue anglaise.

Quelles acquisitions des langues maternelles?

Interrogés sur leurs langues maternelles (questions 4 et 11), de façon attendue 17 des enquêtés déclarent avoir appris leurs langues maternelles dans la cellule familiale et y avoir recours à 90% dans des situations de communication informelle (à la maison, avec des amis, au marché...). Notons que 2 informateurs déclarent utiliser leurs langues maternelles dans le cadre formel, ce qui correspond sans doute au fait que lors de situations officielles, comme des situations de travail l'anglais soit la langue utilisée, ce qui n'exclut pas des échanges en langues autochtones comme nous le verrons. De façon surprenante, 3 des enquêtés déclarent avoir appris leurs langues maternelles en milieu scolaire. La question qui se pose alors est de savoir s'il s'agit de l'anglais (langue apprise jusqu'à P3) ou d'une autre langue. A ce stade, nous ne pouvons pas répondre à cette question puisque les questions posées ne nous permettent pas de le savoir.

Quels profils linguistiques?

Sur les 20 étudiants interrogés, 10 se déclarent plurilingues et 10 se déclarent bilingues, aucun ne se déclare monolingue. D'autres langues autochtones que celles qui ont préalablement citées sont déclarées connues par nos linguistes:

- le français que la totalité des personnes interrogées déclarent connaître;
- l'espagnol (pour 5 personnes);
- le hongrois (1 personne);
- le dagbani (2 personnes);
- l'anglais pour 19 personnes; l'anglais est décrit par la majorité des enquêtés comme une langue seconde (11 personnes), comme une langue officielle (2 personnes), comme une langue première (2 personnes) et comme une langue étrangère par 1 personne (*cf.* 1.3).

S'il n'est pas surprenant de constater que les étudiants se déclarent majoritairement plurilingues il convient d'interroger le fait que certains puissent s'envisager comme étant bilingues puisque tous ont de nombreuses langues à leur disposition. Nous ne pouvons pas fournir d'explications véritablement étayées quant au fait que certains étudiants sont moins ouverts

à la reconnaissance de leur pluralité linguistique mais nous pensons cependant que les enquêtés ne considèrent pas certaines langues de leur répertoire linguistique comme de véritables langues puisqu'elles ne possèdent pas de système d'écriture ou parce qu'elles ne jouissent d'aucune reconnaissance dans la société ghanéenne. De plus, des représentations attachées au bilinguisme comme correspondant à une maîtrise équivalente, stabilisée et homogène de deux langues sont encore très largement circulantes. Nous remarquons que la majorité des étudiants qui se déclarent bilingues sont engagés dans un apprentissage linguistique du français. Il nous semble alors que l'une des explications possibles est que les étudiants sont, du fait même de leur apprentissage du français, les vecteurs de croyances sociolinguistiques unilingues qui transitent et circulent *par* la langue *sur* les langues (discours didactiques entre autres).

3.2. *Propos d'enquêtés sur la cohabitation de leurs langues en classe*

Comme cela a été évoqué plus avant, l'anglais est la langue d'enseignement à l'université où l'on remarque que s'il n'y a pas d'interdiction formelle des autres langues, la reconnaissance de leur cohabitation ou leur prise en charge didactique sont inexistantes. Aucune politique d'Université n'œuvre dans ce sens. Pour accéder à ce que les enquêtés disent des interactions qui ont lieu dans leur salle de cours (réponses aux questions de 12 à 33), nous avons cherché à aborder différentes thématiques en lien avec l'existence de formes de parlars plurilingues dans la classe:

- L'enseignement se fait-il uniquement en anglais?
- Des langues ghanéennes sont-elles présentes? Avec quelles fonctions?
- Les interactions entre paires et enseignants se font-elles seulement dans la langue d'instruction?

Nous traiterons d'une part, des interactions entre les étudiants et leurs enseignants (désormais interactions verticales car de niveau différencié) et d'autre part entre eux-mêmes et leurs camarades de classe (désormais interactions horizontales car de même niveau).

La classe un lieu d'échange plurilingue?

Interactions verticales

- 12 étudiants interrogés déclarent que seul l'anglais intervient dans la classe,
- 8 déclarent que leurs professeurs utilisent occasionnellement des langues ghanéennes (twi et ga dans une très grande mesure) en plus de l'anglais. Selon ces derniers, les enseignants ont recours aux langues ghanéennes à deux occasions:
- Tout d'abord pour faire des blagues ou encore employer des proverbes qui, dans la culture ghanéenne marque une forme de partage de connaissance commune. Y avoir recours dans la classe permettrait ainsi à l'enseignant d'assurer la cohésion du groupe: cohésion identitaire en tenant l'anglais à distance un moment. Nous avons pu recueillir les témoignages suivants:

L1: *«The lecturer switches to Twi language when he wants to stress or explain a point or when he wants to share a joke».*

L4: *«Twi for local proverb and to crack jokes».*

L5: *«Twi- when he wants to mention a wise saying, he does that in the local language».*

- Ensuite les étudiants reconnaissent que leurs enseignants ont recours à des langues autochtones comme langue d'enseignement, ce qui est véritablement intéressant et vient exemplifier le fait que les langues ghanéennes peuvent aussi servir de médium d'instruction:

L2: *«Twi and Ga- for a better understanding of what he lectures».*

L3: *«They use it normally when they want to express themselves very well or make the students understand them».*

L1: *«The lecturer switches to Twi language when he wants to stress or explain a point or when he wants to share a joke».*

- Notons que tous les étudiants (100%) déclarent s'adresser seulement en anglais à leurs enseignants ainsi l'un de nos témoins déclara: *«Because it is not a Ghanaian language class».*

Leurs discours marquent aussi le respect des normes et des rapports hiérarchiques. Pour un étudiant le fait de s'adresser

dans une langue autochtone à son enseignant, ou tout au moins de le reconnaître dans le cadre de l'enquête, serait une remise en cause du statut institutionnel de l'enseignant et dans un effet de rebond une propre remise en cause de son statut d'étudiant. Comme nous l'avons vu faire des études supérieures au Ghana est encore réservé à une élite.

Interactions horizontales

Dans le cas des interactions horizontales

- 15% des enquêtés disent avoir recours à l'anglais seulement,
- 85% des étudiants déclarent qu'ils parlent en anglais et occasionnellement certaines de leurs langues ghanéennes avec leurs camarades. Ce sont le twi et le ga qui sont déclarées comme étant utilisés lors des interactions

E1: *«When I talk to my mates, I use different languages. I switch codes and I can mix the languages: like twi and english. It depends on what language we have in common».*

E2: *«I can switch to ga, English or twi when I am speaking... I can mix all three languages. But I normally mix twi and english because most of us can speak and understand both».*

E3: *«It depends on the common language between my classmate».*

Les motivations avancées relèvent de différents ordres:

- Il s'agirait d'une mise à distance humoristique quant à la situation de communication: *«Twi to create humour»;*
- Il serait aussi question d'une plus grande aisance: *«In twi and because we are used to communicating in our native language unless when required to speak English»*

ou encore

«Twi for the purpose of expressing myself well and to know if I really got what is being discussed».

Remarquons que, interrogés sur les langues présentes lors de situations informelles, de nouvelles langues qui n'avaient pas été citées auparavant – waala et frafra – apparaissent!

Nous voyons avec ces quelques témoignages que les enquêtés font référence à des pratiques qui relèvent de l'alternance et du mélange codiques. Comme nous l'avons déjà dit des mélanges extrêmement fréquents se produisent entre anglais et twi mais

également entre anglais et ga. Ces formes de parlars plurilingues doivent être envisagées comme des formes d'adaptation et de mise en relation entre les différentes langues présentes dans les répertoires langagiers des étudiants. Nous les considérons comme de véritables capacités adaptatives dans la gestion des déséquilibres dans l'interaction. La compétence plurilingue dont font preuve nos enquêtés apparaît bien comme une compétence à communiquer qui s'appuie sur des connaissances et des savoir-faire diversifiés en contexte.

3.3. *Les contacts de langues*

Quelles représentations, entendues comme complexes, polymorphes, hétérogènes et comportant un aspect «collectif et partagé, individuel et partagé⁵⁰» les enquêtés ont-ils des contacts de langues? Si les travaux sur les parlars plurilingues (Coste, Moore, Zarate 1997) ont mené à une prise de conscience quant à la nature partielle et déséquilibrée des ressources dont disposent les apprenants plurilingues, il n'en reste pas moins que dans certains contextes éducatifs, des représentations normées des langues sont encore très largement circulantes. Pour en savoir plus nous avons proposé deux éléments déclencheurs à nos enquêtés:

- un élément portant sur une situation formelle de communication avec leur professeur;
- un élément portant sur une situation informelle de communication.

En situation formelle

Le déclencheur proposé était le suivant:

«In Ghana, a teacher and his/her student meet for an academic appointment in the lecturer's office, both of them speak Ga, Twi and English. Do you think they will express themselves in English only in both Ga and Twi by mixing Ga and Twi and English».

Majoritairement les étudiants déclarent que c'est en anglais que l'échange se fera. On remarque cependant que lorsque des

⁵⁰ Moore, 2001, p. 10.

mélanges de langues sont envisagés ils concerneraient le recours au twi, au ga et à l'anglais – soient les 3 langues les plus parlées à Accra et bénéficiant d'une position «haute».

En situation informelle

Puis nous avons invité nos enquêtés à réagir à l'aide d'un déclencheur portant sur une rencontre inattendue sur un parking:

«In Ghana a student meets his lecturer at the car park, both of them speak Ga, Twi and English. Do you think they will express themselves in English only in both Ga and Twi by mixing Ga and Twi and English?»

Les réponses obtenues montrent

- que l'enseignant ou que l'étudiant soit à l'origine de la prise de parole,
 - que la situation soit formelle ou informelle
- c'est l'anglais qui est déclaré comme devant être majoritairement utilisé.

Quand la situation est informelle, elle semble encore régie par une certaine formalité. Il aurait été intéressant de recueillir les propos des enseignants sur cette question mais l'enquête telle qu'elle est rédigée ne nous le permet pas. Les données présentées ci-dessus mettent en évidence que des formes de communication à la marge existent mais les déclarations faites semblent régies par le carcan de la situation de l'enquête (des étudiants répondent à l'enquête d'une ancienne étudiante) et par la situation sociale: fréquenter l'Université au Ghana est réservé à une élite, le statut des étudiants est un statut prestigieux, prestige qui leur est aussi conféré par l'anglais dont on a pu décrire le statut de prestige. Les étudiants ne s'autorisent pas à déclarer que des formes d'échanges plurilingues existent alors que nous savons d'expérience qu'ils existent.

Comment le mélange codique est-il considéré par nos témoins? C'est ce que nous avons voulu savoir à l'aide de deux déclencheurs.

3.4. *Le mélange codique ou des langues «qui marchent main dans la main»*

Nous avons proposé un extrait de parlure, mélange d'anglais et de twi, tiré d'un article publié dans *International Journal of Linguistiques*, pour réactions. L'intitulé de ce dernier, («*English koraa yede Twi mixe!*») signifie littéralement «même l'anglais on le mélange avec le twi»). Cette forme écrite surprend l'un de nos témoins:

E3: «*It's interesting seeing how the English language and local languages are mixed, usually we hear people mixing the two when speaking but I think this may be the first time I have seen a written version*».

Certains des propos que nous avons pu recueillir montrent, contre toute attente, que le mélange codique apparaît comme un phénomène normal pour nos enquêtés:

E1: «*Very normal, its typical. A lot of people who speak these local Ghanaian languages especially twi and fante tend to mix it up with some English words*».

L'énoncé E2 met en évidence ce qui est décrit comme une cohabitation harmonieuse entre l'anglais et le twi envisagées comme deux langues complémentaires:

E2: «*Easy to understand, the two languages have blended well and they seem to go hand in hand now. I think they complement each other*».

On remarque que ces formes de parlures hybrides sont considérées comme étant réservées à la communication informelle:

E6: «*It's a way of communicating with friends at times*».

Ce serait d'ailleurs un des indices majeurs de l'informalité de la situation:

E7: «*There is mixing of English and twi and this makes the extract informal*».

Tous les étudiants répondront d'ailleurs que lorsqu'ils s'expriment en ayant recours au mélange codique cela n'est absolument pas intentionnel, se dédouanant ainsi de toute responsabilité.

Qualifier le mélange codique

Pour aller plus loin, la question 26 de notre questionnaire invitait notre cohorte à modaliser le mélange codique à partir de 7 items en leur demandant de les mobiliser pour eux et pour les autres.

Tab. 4. A propos de l'alternance codique.

	A propos de vous	A propos d'autrui
Forme de simplification linguistique	8	9
Incorrect	5	7
De la paresse	2	2
Original	4	3
Correct	8	9
Un signe de compétence	4	3

L'addition des trois premiers (simplification linguistique, incorrect et paresse) et des deux derniers items (correction et signe de compétence) nous permet d'obtenir de grandes tendances:

Tab. 5. Modalisation du mélange codique: grandes tendances.

	A propos de vous	A propos d'autrui
Plutôt négatif (a+b+c)	15	18
Plutôt positif (e+f)	12	12

Comme nous le voyons l'alternance codique est décrite plus négativement quand il s'agit d'autrui que quand il s'agit de soi-même (18 *vs* 15). Elle est vue comme un indice plutôt positif pour soi-même et pour autrui par la même quotité de locuteurs (12 *vs* 12). L'absence d'écart tranché dans ces résultats nous conduit à regarder les chiffres les plus élevés obtenus dans le tableau précédent (tableau 4): pour soi-même et pour autrui c'est le fait qu'il s'agirait d'une forme de simplification linguistique correcte. Ces résultats ne nous permettent pas de conclure de façon satisfaisante et il aurait été intéressant de pouvoir revenir sur ces réponses en entretien ce qui malheureusement ne nous a

pas été possible. On sent cependant tout le potentiel représentationnel à l'œuvre quand nous lisons: E4: «*In general, the two languages have blended well. However, the blend affect quality and correctness of the language*».

De manière conclusive nous tenons à dire que les résultats obtenus ici nous ont surpris dans la mesure où nous ne pensions pas que dans le cadre d'une enquête par questionnaire, qui laisse peu de latitude quant à une expression véritablement personnelle, les enquêtés laisseraient à voir que des phénomènes de *code mixing* et *code switching* existent et se produisent dans la classe.

Conclusion: Les prémices d'un Ghana monolingue?

Nous avons tenté de montrer de façon exploratoire à partir des déclarations de certains étudiants de l'Université du Ghana, Legon que les langues autochtones mènent «une vie invisible» pour reprendre une expression employée au début de cet article. Cette première étape de notre travail présente des résultats partiels qu'il conviendrait d'étayer par des enregistrements réalisés dans des classes de l'Université. Afin de mieux comprendre selon quelles fonctionnalités le mélange et l'alternance codique sont régis la prochaine étape de notre travail consistera à réaliser des enregistrements *in situ* dans le but d'accéder à des échanges plurilingues tels que nous avons pu les observer à de nombreuses reprises. Nous sommes convaincues qu'il peut exister des écarts entre les pratiques linguistiques déclarées par les enquêtés et leurs pratiques linguistiques effectives, de plus nous ne savons pas encore finement comment ils s'organisent, ce qu'il convient d'investiguer.

Notre travail milite pour la reconnaissance de la réalité plurilingue des individus et de la société ghanéenne. Nous avons pu montrer que la conscience sociolinguistique de nos enquêtés, même linguistes, est très fortement influencée par des représentations stéréotypiques de l'utilité et de la valeur des langues. Reconnaître la réalité plurielle des répertoires linguistiques des individus permettra un déplacement de perspectives de différents points de vue. D'un point de vue didactique, le fait d'admettre

que les répertoires langagiers des apprenants, faits de capacités partielles et déséquilibrées, sont des processus dynamiques construits dans l'interaction permettrait de mettre l'accent sur les aspects fonctionnels de la communication au détriment de la conformité normative associée à la connaissance «native» d'une langue. Un tel déplacement de perspective nous semble d'importance en ce qui a trait aux politiques linguistiques et aux politiques linguistiques éducatives dont on a pu montrer qu'elles sont souvent pensées «par défaut» et qu'elles ne permettent pas d'aménager la place qu'il conviendrait aux locuteurs et à leurs langues. De plus, la question de l'inclusion des langues autochtones en contexte scolaire et universitaire nous semble primordiale en particulier dans les classes du primaire où la transmission des connaissances se fait dans une autre langue que celles des écoliers. Associer la question de la centralité de l'anglais à celle des autres langues est aujourd'hui incontournable et nous reprendrons à notre avantage les propos de Gilles Forlot, qui s'exprimant à propos du terrain européen, propose d'envisager l'anglais comme un «accélérateur de plurilinguisme» (Forlot, à paraître), ce qu'il conviendrait de réfléchir pour le terrain ghanéen.

Ces orientations nous semblent primordiales à un moment où nous pouvons observer sur différents terrains africains, tant anglophones que francophones⁵¹ (Gabon), des ruptures de transmission des langues autochtones au sein des familles. Dans l'Afrique post-coloniale et dans des contextes souvent instables politiquement le choix de la langue du colonisateur comme langue officielle a souvent été fait dans des buts de pacification entre différentes ethnies. Ces choix ont bénéficié à une élite lettrée souvent formée à l'étranger sans que cela n'altère l'existence des autres langues dans la vie quotidienne, dans la rue, dans les familles... Aujourd'hui il nous semble percevoir les prémices d'un glissement de certains pays d'Afrique vers le monolinguisme tant anglophone que francophone du fait de la massification de

⁵¹ Pour les pays lusophones, nous pensons au Mozambique, la situation est différente: après une longue période où le français a marqué le pas, le pays est actuellement marqué par un nouveau désir du français porté par les autorités françaises (depuis les années 90).

l'éducation, l'extrême jeunesse de la population⁵² mais aussi du fait des représentations de l'inutilité des langues autochtones très fortement ancrées chez les nouvelles générations. Du fait aussi que le statut «incontournable» de l'anglais (ou du français) porté par des représentations et des pratiques très positives - sorte de «doxa populaire» dont le poids semble bien plus important que celui des politiques linguistiques «implicites» - n'est plus questionné, ce qui dans un effet "boule de neige" participe du renforcement de sa position incontournable. Du fait enfin que les politiques, désintéressés des questions linguistiques, se satisfont d'une situation de *statu quo* héritée de l'indépendance. Dans ces conditions, et si le mouvement que nous percevons, n'est pas inversé, les rapports entre les différentes langues du Ghana et l'anglais ne devraient bientôt plus être questionnés en termes de concurrence et de complémentarité ... une question dont le champ de la recherche devrait urgemment s'emparer.

Bibliographie

- Andoh-Kumi K. (2000), *One policy, many needs*, paper Presented at the Comparative and International Education Society (CIES) Conference San Antonio, Texas, USA.
- Ayi-Adzimah D. (2010), *La maîtrise semantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects en contexte ghanéen*, thèse de doctorat soutenue sous la direction du Professeur Jean-Christophe Pellat à l'Université de Strasbourg.
- Blanchet P. (2000), *La linguistique de terrain: Méthode et théorie une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.

⁵² On se reportera au travail de Manzamasso Lemou (Lemou 2016) à propos du Gabon dans lequel il montre que les jeunes de 0 à 15 ans ne parlent que le français et ne comprennent presque pas les langues maternelles de leurs parents. Ce travail montre que la pyramide des âges du Gabon (2010), qui présente les mêmes caractéristiques que celle de tous les pays africains, à savoir «base large et sommet effilé» traduit l'extrême jeunesse de la population de ce pays (0 à 15 ans) soit 40% de la population. Une projection dans l'avenir permet de déduire qu'à l'horizon 2040, cette génération qui représentera la population active aura le français comme langue maternelle ou comme seule langue de communication.

- Bourdieu P. (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Paris: Fayard.
- Calvet L.-J. (1987), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris: Hachette littératures.
- Canut C. (2008), *Le spectre identitaire. Entre langue et pouvoir au Mali*, Limoges: Lambert Lucas.
- Castelloti V., Moore D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe de la diversité linguistique à l'éducation pluri-lingue*, étude de référence, Strasbourg: Conseil de l'Europe Division des politiques linguistiques. <<http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>>.
- Charle C. (2012), *Histoire des universités*, Paris: PUF.
- Cogneau D., Moradi A. (2012), *Borders that Divide: Education and Religion in Ghana and Togo since Colonial Times*. <http://www.parisschoolofeconomics.eu/docs/cogneaudenis/togoland_jeh_revision2_manuscript.pdf>.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Diallo Y. (2001), *L'africanisme en Allemagne hier et aujourd'hui*, «Cahiers d'études africaines, Varia» <<http://etudesafricaines.revues.org/65>>.
- Forlot G. (2018), *L'anglais, réducteur de diversité ou accélérateur de plurilinguisme?*, in *Le plurilinguisme, le pluriculturalisme et l'anglais dans la mondialisation*, éd. F. Lelièvre et al., Berne: Peter Lang.
- Gbikpi-Benissan F. (2011), *Le système scolaire au Togo sous mandat français*, Paris: L'Harmattan.
- Gyimah-Boadi E. (1994), *Ghana's uncertain political opening*, «Free journal of democracy», 5 (2), pp. 75-86.
- Hallberg Adu K. (2009), *Ghana: Private higher education on the rise*, «University World News», 82. <<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20090626115442537>>.
- Hall E. (1983), *Ghanaian languages*, Accra: Asempa publishers.
- Haque S. (2010), *Transmission des langues natives aux deuxièmes générations: le cas de la diaspora indienne en Europe Nordique et occidentale*, in *La transmission intergénérationnelle des langues minoritaires*, éd. M. Matthey, R. Fibbi, «Travaux Neuchâtelois de linguistique», 52/2010, pp. 29-50.

- Kropp Dakubu M. (1998), *The languages of Ghana*, London: Kegan Paul Inc.
- Lemou M. (2016), *Entre langue maternelle et langue officielle, quel statut pour le français en situation diglossique au Gabon? Questionnements sur les implications didactiques en contexte d'enseignement du FLE à l'Institut français du Gabon*, mémoire de M2 soutenue à l'Université de Nantes sous la direction de Françoise Le Lièvre.
- Michalopoulos S., Papaioannou E. (2013), *Pre-colonial Ethnic Institutions and Contemporary African Development*, «Econometrica, Econometric Society», 81(1), pp. 113-152. <<http://www.nber.org/papers/w18224.pdf>>.
- Mfum-Mensah O. (2005), *The impact of colonial and postcolonial Ghanaian language policies on vernacular use in schools in two northern Ghanaian communities*, «Comparative Education», 41(1), pp. 71-85.
- Moore D. (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, in *Références, modèles, données et méthodes*, éd. D. Moore, Paris: Editions Didier, pp. 7-22.
- Nutefe Kwadzo G. (2008), *Le français face au poids des autres langues au Ghana*, Actes du 1er colloque international, «Revue des étudiants en linguistique du Québec», 2, *Linguistique appliquée*, pp. 77-87. <<http://www.relq.uqam.ca/documents/ActesVolume2.pdf>>.
- Owu-Ewie C. (2006), *The Language Policy of Education in Ghana: A Critical Look at the English-Only Language Policy of Education*, in *Selected Proceedings of the 35th Annual Conference on African Linguistics*, ed. John Mugane et al., pp. 76-85. <www.lingref.com, document #1298>.
- Olivier de Sardan J.-P. (2015), *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Paris: L'Harmattan.
- Opoku-Amankwa K. (2009), *English-only language-in-education policy in multilingual classrooms in Ghana*, «Language, Culture and Curriculum», 22 (2), pp. 121-135.
- Shoba A. (2013), *The formation of language values and educational language policy beliefs among teacher educators in Ghana: A life history approach*, in *Bilingual Education and Language Policy in the Global South*, éd. A. Shoba, J. and F. Chimbutane, London/New York: Routledge, pp. 1-18.
- Thamin N., Lee-Simon D. (2009), *Réflexions épistémologiques sur la notion de «biographies langagières»*, in *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue*, éd. E. Huver et M. Molinié, Université de Picardie, pp. 1-10.

- Uduku O. (2004), *Architecture scolaire et éducation en Afrique anglophone, XIX^e-XX^e siècles*, «Histoire de l'éducation», 102, pp. 247-266. <<http://histoire-education.revues.org/719>>.
- Yiboe K. (2010), *Enseignement/apprentissage du français au Ghana: écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*, thèse de doctorat soutenue sous la direction du Professeur Anemone Geiger-Jaillet à l'Université de Strasbourg. <http://scd-theses.u-strasbg.fr/2419/01/YIBOE_Kofi_Tsivanyo_2010.pdf>.
- Verlet M. (1991), *Dire, Savoir, Pouvoir. Deux épisodes des trajectoires politiques ghanéennes*, «Cahiers des sciences humaines», 27 (3-4), pp. 457-476.

Sitographie

- Le monde en français, Fédération internationale des professeurs de français, Association ghanéenne des professeurs de français. <<http://fipf.org/content/lassociation-ghaneenne-des-professeurs-de-francais>>. 21.04.2015.
- L'ambassade de France au Ghana. <<http://www.ambafrance-gh.org/La-Maison-Francaise>>.

eum x quaderni

Heteroglossia

n. 16 | 2018

Langues et cultures dans l'internationalisation
de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle

Volume II. Analyser les politiques linguistiques:
études de cas sur le plurilinguisme et l'anglais

Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard,
Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (eds.)



mi° eum edizioni università di macerata >

ISBN 978-88-6056-562-4