

LES DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE DANS LE CONTEXTE PLURILINGUE AFRICAIN: QUELLES APPROCHES PÉDAGOGIQUES POUR LE PROF DU FLE FACE AU MULTILINGUISME SCOLAIRE AU GHANA ?

Agbéflé Koffi Ganyo
University of Ghana, Legon (Accra)

Résumé

Cette contribution se propose de démontrer l'importance de la transition linguistique Langues nationales (LN)/Langue étrangère (LE) dans une perspective interactionnelle en milieu plurilingue africain (J. Poth, 1997), en prenant l'exemple du Ghana, pays d'Afrique dont l'anglais est la langue officielle. Mais en dehors de l'anglais, plusieurs autres langues (nationales et étrangères) se partagent paysage linguistique ghanéen. Le français en fait partie et est enseigné comme langue étrangère dans plusieurs écoles ghanéennes. Ainsi, face au contexte plurilingue du pays, le professeur de français au niveau primaire, secondaire ou même universitaire se trouve confronté à la gestion de trois mondes linguistiques dans une seule et même classe. Il s'agit des langue(s) nationale(s) du pays, de l'anglais (langue officielle) et du français langue étrangère. L'enseignement/apprentissage du FLE dans un contexte comme celui-ci pose donc d'énormes difficultés pédagogiques et didactiques. En effet, la diversité des langues parlées par les apprenants constitue une difficulté pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Mais à cela s'ajoutent d'autres difficultés telles que le manque de matériels didactiques et la pléthore des effectifs. Face à ces difficultés l'enseignant innove afin de pouvoir permettre aux étudiants d'apprendre la langue (P. Bange, 1996). Il donne l'occasion à l'apprenant de pouvoir passer de ce qu'il sait faire seul, à ce qu'il peut faire en collaboration avec les autres (Vygotsky, 1997). Ainsi, par approche communicative de contexte, basée sur une transition linguistique, le prof de français dans cette situation plurilingue s'offre un éventail varié de stratégies pédagogiques dans l'enseignement du FLE parmi lesquelles l'utilisation de plus en plus fréquente des TIC. Cette contribution nous donne l'occasion de partager non seulement notre expérience personnelle mais aussi de présenter les résultats d'une enquête transversale menée auprès de 30 enseignants du FLE des niveaux primaire, secondaire et universitaire au Ghana. La principale question que nous nous posons ici est la suivante : comment le plurilinguisme en milieu scolaire influence-t-il la pratique pédagogique du prof de FLE et quelles solutions possibles dans un contexte sociolinguistique diversifié en Afrique en général, au Ghana en particulier ?

Mots-clés

Multilinguisme scolaire; Langues nationales; Transition linguistique; Enquête transversale; Approche communicative de contexte.

Abstract

The objective of this paper is to outline the importance of transition between national languages (NL) and foreign languages (FL) within the framework of interactional perspective in multilingual Africa (J. Poth, 1997), taking the example of Ghana. Ghana is an African country whose official language is English; however several other national and foreign languages share the language landscape. French is one of these and is taught as a foreign language in many Ghanaian schools. Therefore, in this multilingual context, the French teacher at the primary, secondary or even the tertiary level is confronted with managing this triple language situation in the same class: Ghanaian national languages, English (the official language) and French (a foreign language). The teaching of French therefore poses many problems from a pedagogical and didactic point of view. Indeed, the mere diversity of languages spoken by the students is a difficulty for the teaching/learning of French as a Foreign Language (FFL). In addition there are other problems such as the lack of teaching materials and of resources. In such an environment, the teacher has to innovate in order to engage students in learning (P. Bange, 1996). He needs to enable the student to move from what he knows how to do as an individual to what he can do in collaboration with others (Vygotsky, 1997). Consequently, using a communicative approach in context, based on linguistic transition, the French teacher in this multilingual environment uses a variety of teaching strategies including ICT. This paper gives us the opportunity to share our personal experience as well as the results of a cross-sectional research undertaken on 30 teachers of FFL at the primary, secondary and tertiary levels in Ghana. The main research question here is the following: how does multilingualism in schools influence the FFL teacher's methodologies and what solutions are possible in a diversified sociolinguistic context in Africa in general and Ghana in particular?

Key-words

Multilingualism in school; National languages; linguistic Transition; Cross-sectional research; Contextual Communicative approach.

1. POINTS DE DEPART DU PROBLEME

La question de la langue et des méthodes d'enseignement dans les écoles africaines est un vieux débat que l'on a toujours du mal à clore au vu de son importance pour l'éducation d'un peuple. En effet, ce débat que l'on croit parfois clos, refait très souvent surface. Aujourd'hui encore, au vu des échecs massifs qu'on enregistre tous les ans dans ces écoles africaines, on est amené à reposer la question des langues d'enseignement. Et, les

orientations que peuvent prendre ce débat peuvent varier d'un contexte à un autre. En d'autres termes, la question des méthodes d'enseignement des langues varie selon que le paysage linguistique d'un pays est monolingue ou plurilingue. Au Ghana par exemple, il existe de nos jours une diversité de méthodes qui ont été expérimentées dans les écoles pour l'enseignement du français langue étrangère : méthode directe, méthode par compétence, méthode communicative etc. Mais les résultats obtenus sont toujours en deçà des attentes ; ce qui fait penser à un échec pur et simple de ces méthodes d'enseignement expérimentées. C'est dire qu'au Ghana, tout porte à croire que l'enseignement du FLE souffre de l'absence de méthodes efficaces car généralement, les résultats obtenus par les apprenants en français, sont en deçà des attentes. Face à cette situation, nous nous proposons de nous attarder sur les questions suivantes : Comment peut-on expliquer ces échecs réguliers des méthodes d'enseignement dans les écoles en Afrique en général, au Ghana en particulier? Quelles perceptions les enseignants du FLE au Ghana ont-ils des méthodes d'enseignement qui leur sont souvent proposées? Quelles approches pédagogiques pour le prof du FLE en milieu scolaire multilingue ghanéen ? Avant de répondre à ces questions qui constituent nos préoccupations, il nous semble d'abord important de revenir sur les caractéristiques du paysage linguistique ghanéen en général, au niveau scolaire en particulier.

L'objectif principal de ce travail est de montrer les limites des différentes approches d'enseignement du FLE en milieu plurilingue ghanéen. Notre analyse sera axée sur la perception que les enseignants ont de ces approches et de l'usage qu'ils en font. Nous voulons par-là montrer que la compétence communicative d'un apprenant passe par la prise en compte de sa langue première ou familière. Or en Afrique en général, les langues premières des apprenants sont, dans la plupart des cas, différentes de la langue d'enseignement et elles sont généralement objet de très peu d'attention. Nous proposons ainsi d'attirer l'attention des spécialistes en didactiques des langues sur les réalités du plurilinguisme en milieu scolaire africain en général, ghanéen en particulier ; car il nous semble important de faire face à ces réalités en vue de trouver des approches qui leur sont adaptées car on ne peut plus continuer de les nier ou de les fuir. En effet, comme le dit Vigosky (1997), l'enfant qui acquiert une langue possède déjà dans sa langue maternelle un système qu'il transpose dans une autre langue. Ce système est donc à prendre en compte si l'on veut permettre à cet enfant de faire un apprentissage efficace de cette nouvelle langue.

2. PRESENTATION DU CONTEXTE

Avant de revenir à la question des langues en présence au Ghana, il importerait de clarifier ce que nous entendons par langue (s) nationale(s) et bien évidemment par politique linguistique. En effet, ces clarifications nous paraissent nécessaires puisqu'elles permettraient sans doute de mieux comprendre le statut des différentes langues en contexte. Dans notre perspective, nous appelons langues nationales toutes les langues parlées sur un territoire national sans aucune distinction provenant d'une quelconque décision politique. Il faut entendre par-là que toutes les langues parlées dans une nation sont des LN (Afeli 2003 ; Agbéflé 2012). Et c'est dans cet esprit que nous abordons la question des LN au Ghana. Quant à la politique linguistique, c'est un concept qui est diversement défini par les chercheurs. Mais nous nous contenterons de la position d' Afeli (2003 : 18) qui précise que ce concept désignerait

L'ensemble des choix nationaux en matière de langue et de culture. Cette politique linguistique se définirait en objectifs généraux à longs termes (niveaux éducatifs, formations, emplois, fonctions et statuts de langue(s), etc...) et se fonderait sur une analyse aussi précise et complète que possible de la situation de départ. (Afeli, 2003 : 18)

2.1. LES LANGUES NATIONALES AU GHANA

Le Ghana est un pays d'environ 23 millions d'habitants (selon des données de recensement de 2000). Mais le nombre exact de langues parlées dans ce pays n'est toujours pas exactement connu du fait de la diversité de ces langues et de leurs variantes dialectales. En effet, alors que selon Yiboe (2009 :2), on dénombre au Ghana entre 65 et 70 langues, Ayi-Adzimah (2010 :107) fait le point sur la situation linguistique en ces termes :

Le Ghana est un véritable pays multiethnique et multilingue : la population est une combinaison d'au moins soixante-et-quinze tribus différentes qui parlent autant de langues différentes. Tandis que Dzameshie (1988) estime qu'il y a entre 45 et 60 langues au Ghana, Boadi (1994 :5) les situe entre 36 et 50. (Adzimah, 2010 :107)

Même si tous ces chercheurs ne sont pas unanimes sur le nombre exact de langues ghanéennes, tous reconnaissent cependant qu'aucune d'elles

n'est numériquement dominante. En effet, même si la langue des Akan se trouve être la plus véhiculaire à travers tout le pays, les Akan asante ne sont pas majoritaires selon Yiboe (2009 :2). Le Ghana est caractérisé, comme la plupart des États africains, par une pluralité ethnique et linguistique.

2.2. LES LANGUES ÉTRANGÈRES AU GHANA : L'ANGLAIS ET LE FRANÇAIS.

Plusieurs langues étrangères se partagent ou s'insèrent aujourd'hui dans l'univers linguistique ghanéen. Mais dans ce passage nous nous intéressons au cas de l'anglais et du français.

L'anglais est la langue officielle au Ghana. C'est, à l'image de bien d'autres pays, la langue du colon perpétuée par les gouvernements postcoloniaux. Cette langue est reconnue comme langue officielle par la constitution ghanéenne. Ce statut conféré à l'anglais lui donne une place inégalable dans la sphère linguistique ghanéenne mettant au rancart toutes les autres langues du pays notamment les langues nationales quoi qu'il existe une politique de valorisation de ces langues. En dehors de l'anglais, langue internationale, l'État ghanéen reconnaît le français comme deuxième langue internationale. Ainsi, le français occuperait également une place non négligeable au Ghana à en croire les textes officiels de ce pays. Ce statut du français a été réitéré très souvent par les dirigeants du pays ; ce qui les a conduits à s'engager comme membre associé de la francophonie comme nous l'avons souligné plus haut. Cependant, certains chercheurs (Amuzu, 2000 :80 et Ayi-Adzimah, 2010 :111) relèvent une rivalité subtile entre ces deux langues européennes (l'anglais et le français). Selon eux en effet, le français est fortement ébranlé par le statut de l'anglais au Ghana.

2.3. LES LANGUES D'ENSEIGNEMENT AU GHANA

Comme on peut le constater dans tout ce qui précède, le Ghana est un pays à plurilinguisme élevé. De ce fait, l'Etat ghanéen est amené à opérer un choix linguistique. Ainsi, dans le système scolaire, L'Etat a opté pour l'enseignement de 11 langues locales et de l'anglais comme média d'enseignement. Le français, de son côté, est enseigné comme langue étrangère. En effet, selon la politique linguistique éducative du Ghana, les 11 langues locales choisies devaient avoir droit de cité dans les écoles primaires. En d'autres termes, il était question que les premiers enseignements/apprentissages scolaires se

fassent en langues familières des apprenants pendant les 4 premières années de l'école primaire avant de faire place à l'anglais (Nuobiere, 2007). Selon le même texte, le français langue étrangère devrait être enseigné à partir de l'école primaire et au niveau secondaire. Il faut, cependant, affirmer que cette politique d'enseignement dans son ensemble n'a jamais été efficacement mise en œuvre à cause du manque de volonté et surtout à cause du laxisme des premiers décideurs de ce pays. Cette situation s'explique par le fait qu'en Afrique en général, les décisions prises dans ces domaines ne sont toujours pas suivies de textes officiels précis ni, encore moins, de mesures concrètes d'application (Maurer, 2005).

3. DEMARCHES METHODOLOGIQUES

Il nous semble également important de présenter brièvement les outils d'enquête utilisés dans la collecte des données. En effet, nous nous sommes essentiellement servi des outils traditionnels de collecte des données : le questionnaire et l'entretien. Ainsi, nous avons recueilli des données qui seront soumises à des analyses qualitatives et quantitatives. Au total 60 enseignants ont été interrogés. Ils sont répartis comme suit : 20 au niveau primaire, 20 au collège et 20 au lycée. Il était question pour eux de dire l'usage qu'ils font des différentes approches qui leur sont proposées régulièrement dans leurs pratiques pédagogiques pour l'enseignement du français langue étrangère dans les classes au Ghana. Par ailleurs, l'enquête consistait aussi à voir si ces enseignants marquent ou non leur adhésion aux différentes méthodes d'enseignement déjà expérimentées ou en cours d'expérimentation dans le système scolaire ghanéen.

4. ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS DES DONNÉES RECUEILLIES

Dans ce passage, nous présentons d'abord trois tableaux qui contiennent des données recueillies par rapport à l'usage des différentes méthodes présentes dans le système scolaire ghanéen pour l'enseignement du FLE. Les enseignants enquêtés au niveau primaire, collège et lycée, nous disent s'ils font usage ou non de telle ou telle autre méthode d'enseignement. Ces données seront par la suite analysées puis commentées.

Tableau 1 : Données obtenues au niveau primaire

	Méthode traditionnelle/directe	Méthode structuro-globale	Méthode communicative	Aucune des approches
Oui	14	11	12	14
Non	06	09	08	06
Total	20	20	20	20

Tableau 2 : Données obtenues au niveau collège

	Méthode traditionnelle/directe	Méthode structuro-globale	Méthode communicative	Aucune des approches
Oui	12	10	14	15
Non	08	10	06	5
Total	20	20	20	20

Tableau 3 : Données obtenues au niveau Lycée (SHS)

	Méthode traditionnelle/directe	Méthode structuro-globale	Méthode communicative	Aucune des approches
Oui	02	06	10	16
Non	18	14	10	04
Total	20	20	20	20

Comme on peut bien le constater, à travers les chiffres qui figurent dans les trois tableaux, la plupart des enseignants du FLE au Ghana sont toujours dans une situation embarrassante en ce qui concerne le choix d'approche pédagogique dans leurs pratiques de classe. En effet, le nombre élevé et l'instabilité des méthodes d'enseignement auxquelles on expose souvent ces enseignants qui, malgré tout, continuent d'éprouver de grandes difficultés dans leurs classes, nous font dire que plus qu'un simple problème de méthodes ou d'approches, il y a un problème de contexte d'enseignement. En d'autres termes, le contexte plurilingue dans lequel ces approches sont utilisées ne se prête pas à leur efficacité.

4.1. PROBLÈMES DE MÉTHODES ET ÉCHECS DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU GHANA

La plupart des méthodes utilisées pour l'enseignement des langues (anglais et FLE) au Ghana sortent directement des maisons de publications occidentales et suivent des modèles pédagogiques de ces pays à caractère principalement monolingue (Nutakor & Agbefle 2015 : 376). On constate en effet qu'il existe une grande différence fondamentale entre les situations d'enseignement des pays occidentaux et celles des pays d'Afrique d'où l'inadéquation de ces méthodes aux besoins de la situation de l'enseignement/apprentissage des langues en Afrique (Poth, 1988). En effet, ces méthodes importées ignorent dans la plupart des cas, les apports possibles des langues déjà parlées par les élèves. De ce fait, l'enseignant sur sa propre initiative fait référence « clandestinement » à ces langues nationales pour débloquer une difficulté quelconque pendant son enseignement. Il faut aussi préciser que ces méthodes « importées » font fi des cultures et de l'environnement immédiat des apprenants. Par exemple, dans les écoles ghanéennes, il est même souvent inscrit sur les murs des salles de classes l'avertissement suivant : « Défense de parler les langues locales. » Ainsi, toute forme de recours aux langues nationales dans le cadre scolaire, en Afrique en général, se fait dans la « clandestinité » ou en tout cas dans un cadre de perception négative de ces langues, ce qui entraîne par ailleurs, son propre lot de problèmes psychopédagogiques et didactiques (Poth, 1988).

254

En ce qui concerne l'enseignement du FLE au Ghana, on peut dire que la plupart des ghanéens avouent leur intérêt pour l'apprentissage de cette langue mais ils se plaignent des faiblesses de son enseignement dans un pays pourtant entourés de voisins francophones. Les raisons de cet échec, vérifiable au niveau des résultats du BECE ou du WASSCE (équivalents du Brevet et du BAC français), sont diverses et comparables au cas des autres matières du système scolaire. Pourtant le cas du français, comme nous l'avons démontré plus haut, semble avoir une particularité liée aux méthodes d'enseignement, aux habitudes des professeurs et aux liens ou plutôt au manque d'articulation avec les autres langues de l'école (Casely-Hayford, Nutakor et al, 2010). Il semble effectivement urgent de se pencher sur le cas de l'utilisation et de l'efficacité de l'approche communicative.

Un enseignant enquêté se confie à nous en ces termes : « les méthodes d'enseignements qui nous sont proposées me semblent hors contexte... cela ne relève pas de la réalité sociolinguistique de notre système scolaire...

Malgré tous les efforts que nous faisons, les enfants pensent toujours dans leur langue maternelle twi, éwé ou gan d'abord, avant de répondre à nos questions.» John (33 ans, enseignant de FLE depuis 5 ans à l'école primaire).

Les propos de cet enseignant viennent renforcer notre argument du contexte linguistique dans lequel on enseigne et/ou apprend une langue étrangère. En effet, il est courant de constater que le jeune apprenant africain passe toujours par un transfert de ses connaissances en sa langue car ce dernier a, dans la plupart des cas, une certaine large connaissance d'une langue locale avant d'arriver à l'école (Poth, 1997). Or, il se trouve que les méthodes et/ou approches qui sont utilisées ne tiennent généralement pas compte des réalités plurilingues des pays africains. Ces méthodes sont élaborées comme si, dans le contexte africain, l'apprenant était aussi en situation de monolinguisme comme c'est le cas en occident.

Un autre enseignant déclare ce qui suit : « Moi, j'ai pendant plusieurs années de ma carrière, expérimenté toutes ces approches pédagogiques qui nous sont importées de l'occident (Pédagogie de la transmission, Behaviorisme, le cognitivisme, constructivisme)... mais le problème demeure... Je pense qu'elles ne tiennent pas compte des écarts entre l'école occidentale et l'école africaine... Moi j'enseigne toujours en me basant sur ce que l'élève sait en langues nationales et ça marche bien... » (Francis, 53 ans, enseignant depuis 25 ans).

Ici donc, le recours à la langue première de l'enfant est mis en exergue. En effet, tout enseignement/apprentissage qui ne se baserait pas sur ce que l'apprenant, dans un contexte plurilingue, sait en langue maternelle ou familière, est voué à l'échec quelles que soient les approches utilisées. On a beau changer d'approches pédagogiques mais, si l'on ne tient pas compte de la langue la plus connue des apprenants notamment celle de leur environnement immédiat, les difficultés d'enseignement seront toujours lourdes à porter. Un 3^e enseignant avec 15 années d'expériences professionnelles pense, pour sa part, qu'en dehors de la question d'approches, il se pose aussi une question de matériels didactiques appropriés à l'enseignement du FLE. Voici en partie ce qu'il dit :

« (...) En dehors de la question d'approches, moi je pense qu'il faut aussi penser aux matériels d'enseignement. Aujourd'hui on nous répète tous les jours, approche communicative! Approche communicative! ... d'accord mais il nous faut aussi des matériels didactiques pour mieux agir ». (Yao, 45 ans, Enseignant depuis 15 ans).

Il est important de revenir sur ce que cet enseignant relève comme autres difficultés qui viennent alourdir les problèmes pédagogiques : le manque de matériels didactiques, surtout de manuels adaptés au contexte plurilingue dans lequel se déroule l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. En effet la plupart des manuels édités pour servir dans l'enseignement du FLE en Afrique en général, au Ghana en particulier, pèchent par leur caractère monolingue. C'est-à-dire que ces manuels sont conçus comme si tout l'univers scolaire ghanéen était monolingue. Ces manuels ne tiennent donc pas compte des réalités socioculturelles et linguistiques des apprenants ghanéens (Nutakor M. et Agbéfé K., 2015 :378). Ainsi, l'usage de ces manuels par les enseignants et les apprenants vient corser les difficultés d'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. C'est également un des chantiers important pour l'Etat ghanéen afin de rendre plus efficace l'enseignement du FLE à tous les niveaux du système scolaire.

Il ressort de notre recherche que l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana souffre du manque et/ou de l'absence de méthodes/approches pédagogiques appropriées ou encore efficaces. Il est vrai que plusieurs raisons expliquent l'inefficacité de ces approches dans l'enseignement du FLE au Ghana. Mais nous pensons que la principale raison est la banalisation de l'environnement sociolinguistique dans lequel se déroule l'enseignement de cette langue étrangère. En effet, l'environnement plurilingue dans lequel se trouve l'apprenant influence, qu'on le veuille ou non, les différentes approches qui sont en vigueur dans ces écoles et dont les enseignants se servent ; car généralement, ces approches ne tiennent pas compte de la réalité selon laquelle chaque enfant en Afrique, sinon presque tous, arrivent toujours à l'école avec un bagage linguistique local qui nécessite d'être pris en compte. Ainsi, cette mise à l'écart des langues nationales parlées par les apprenants en arrivant à l'école, constitue un obstacle sérieux à l'enseignement/apprentissage non seulement du FLE, mais aussi de l'anglais au Ghana. Il faut, à notre avis, œuvrer pour la mise en place d'une approche pédagogique ex-endoglossique, qui consistera à tenir compte, dans l'enseignement/apprentissage du FLE, non seulement des réalités exogènes mais aussi endogènes avec en premier lieu les langues locales ; car lorsque l'approche n'est pas axée sur la langue première ou une langue familière des apprenants, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, notamment celui du FLE au Ghana continuera d'être perçu par ces derniers comme une "langue de trop" surtout au niveau primaire et secondaire. Cette situation fait que même de nos jours, aucune approche pédagogique ne semble marcher véritablement dans le système scolaire ghanéen. Nous pensons que l'Etat ghanéen doit :

- Repenser la formation des enseignants du FLE en l'adaptant au contexte plurilingue
- Œuvrer pour la mise en place des outils didactiques qui prennent en compte les réalités multilingues du Ghana
- Former des équipes pluri/interdisciplinaire internationales (Linguistes, didacticiens et enseignants) en vue de la production du matériel adapté et nécessaire à l'enseignement du FLE en milieu fortement multilingue
- Intégrer les nouvelles technologies de communications dans la formation des enseignants pour mieux les accompagner et les aider à pouvoir s'en servir dans leurs pratiques pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

Aféli, K. A., *Politique et aménagement linguistique au Togo : Bilan et Perspectives*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Lomé, 2003, 613p.

Agbéflé, K. G., *L'enfant, l'école et les langues nationales en Afrique noire francophone : la question de la langue d'enseignement à l'école primaire au Togo*, Thèse de Doctorat Unique en Sciences du langage, FLESH/Université de Lomé Togo, 2012, 267p.

Amuzu, D.S.Y., «Problèmes de bilinguisme au Ghana», in *KUUPOLE D. D. (Ed.)*, *Coexistence of Languages in West Africa Takoradi* : St Francis Press LTD, 2000, Pp72-87

Ayi-Adzimah, D., *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation du complément d'objet indirect en contexte ghanéen*, Thèse de Doctorat en sciences du langage, Université de Strasbourg, France, 2010.

Bange, P., « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », in *Les Carnets du Cediscor*, mis en ligne le 21 juillet 2009, consulté le 05 janvier 2016. « Disponible sur » URL: <http://cediscor.revues.org/443>, 1996, Pp. 189-202

258

Casely-Hayford L. et all., *The Status of French Language Teaching and Learning across Ghana's Public Education System*, Rapport d'étude soumis à l'Ambassade de France, 2010. Disponible sur <http://www.web.net/~afc/download3/Education%20Research/French%20Study%20Report/Final%20French%20Study%20Report%20November%202015.pdf>

Maurer, B. (Coord.), *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : Enjeux et repères pour l'action*, Projet LASCOLAF, Rapport général, 2010, 87p.

Nuobiere, J., *Etudes des contraintes morpho-syntaxiques d'apprenants du FLE en milieu multilingue : le cas des élèves-professeurs de l'Ecole Normale de Somanya au Ghana*, Mémoire de Mphil, University of Ghana, Legon, 2008, 146p.

Nutakor M. et all., « L'Approche communicative et enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte plurilingue ghanéen. Regard sur trois manuels d'enseignement : Arc-en-ciel, Latitudes et Panorama », in *IJHCS*, ISSN 2356-5926 Volume 2, Issue 1 June 2015 Pp 369-381

Poth, J., « L'enseignement des langues maternelles : une perspective psychopédagogique adaptée au contexte éducatif des pays plurilingues africains ». in *Collection guide pratique, LINGUAPAX*, Centre International de Phonétique Appliquée, 1997, 27p.

Vygotsky S. L., *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997.

Yibo, K. T., « Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana », in *Glottopol revue de sociolinguistique* n° 13 Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité, 2009, pp 127-138