

DIFFICULTÉS DANS L'APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ORALE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE)

Baaba SAGOE

University of Ghana, Legon

baasag@gmail.com

Résumé : D'après une pré-enquête faite au département de français de l'Université du Ghana, il est ressorti que les étudiants ghanéens qui étudient le français comme langue étrangère n'arrivent pas à bien parler la langue. Quelques-uns ont étudié la langue française pour la plus grande partie de leur vie au cours de leur enseignement primaire et secondaire ainsi qu'au niveau universitaire. Bien que ce problème soit remarquable chez les étudiants ghanéens de quelques universités publiques au Ghana, nous sommes particulièrement intéressé par les étudiants de l'Université du Ghana. Cette étude, cherche à identifier les défis qui entravent les étudiants de parler la langue.

Mots-clés : Apprentissage, oral, apprenant, étudiant

DIFFICULTIES IN LEARNING ORAL EXPRESSION IN A FRENCH CLASS

Abstract: According to a preliminary survey conducted at the Department of French of the University of Ghana, it was discovered that Ghanaian students who study French as a foreign language are unable to express themselves well in the French language. Among them are students who have studied the French language from the primary level through the secondary level and then at the university level. Although this problem is common among Ghanaian students at some public universities in Ghana, we are particularly interested in students from the University of Ghana. This study seeks to identify the challenges that hinder students from speaking the language.

Keywords: Learning, oral, learner, student

Introduction

Le français est la langue officielle de 29 pays qui comprennent la Belgique, Haïti, le Luxembourg, la Suisse, Monaco, le Niger, le Sénégal, le Togo, le Canada, le Mali et bien d'autres. De plus, le français reste l'une des six langues officielles de l'Organisation de Nations Unies. En effet, il y a plus de gens qui apprennent le français comme une deuxième ou troisième langue. Actuellement en Afrique, il y a des pays où le français occupe une place dans le système éducatif. Ceci est le cas du Ghana. La situation géographique du pays lui impose le besoin de communiquer en français pour améliorer les interactions internationales avec ses voisins francophones. Au Ghana, l'anglais est la langue officielle et la langue

d'instruction et elle « occupe la première place dans les médias (surtout à la radio et télévision) avec plus de 50% de temps d'antennes » (Manyah, 2010). La langue française est considérée comme la deuxième langue étrangère. Ainsi, la langue française a une place significative, mais marginale dans le système éducatif au Ghana (Agbefle, 2015). Le français est enseigné de l'école primaire jusqu'à l'Université. Au niveau universitaire, le français est enseigné avec d'autres langues étrangères dans quelques institutions éducatives telles que l'Université du Ghana.

1. Cadre conceptuel

L'Université du Ghana est réputée être l'une des meilleures universités du pays. La qualité d'enseignement dans cette université est considérée comme élevée. Afin d'aider ses étudiants à bien maîtriser le français, le département de français de l'Université du Ghana ajoute dans son programme les vacances aux pays francophones pendant les vacances, l'école d'été, le séjour linguistique dans des pays francophones pendant une année et les activités de club de français. Jour après jour, il y a des étudiants qui sont diplômés de français au département de français sans pouvoir s'exprimer oralement dans la langue. Bien que ceci soit un problème général dans d'autres universités, l'Université de Cape Coast (Bakah & Kuupole 2009). Nous nous posons des questions sur l'origine de ce problème car pour être capable de communiquer effectivement dans une langue, il faut qu'un apprenant développe des compétences appropriées notamment dans le domaine de la communication orale. Mais, il y a beaucoup de problèmes qui entravent cette capacité. Notre recherche vise à savoir ce qui entrave les étudiants de parler la langue française. Pour aborder cette étude nous nous posons des questions suivantes : quels sont les problèmes qui empêchent les étudiants de parler français ? Comment est-ce que nous pouvons emmener les étudiants de parler français ? Un regard approfondi sur ces questions fait en effet émerger deux hypothèses : les étudiants n'arrivent pas à parler la langue parce qu'ils ne participent pas en classe et donc ils ne parlent pas la langue ; pour emmener les étudiants à parler la langue, il faut que les étudiants prennent charge de leur apprentissage. Cette étude vise à identifier les problèmes associés à la communication orale de français afin de proposer des solutions. Pour ce faire, nous cherchons d'une part à identifier les problèmes qui empêchent les étudiants de parler le français, et d'autre part à vérifier comment l'apprentissage se réalise chez les étudiants.

2. Revue littérature

2.1 Apprentissage

Selon *Le Petit Larousse* (2008), l'apprentissage donne référence « au processus d'acquisition [...] de connaissance ou de comportement nouveau [...] ». Selon Krashen (1981 :1), « Error correction and explicit teaching of rules are not relevant to language acquisition. Dans l'apprentissage, c'est à l'apprenant de choisir la méthode et les techniques qui correspondent à son apprentissage. « Le concept d'apprentissage a longtemps été réservé à l'acquisition de compétences individuelles » (Koenig, 2006). En effet, il est connu que l'apprenant

soit au centre de son apprentissage. Aujourd'hui, il existe différents types d'apprentissages ; l'auto-apprentissage, Defays (2003), l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage organisationnel, Koenig (2006). Dans l'auto-apprentissage ou l'apprentissage auto dirigé (Holec, 1979) l'apprenant s'en charge de tout. Il choisit les bonnes stratégies pour lui aider à réussir dans son apprentissage.

Dans l'apprentissage, nous considérons les stratégies utilisées dans l'apprentissage d'une langue qui selon Oxford (1990), « caractérisent toute action humaine où il est question de combiner plusieurs procédés mentaux et physiques pour accomplir un acte » (traduit par De Souza, 2013 : 27 ainsi, tout ce qu'une personne fait pour obtenir un but est nommé stratégie. Une stratégie d'apprentissage peut être les comportements, les pensées, les actions, les démarches et les techniques utilisés par un apprenant pour apprendre une langue étrangère. Ceci est vu dans la définition de Richards et Platt (1992, p.29) d'après laquelle « les stratégies d'apprentissage sont des comportements intentionnels que les apprenants utilisent pour améliorer leur compréhension, leur apprentissage et le rappel de nouvelles informations mémorisées. » Dans notre étude, nous utilisons le mot « étudiant » qui est un terme donné à un apprenant qui « suit des études supérieures ». Ainsi, un étudiant est aussi un apprenant parce qu'il fait son apprentissage au niveau universitaire, mais un apprenant n'est pas un étudiant, car il peut faire son apprentissage dans n'importe quelle institution. Dans cette étude, le terme « étudiant » constitue des apprenants qui suivent leurs études à l'Université du Ghana.

2.2 La Production orale

Parler selon Lafrost (2012, p.92) « est tout à la fois, au moyen du langage, exprimer un certain contenu, prendre position par rapport à ce contenu, lui donner une force allocutaire permettant d'accomplir certaines actions ». L'oral comprend deux catégories ; la compréhension et la production / l'expression. Lorsque nous parlons de la production orale, nous parlons de la maîtrise de genre textuels à l'oral – explicatifs, narratifs, argumentatifs. Les activités de l'oral ne s'arrêtent jamais, car d'un niveau débutant jusqu'à un niveau avancé, l'oral est utilisé en cours. Afin de pouvoir communiquer à l'oral, il faut le développement des compétences linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique, pragmatique et discursive. La compétence linguistique comprend le savoir-faire relatif au lexique, et à la syntaxe. La compétence psycholinguistique regarde la capacité d'encoder les intentions communicatives en énoncés et celle de décoder ce qu'on reçoit par l'oreille. La compétence sociolinguistique se compose de la formation d'une phrase correcte, convenable à la situation de communication. Ceci est sensible aux normes sociales qui régissent les usages dans une communauté linguistique donnée (Adegbija, 1994). La pratique de l'oral en classe ne peut que se faire un nombre restreint d'apprenant (Vigner, 2001).

2.3 Distinction entre acquisition langagière et apprentissage (Krashen 1981)

Nous distinguons l'acquisition de l'oral de l'apprentissage de l'oral. Selon Krashen (1981) l'acquisition d'une langue est très semblable au processus dont un enfant acquiert sa première et sa deuxième langue. Dans cette section, nous voudrions mettre l'accent sur l'acquisition orale du langage. L'acquisition, selon Krashen (1981) requiert;

Meaningful interaction in the target language – natural communication – in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding.

Krashen (1981, 1)

C'est-à-dire que l'acquisition exige l'interaction significative dans la langue cible – la communication naturelle – dans laquelle les locuteurs ne se soucient pas autant de la structure de leurs énonciations qu'ils le font de la compréhension des messages qu'ils transmettent. La correction d'erreurs et l'enseignement explicite de règles ne sont pas pertinents dans l'acquisition d'une langue. Ceux qui acquièrent une langue n'ont pas besoin d'être conscients des règles « grammaticales » qu'ils possèdent et peuvent se corriger sur la base d'une sensation. L'apprentissage quant à lui, est « thought to be helped a great deal by error correction and the presentation of explicit rules », c'est-à-dire, il est censé bénéficier beaucoup de la correction d'erreurs et de l'enseignement des règles grammaticales explicites. De ce fait, dans l'apprentissage, la correction aide l'apprenant à venir à la représentation mentale correcte de la généralisation linguistique. Krashen termine cette distinction en expliquant que l'aisance d'un apprenant dans la production d'une langue est basée sur ce que l'apprenant a appris à travers la communication active, car ici, les interlocuteurs sont plus concernés par le message que les erreurs. À première vue, les définitions de Krashen ont l'air très claires et très précises. On penserait qu'il a attribué l'acquisition de langue à l'apprentissage d'oral et l'apprentissage à l'écrit. Pourtant, ces deux ne sont pas si distincts. En les regardant de près, Krashen semble avoir trop simplifié les deux termes probablement pour les buts de théorie. Mais en réalité, ces deux processus vont de pair et se complètent dans ces cas où les apprenants arrivent à maîtriser la langue étrangère cible. Bien que l'apprentissage des règles grammaticales aide les apprenants à développer quelques compétences, il serait au détriment du développement d'autres compétences. Car toutes les compétences nécessaires ne peuvent pas être développées en classe, il est pour cette raison qu'on doit essayer de développer en classe les plus compétences possibles. La langue est flexible ainsi son enseignement et les principes d'apprentissage devraient également être flexibles. La langue est dynamique et change au fil du temps, ainsi, ses processus d'apprentissage devraient aussi être dynamiques et susceptibles à changer. Comme la culture, la langue se développe avec le temps, donc il serait injuste de mettre son processus d'apprentissage dans une boîte. Voilà pourquoi nous décidons de voir si l'aspect oral d'une langue étrangère peut être appris dans une salle de classe. Il est possible de trouver dans la société ghanéenne, un apprenant

qui parle au moins trois langues locales avant la langue officielle, l'anglais et ensuite le français langue étrangère. Ces langues locales sont normalement acquises. Cependant, il devrait être noté que, bien que la plupart des apprenants parlent ces langues locales, ils n'arrivent ni à les lire ni à les écrire. Mais, ils arrivent à parler, lire et écrire la langue anglaise probablement parce que la langue anglaise a été apprise en classe. Voici, pourquoi nous examinons l'apprentissage de l'aspect oral du français en classe.

3. Méthodologie

Afin de cerner la source du problème, nous avons recueilli des informations auprès des étudiants ghanéens au département de français en deuxième année. Nous avons choisi ce groupe d'étudiants parce qu'ils ont passé une année au département de français. Alors, si ces étudiants sont arrivés au département de français avec un faible niveau en français, ils devraient normalement avoir un niveau assez élevé car ils ont eu l'opportunité de s'améliorer et de développer les compétences attendues. Les étudiants en question suivent trois matières ; le français et deux autres matières en anglais. Il y avait environ 100 étudiants au total et nous avons travaillé avec 35 étudiants. 28 étudiants ont réagi au questionnaire et nous avons eu des discussions avec 7 étudiants. À l'aide d'une grille d'observation, nous avons observé 3 cours de production orale. Puis, nous avons utilisé des questionnaires et un groupe focal pour recueillir des informations auprès des étudiants.

3.1 Observations

Nous avons observé 3 cours avec le même public et la même enseignante. Avant le début de chaque cours, l'enseignante donne aux étudiants le planning du cours.

Le premier cours se déroulait en français et en anglais. Il n'y avait pas d'échange entre l'enseignante et les étudiants. Le cours a pris la forme d'un cours magistral où l'enseignante semble faire un exposé de ses connaissances. Quand l'enseignante essaie d'impliquer les étudiants dans les activités en posant des questions, les étudiants ne répondent pas. Elle doit vraiment les pousser à parler en posant des questions directes. Avant de terminer le cours, l'enseignante a donné aux étudiants des textes à lire pour le prochain cours.

Le deuxième cours aurait dû commencer avec une discussion du texte donné. Cependant, les étudiants n'ont pas lu le texte avant le cours. Alors, un à un, les étudiants lisaient le texte à voix haute. Pendant la lecture quand un étudiant ne prononce pas bien un mot, l'enseignante le corrige. Pour expliquer quelques mots, l'enseignante mélange l'anglais et le français. Après la lecture, les étudiants ont travaillé sur un chant. Les étudiants aimaient tellement cet exercice qu'ils participaient volontairement. Ils répondaient à toutes les questions de l'enseignante et à un moment donné, ils chantaient ensemble.

Le troisième cours était sur une discussion du texte donné au dernier cours et nous sommes revenu au silence du premier cours. Encore, elle posait des questions directes aux étudiants mais cette fois-ci, ils n'étaient pas capables de répondre aux questions. Parfois, après avoir expliqué une question en français,

elle demande à l'un des étudiants (normalement un francophone) de traduire en anglais. Quand personne ne parle, elle pose la question en anglais. Parfois, elle est obligée de parler en anglais. Pendant les trois cours, nous observons que l'enseignante mélange le français et l'anglais dans son discours. Elle pousse les étudiants à parler et à participer en classe. Dans une salle de classe d'environ 80 étudiants, il n'y a que 5 ou 6 étudiants qui participaient et parlaient volontairement et ces étudiants paraissaient être francophone (à juger par leur accent). Et ces étudiants (qui semblaient être francophone) venaient au secours quand personne d'autre ne répondait.

3.2 Questionnaire

Sept questions étaient posées aux étudiants sur leurs satisfactions, leurs pratiques et leurs sentiments dans la salle de classe. Nous avons aussi posé des questions sur les comportements des étudiants pendant les cours d'oral et sur leurs raisons pour apprendre le français et comment ces raisons affectent leur apprentissage. Du questionnaire, il ressort que 46% des étudiants sont satisfaits du cours de français, 42% sont satisfaits, 7% sont très satisfaits et 3% ne sont pas du tout satisfaits. Ainsi, 53% qui fait la majorité sont satisfaits. Cependant, lorsque les étudiants ont été demandés s'ils se cachent pendant les cours parce qu'ils ne veulent pas que l'enseignant leur pose des questions, plus que la moitié a dit qu'ils ne se cachent pas pendant les cours. Ainsi, si plus que la moitié des étudiants sont satisfaits avec le déroulement du cours et disent qu'ils ne se cachent pas. Pourquoi ne participent-ils pas volontairement en classe ? Pour ceux qui ont dit qu'ils se cachent en classe, ils ont dit qu'ils se cachent parce que la confiance leur manque et l'idée d'être ridiculisé leur paralyse. Pour comprendre leur comportement en classe, la moitié de la classe a dit qu'ils sont parfois timides, c'est-à-dire qu'il y a des occasions où ils sont timides et d'autre où ils ne sont pas timides. 21% ont dit qu'ils sont timides en classe. Lorsque nous avons posé des questions sur les raisons pour l'apprentissage du français, il est ressorti que 75% des étudiants apprennent le français parce qu'ils veulent communiquer en français. Alors, si leur but principal est de communiquer en français, pourquoi ne parlent-ils pas la langue en classe ? 25% apprennent le français parce qu'ils veulent trouver du travail à l'avenir.

3.3 Groupe focal

Les questions posées pendant la discussion étaient basées sur l'apprentissage du français et leurs difficultés à l'oral.

-Apprentissage du français

Tous les sept étudiants ont dit qu'ils apprennent le français parce qu'ils ont l'amour pour la langue. Ils ont dit qu'ils veulent avoir un atout pour l'avenir et travailler en utilisant la langue française. Mais une étudiante a dit que son père l'a obligée. Ensuite, lorsque nous avons posé des questions sur la participation en classe, une étudiante a dit qu'elle participe volontairement en classe mais selon elle, l'enseignante ne la voit pas. Une autre a dit qu'elle participe parfois en classe. Les autres ont dit qu'ils participent en classe lorsque l'enseignante les

oblige parce qu'elles (4 étudiantes) ne veulent pas être ridiculisé en classe si elles se trompent. Un étudiant a dit qu'il ne participe pas parce qu'il ne se sent pas à l'aise en classe. Selon lui, il se trouve plus des filles que des garçons et leur présence contribue à l'intimider.

-Difficulté à l'oral

Pour la production orale, 5 étudiants ont dit qu'elles réfléchissent en anglais avant de parler et cela rend la production orale très difficile. Une étudiante a dit qu'elle ne parle pas la langue parce que la confiance lui manque. Pour cette question, il apparaît que les étudiants reconnaissent le manque d'effort personnel de leur part. Apparemment, ils savent bien qu'ils ne font pas assez d'effort pour s'améliorer. Quand une question était posée pour savoir si les étudiants sont capables d'identifier des problèmes concernant leur apprentissage et s'ils arrivent à identifier la source de ces problèmes, nous avons vu qu'ils sont très conscients des problèmes associés à l'apprentissage du français. Ils ont même fourni des listes d'activités qu'ils pourraient faire pour s'améliorer en français. Ces activités incluent la pratique de la langue, plus de lecture en français, l'apprentissage et l'utilisation des verbes appris, l'écoute de la chaîne radiophonique Rfi, le visionnage de films français ou en français parmi d'autres. Cela est un bon signe, car l'identification d'un problème peut amener ensuite à sa solution. Ici, nous avons remarqué que les étudiants sont très conscients des problèmes associés à leur apprentissage du français. C'est pour cette raison qu'ils doivent prendre contrôle de leur apprentissage.

4. Résultats et discussion

En comparant les données collectées des étudiants avec l'observation du cours, il est évident qu'il y a des résultats similaires à l'exception de la participation en classe. En regardant les données collectées auprès des étudiants par rapport à la participation en classe, nous remarquons que plus que la moitié des étudiants ont dit qu'ils participent en classe. Les données recueillies de questionnaire confirment les réponses des étudiants du groupe focal ce qui stipule que les étudiants croient qu'ils participent en classe. Pourtant l'observation du cours montre bien le contraire.

4.1 Pratique de la langue (manque de confiance)

Des conversations avec les étudiants du groupe focal, nous voyons que les étudiants aiment bien le français et même ceux qui étaient obligés de l'apprendre ont trouvé un amour profond pour la langue. Nous pouvons parler ici de l'affectivité de la langue où les étudiants veulent apprendre la langue à cause des sentiments divers qu'ils éprouvent à l'égard de la langue (Goffin et al., 2009). En revanche, nous voyons ici que le manque de confiance et la peur d'être ridiculisé est beaucoup plus fort que l'amour qu'ils éprouvent pour la langue française. Ainsi, ils hésitent à parler et par conséquent ils ne se développent pas. La première hypothèse stipule que les étudiants n'arrivent pas à parler la langue parce qu'ils ne participent pas en classe et donc ils ne parlent pas la langue. Nous voyons ici que les étudiants ne participent pas en classe parce que la confiance

leur manque et ils ont peur d'être ridiculisé. Le manque de confiance suivi de l'hésitation à prendre la parole fonctionne plutôt comme un cercle vicieux, car on a besoin de la confiance pour parler et plus on parle, plus on a confiance et normalement, plus la facilité se développe chez l'étudiant.

4.2 Pédagogie

Pendant l'observation, nous avons remarqué qu'un cours d'oral prend la forme d'un cours magistral. Un cours magistral est une élaboration des savoirs du côté de l'enseignant. Dans son livre « Le cours magistral comme objet d'histoire », Bruter définit le cours magistral en tant qu'« un mode d'enseignement dans lequel un professeur expose son savoir devant un auditoire... » (Bruter, 2008, p.5). La définition de Bruter parle d'un auditoire ce qui explique bien l'idée d'un cours magistral. Normalement, un cours magistral est caractérisé par la transmission des savoirs d'un enseignant aux étudiants où les étudiants prennent beaucoup de notes. Pendant un cours magistral, l'enseignant est censé parler 100% du temps. Ainsi, l'interaction entre l'enseignant et les étudiants est limitée ou bien inexistante et il y a très peu ou pas de questions de la part des étudiants. Les étudiants dépendent de l'enseignant pour toutes les informations (Brauer, 2011). Rappelons-nous que, d'un côté, les étudiants indiquent qu'ils participent en classe mais les enseignants disent le contraire que les étudiants ne participent pas volontairement en classe. Nous pouvons associer ce problème au fait que le cours prend la forme d'un cours magistral qui normalement ne demande pas de participation active. Ainsi, les étudiants ne voient pas pourquoi ils doivent participer, car la structure du cours ne l'encourage pas. Les étudiants voient les cours en tant qu'il est ; un cours magistral et dans un cours magistral, il est normal que les étudiants n'y participent pas à cause de ce nature plutôt transmissive.

4.3 Culturelle

Nous pouvons aussi parler d'une confrontation entre la culture ghanéenne et la culture française. Selon Yiboe (2009, p.28), ceci est la base de tous les malentendus en classe, car, « la culture de transmission des connaissances de la société ghanéenne n'est pas prise en compte dans la programmation de l'enseignement et l'apprentissage du français ». Yiboe (2009) mentionne le fait que les étudiants ghanéens sont enseignés en français avec une méthode d'apprentissage française. Ceci n'améliore pas l'apprentissage de la langue chez l'étudiant ghanéen car il n'est pas capable de lier la langue à son contexte ghanéen. En regardant les deux cultures, nous voyons qu'il y a des différences entre les deux cultures par rapport aux valeurs, aux acquis scolaires, aux politiques des programmes d'études, aux organisations éducatives, et aux manières d'apprendre.

5. Préconisation

Pendant l'observation, nous voyons que l'enseignante joue un rôle très actif et elle est le centre des activités du cours. Les étudiants la voient comme la seule source de savoir qui est là pour transmettre ses connaissances aux étudiants

qui les reçoivent sans poser des questions. L'étudiant est vu comme quelqu'un qui fait table rase et l'enseignante comme omnisciente. Ce regard trouve son origine dans la société ghanéenne où les jeunes sont vu souvent comme ignorants et imprudents et les vieux comme bien informés et sages. Ainsi, les jeunes ne font que suivre les vieux qui, à leur tour, prétendent être plus intelligent et plus sage. De plus, au Ghana, l'enseignant est vu comme « omniscient », c'est-à-dire qu'il connaît tout et il ne se trompe jamais. Les adultes sont toujours les plus intelligents et les plus expérimentés, alors les jeunes n'ont pas le droit de les questionner. De la sorte, tout ce que l'enseignant dit est vrai et définitif selon le standard de la société. Ceci est transmis dans l'apprentissage du français où l'enseignant s'occupe de tout et les étudiants se présentent aux cours avec la mentalité de « recevoir » passivement le savoir de l'enseignant. Aussi, dans la culture ghanéenne, pour montrer le respect envers les adultes, on répond aux questions seulement si elles sont adressées directement à soi. Ceci ne favorise ni la recherche ni l'apprentissage, car en classe, l'étudiant prend le rôle de quelqu'un qui ne sait rien, ce qui n'est pas le cas. Celui-ci est vu dans la salle de cours où les étudiants ne font que suivre les enseignants sans poser de questions. Alors, il prend ce rôle à cause de la société dans laquelle il se trouve. Pour solutionner ce problème, il faut une méthode d'enseignement / apprentissage de français qui prendrait en compte les deux contextes.

Pour les ghanéens se moquer des gens qui n'arrivent pas à bien s'exprimer dans une langue européenne (l'anglais) est normal et presque anodin. Même à la télé, il existe des programmes où les personnes qui n'arrivent pas à s'exprimer dans la ladite langue sont moquées. Il n'est pas donc surprenant quand ce type de pratique est fait en classe. Comme ceci est normale dans la société ghanéenne, même si l'étudiant se sent mal à l'aise, c'est « permis ». En conséquence, à l'école, les étudiants ne veulent pas parler en classe de peur d'être la risée de leurs pairs. Pour encourager les étudiants à participer en classe, nous proposons que la moquerie soit contrôlée par les enseignants. Il faudrait que les étudiants soient à l'aise avec les enseignants et le voient comme quelqu'un qui est là pour les aider et les guider et pas pour les juger.

Conclusion

Dans cette étude, nous avons regardé les problèmes qui entravent les étudiants de parler français. Pour commencer, nous avons défini quelques mots-clés comme apprentissage et la production orale. Pour effectuer notre recherche, nous avons observé 3 cours. Et puis, à l'aide des questionnaires et des discussions du groupe focal, nous avons recueilli des informations auprès des étudiants. Il est ressorti de notre recherche que les étudiants ne parlent pas la langue française parce que la confiance leur manque ; ils craignent d'être ridiculisés. Et puis la forme du cours (cours magistral) n'encourage pas l'échange en classe. Ici, nous sommes d'accord avec Yiboe lorsqu'il dit que la manière dont les étudiants ghanéens soient enseignés (avec une méthode d'apprentissage française) n'encourage pas l'apprentissage chez les étudiants ghanéens. Finalement, pour solutionner le problème de la moquerie en classe, il faut que les enseignants contrôlent la moquerie.

Références bibliographiques

- Adebija, E. E. (1994). Language attitudes in Sub-Saharan Africa : A sociolinguistic overview. *Multilingual Matters*.
- Agbefle, K.G. (2015). L'enseignement du FLE à l'école primaire au Ghana : réalités, enjeux et perspectives. *Revue Européenne du Droit Social* 29 (4), 264-275. [En ligne], consultable sur URL : <http://www.revueeuropeenne-dudroitsocial.ro/reviste/nr29/nr29.pdf>
- Bakah, E. K., Kuupole, A., & Kuupole, D. D. (2009). An analysis of learners' appraisal of their oral and written competence in French as a Foreign Language at the University of Cape Coast. *Cahiers du Cerleshs*, XXIV, 33, 223-248.
- Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'université : Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Paris : Armand Colin.
- Bruter, A. (2008). *Histoire de l'éducation : Le cours magistral*, Paris : Institute National de Recherche Pédagogique.
- Defays, J. M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Bruxelles : Éditions Mardaga.
- De-Souza, A. Y. M. (2013). *Stratégies de compréhension écrite sur l'Internet : quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana ?*. Thèse de doctorat : Université de Strasbourg / University of Cape Coast.
- Goffin, C., Fagnant, A., & Blondin, C. (2009). Les langues des voisins : des langues toujours appréciées ? *Lidil* (40), 17-30. [En ligne], consultable sur URL : <http://lidil.revues.org/2897>
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage autodirigé en langues. Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- Koenig, G. (2006). L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux. *Revue française de gestion* 1, 293-306.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc.
- Laforest, M. (2012). De l'intérêt d'articuler les dimensions discursive et interactionnelle de la conversation. Le cas d'une profession en voie de légitimation. *Langue française*, 3, 91-109. [En ligne], consultable sur URL : <http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2012-3-page-91.htm>
- Manyah K. (2010). *Parlons twi. Langue et culture*. Paris : L'Harmattan.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies : What every teacher should know*. Newbury House Publishers.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé international.
- Yiboe, K. T. (2009). Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana. *GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne* 13. [En ligne], consultable sur URL : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_13/gpl13_08yiboe.pdf

Autre

Petit Larousse illustré. (2008), Entrée « Apprentissage ». Paris : Larousse.