

## L'attitude négative à l'égard de l'enseignement-apprentissage du FLE, même à l'époque où le Ghana fait membre à part entière de la Francophonie.

**Andreas AWUTE**

University of Professional Studies, Ghana  
[awute.andreas@upsamail.edu.gh](mailto:awute.andreas@upsamail.edu.gh)

&

**Phidelia AWUTE**

University of Media, Arts and Communication  
Institute of Languages, Accra, Ghana  
[phidelia.awute@gil.edu.gh](mailto:phidelia.awute@gil.edu.gh)

### Abstract

*The study of the French language in an English-speaking environment such as Ghana is characterized by many setbacks due to the fact that English is considered the first-world language. This has resulted in Ghanaians not seeing the importance of the French language and not engaging in its learning despite the country's geographical location and membership in the Francophonie. Ghanaians look down on those who speak or learn French as a foreign language (FLE) and this has a negative impact on its propagation. Because of the negative attitude of Ghanaians towards FLE, learners who do, learn it reluctantly. As a French teacher, it is befitting that we conduct this survey to determine the negative attitudes towards learning FLE, see how FLE learners cope with these negative attitudes and to propose remedial measures to the problem. This qualitative study used the triangulation method (semi-structured interviews, observations and questionnaires) as data collection tools to investigate the problem in an in-depth manner.*

## Résumé

*L'étude de la langue française en milieu anglophone comme le Ghana a connu de nombreux échec en raison du fait que l'anglais est considéré comme la première langue mondiale. Cela a fait que les ghanéens ne voient pas l'importance de la langue française et ne s'adonnent pas à son apprentissage malgré la situation géographique du pays et son adhésion à la francophonie. Les ghanéens mépris ceux qui parlent ou apprennent le FLE et cela agit négativement sur sa promulgation au Ghana. En raison de l'attitude négative des ghanéens à l'égard du FLE, les apprenants qui le font, l'apprend à contrecœur. En tant qu'enseignant de FLE, il comble que nous menons cette enquête pour déterminer les attitudes négatives envers le FLE, voir comment les apprenants de FLE font face à ces attitudes négatives et proposer des mesures de redressements au problème. Cette étude qualitative a utilisé la méthode de triangulation (des entretiens semi-structurés, des observations et des questionnaires) comme outils de collecte de données afin d'étudier le problème en profondeur.*

**Mots clés :** Politique linguistique, attitude négative, enseignement-apprentissage, francophonie, FLE.

## Introduction

L'attitude des ghanéens à l'égard de la langue française étrangère (FLE) ne peuvent être ignorées lorsque l'on parle d'aménagement et politiques linguistiques. L'attitude linguistique joue un rôle prépondérant dans la réussite ou non de l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère. D'après Mparutsa, Thondhlana et Crawhall (1990, p. 236), « Le rôle d'attitude langagière dans l'enseignement, la planification et le développement des langues a été clairement exposé par des chercheurs en Afrique et ailleurs dans le monde ». La volonté d'apprendre une langue se traduit par l'attitude que les gens portent envers elle. Gardner et Lambert (1972, p. 15), déterminent deux facteurs qui induisent les gens à apprendre une langue étrangère : « l'attitude » et « l'orientation ». L'« attitude » est un ensemble de croyances qui fondent nos représentations à l'égard de la langue. Pour Wamalwa (2013, p. 2), « l'attitude à l'égard d'une langue joue un rôle prépondérant en politique linguistique dans les sociétés multilingues ». Celle-ci nous motive soit à apprendre ou à ne pas apprendre la langue étrangère. Si l'attitude de la communauté linguistique est aussi réceptive envers la langue, il y a forte chance que la langue soit promue en ce sens que les gens voudront l'apprendre et s'identifier avec la communauté linguistique. Au contraire, si les gens ne sont pas réceptifs envers la langue, il est fort probable que sa promotion échoue. Dans un environnement multilingue, « l'attitude envers une langue, qu'elle soit positive ou négative, dépend du degré de valeur sociolinguistique, économique, politique et culturel sinon le statut attaché à la langue » (Omoniyi, 2014, p. 8). En ce qui concerne l'« orientation », elle est une entité de résultats que nous attendons de l'acquisition de la langue et recouvre la question des buts. Les gens ont tendance à s'adonner à l'acquisition d'une langue s'ils ont quelque chose à bénéficier. Il est donc impératif que les décideurs et les planificateurs de la politique linguistique mettent en évidence la nécessité et les bénéfices de la langue à la porter du grand public, afin que ces derniers soient conscients du besoin et de la rentabilité de ladite langue. Dans des pays comme le Ghana, où les raisons qui sous-tendent les politiques linguistiques ne sont pas vraiment comprises par le grand public, ces politiques linguistiques finissent par ne pas produire les résultats souhaités. C'est bien le cas du FLE au Ghana.

Le Ghana, pays typiquement cosmopolite africain se caractérise par sa nature multilingue. On retrouve diverses langues avec de divers statuts et fonctions. Quelques-unes reconnues comme des langues majoritaires et d'autres des langues minoritaires. Ces statuts sont en fonction du rôle que joue la langue dans son milieu linguistique. En raison de sa nature multilingue, le Ghana a une politique linguistique qui régit l'enseignement-apprentissage des langues dans le secteur éducatif. Ce pays a adopté l'anglais comme langue officielle bien avant son indépendance. L'anglais est, de ce fait, la langue d'administration, des affaires, du média et d'instruction dans nos écoles. Cependant, le Ghana a adopté le français comme une deuxième langue étrangère en raison de sa situation géopolitique et sociopolitique bien avant son adhésion à la francophonie, en tant que membre associé en 2006 et éventuellement en tant que membre à part entière en 2018. Néanmoins, comme le souligne Agbefle (2014, p. 3) le français est bien loin d'être une langue de caractère interactionnel au Ghana dans la mesure où la communauté linguistique au Ghana ne s'adonne pas vraiment à son apprentissage bien qu'elle a été promue, selon la nouvelle réforme scolaire de 2019 comme langue obligatoire dès le primaire (BS 4).

Dans une optique didactique, même au niveau de ces soient disant langues étrangères (l'Anglais et le Français), il y a toujours un jugement de valeur étant donné que l'Anglais est le lingual franca et le français est considéré comme langue étrangère. De ce fait, « L'anglais s'est vu attribuer un plus grand prestige et est perçu comme la seule langue dans laquelle il vaille la peine d'être alphabétisée » (Guerini 2008, p. 2). Pour Francis et Ryan (2016, p. 35), « L'anglais est une langue de communication internationale plus large et plus prestigieuse ». Son utilisation généralisée comme « lingual franca » au Ghana a mis en péril la promulgation du FLE et a entraîné rétrécissement de ce dernier dans tous les domaines de la vie sociolinguistique ghanéenne. Le statut prestigieux et fonctionnel que jouie l'anglais a permis à la population ghanéenne de développer des attitudes positives à son l'égard et à son acquisition, tandis que la langue française fait l'objet des attitudes défavorables malgré le fait que le Ghana fait désormais membre à part entière de la francophonie. Au Ghana, il semble avoir une tentative prétentieuse de politique linguistique envers la promulgation du FLE comme le fait voir Agbefle (2014). D'après lui,

Les ambiguïtés qui entourent la promotion du français au Ghana, s'expliquent à notre avis par une raison principale qui à son tour va engendrer deux autres raisons. La raison principale dont nous parlons est le manque de volonté politique. Celle-ci va engendrer, d'une part, une politique et une planification linguistique approximative et laxiste en faveur du français ; et d'autre part une absence criarde de ressources humaines compétentes dans le domaine de l'enseignement de cette langue (Agbefle, 2014, p. 9).

De toute évidence, on ne peut pas dire que les engagements en faveur de la promulgation du FLE au Ghana aient reçu l'attention qu'ils méritent. La volonté politique n'y est pas et cela est évident dans les faits et les reformes scolaires, car pour Buabeng, Ntow et Otami (2020, p. 86), « Ce n'est pas exagéré de comprendre pourquoi le pays (Ghana) a entrepris un certain nombre de réformes de la formation des enseignants au cours des dernières décennies ». Au cours de ces dernières décennies, Mount Mary Training College, la seule école normale chargée de la formation des enseignants de français pour le premier cycle, a connu de nombreuses réformes éducatives qui ont affecté la formation des professeurs de français au Ghana. L'une de ces réformes a été la conversion de Mount Mary en College of Education en 2003 pour la délivrance du diplôme d'éducation de base. Avec cette réforme, Mount Mary a perdu son statut de l'uniquement école normale chargée de la formation des enseignants du français, car d'autres sections de langues telles l'anglais et de langues locale sont été introduites au péril du FLE. Des sections de français ont été ouvertes dans 4 autres colleges of education (namely, Wesley College of Education, Evangelical Presbyterian College of Education – Amedzofe, Bagabaga College of Education and Gbewaa College of Education). Cependant, il est estimé que Mount Mary produisait plus d'enseignants que les 5 Colleges of Education y compris Mount Mary College of Education elle-même. C'est-à-dire qu'ironiquement, il y a une décroissance du taux d'enseignants de FLE en formation malgré l'introduction des sections de français dans d'autres College of Education. A ce propos, Djanie (2004, p. 12) dit,

Les dirigeants de notre pays se trompent en tirant sur le fait que 4 autres Colleges of Education ont maintenant des départements de français pour suppléer au nombre de professeurs de français formés à l'école normal de Somanya. La vérité est que nous

formons actuellement moins de professeurs de français qu'avant malgré l'ouverture de ces départements. La situation est peut-être due aux réformes introduites dans le secteur de l'éducation depuis 1987. Il y a moins d'élèves qui étudient le français au niveau SSS, car ils ont du mal à combiner les filières.

C'est-à-dire qu'avec l'introduction du Français dans quatre (4) autres Colleges of Education, on espère que le nombre de professeurs de français s'accroît. Mais malheureusement, cela n'est pas le cas, car selon Bangnia (2020, p. 99), « les enseignants de français en formation représentent entre 20 et 30 % du taux d'enseignants requises au niveau du premier cycle ». Cela s'explique par le fait que nos dirigeants politiques n'ont pas la volonté de promulguer la langue française malgré les politiques linguistiques prétentieuses de français obligatoire aux premiers et deuxièmes cycles.

### **Problématique**

Les mesures nécessaires en vue de promouvoir la langue française sur le territoire reste plus ou moins un mirage en raison du fait que les politiques linguistiques ne sont souvent pas soutenues par la volonté politique. Elles ne sont que des projets non mis en œuvre. L'enseignement-apprentissage du français est donc perçu non valorisé et non rentable. Pour cette raison « les enseignants qui enseignent le FLE et les apprenants qui apprennent le FLE sont méprisés par leurs pairs » (Guerini 2008, p. 5). Ils sont considérés comme étant sans valeur et non sérieux sur le plan académique. Il faut reconnaître que l'attitude des gens joue un rôle prépondérant dans l'acquisition d'une langue étrangère. Il y a peu d'études portant sur les attitudes négatives envers les langues au Ghana (Amisshah, et. al. 2001 ; Kwofie 2001 ; Edu-Buandoh 2010 ; Sarfo 2013, Owu-Ewie and Edu-Buandoh 2014) mais ceux qui ont travaillé dans ce domaine n'ont pas pu toucher aux difficultés que les enseignants et les apprenants de FLE au niveau SHS font face. Il est donc impératif d'explorer ce domaine de recherche afin de faire ressortir les attitudes néfastes des ghanéens vis-à-vis du FLE au Ghana. Cette étude vise donc à identifier l'attitude négative des ghanéens envers le FLE dans les écoles secondaires SHS du Ghana, à examiner comment les flettes (ce qui parlent le français langue étrangère) à ce niveau font face aux attitudes négatives et à suggérer des moyens possibles pour pallier à ces attitudes néfastes afin de promouvoir le FLE sur le territoire ghanéen à l'ère où le Ghana fait membre à part entière de la francophonie.

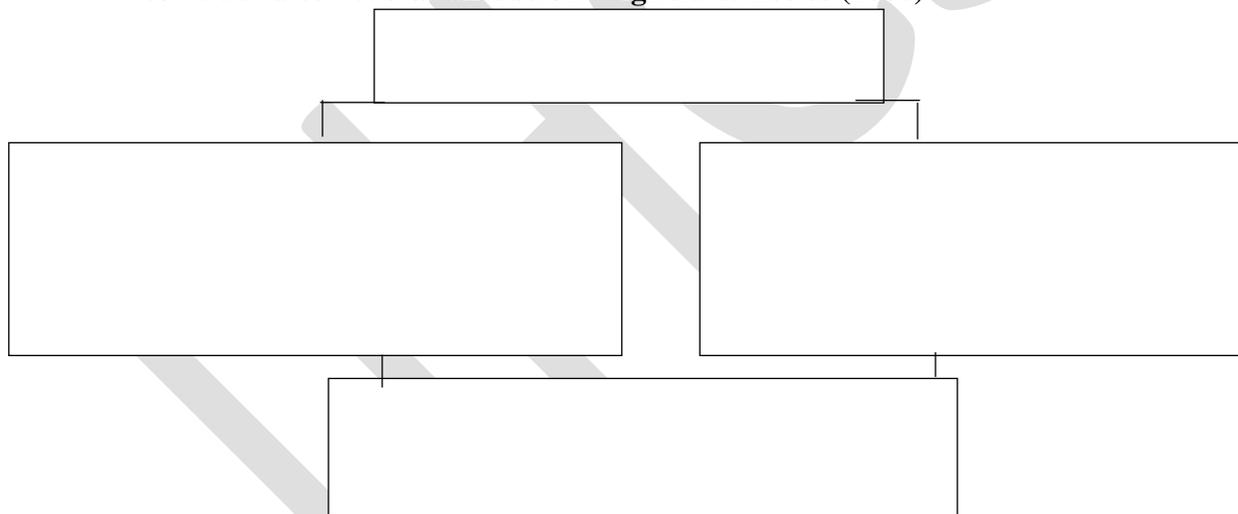
### **Travaux antérieurs**

Le rôle d'attitude linguistique envers une langue ne peut être mise à l'écart en matière de politique linguistique, car l'attitude envers une langue quelconque influe sa promulgation ou non. Au Ghana, l'importance l'attitude linguistique en politiques linguistiques a fait l'objet de peu de recherches. Andoh-Kumi (2000, p. 5) met en perspective que l'attitude des gens envers une langue joue un rôle majeur dans la mise en œuvre de toute politique linguistique. Si l'attitude des gens envers la langue est positive, il est plus facile de la mettre en œuvre par contre, si l'attitude des gens envers la langue est négative, quelle que soit la qualité des stratégies, sa mise en œuvre se heurtera inévitablement à de graves difficultés. Le concept d'"attitude" a été défini différemment selon différentes perspectives. Pour Ito et Cacioppo, (2007, p. 125), « l'attitude est

un état mental et neuronal de préparation, organisé par l'expérience, exerçant une influence directive ou dynamique sur la manière dont un individu réagit face à une situation donnée ». Il est question ici d'une perspective mentaliste sur la définition de l'attitude. Dans une perspective béhavioriste, Fishbein et Ajzen (1975 ; 2000) considèrent l'attitude comme une prédisposition apprise à répondre d'une manière systématiquement favorable ou défavorable à l'égard d'une situation donnée. Cette définition implique que l'attitude est acquise par le biais de processus social. Wamalwa (2013, p. 4) est d'avis que les attitudes ne sont pas fixes, mais qu'elles fluctuent et changent constamment en fonction de l'environnement social. Bien que l'attitude puisse être inhérente, elle est largement dictée ou influencée par la société, du fait que l'être humain est de nature social. Les motivations des attitudes peuvent, selon la classification de Baker (1992, p. 32), être de nature instrumentale ou intégrative : l'attitude instrumentale est principalement orientée vers soi-même et individualiste, et liée au besoin d'accomplissement. Par exemple, une personne peut vouloir étudier une langue étrangère afin d'obtenir une reconnaissance sociale, des avantages économiques, pour progresser dans sa carrière, ou pour obtenir un succès personnel ou pour se mettre en valeur (Baker, 1992, p. 32 ; Gardner et Lambert 1972, p. 14). Par contre, l'attitude intégrative est essentiellement sociale et avec une orientation interpersonnelle et est lié au besoin d'appartenance (Baker, 1992, p. 32). Un étudiant ayant une motivation intégrative peut vouloir étudier une langue étrangère parce qu'il veut s'attacher, se faire des amis ou s'identifier aux locuteurs de cette langue et à leur culture (Baker 1992, p. 32, Gardner et Lambert 1972, p. 14). L'attitude langagière est donc un fait individuel, mais qui trouve ses origines dans un comportement collectif dans la mesure où la langue est à des fins interactionnels. Ainsi l'attitude collectif néfaste envers une langue peut freiner sa promulgation, comme dans le cas du FLE au Ghana. Les travaux, Andoh-Kumi (2000), Owu-Ewie et Edu-Buandoh (2014) ont mis en lumière l'hégémonie de l'Anglais sur d'autres langues (le français et les langues locales) malgré nos politiques linguistiques. Cette hégémonie va à l'encontre de nos politiques linguistiques approuvée par Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. C'est-à-dire que nos langues locales soient les moyens d'instruction dès les trois premières années du primaire. Mais nous sommes fiers que nos enfants entrent à l'école avec l'anglais, à tel point que même les examens d'entrée au maternel ou au jardin d'enfance (les enfants d'âge préscolaire), se déroulent, dans la plupart des cas, en anglais. Même à ces niveaux scolaires, on retrouve ironiquement des inscriptions telles que « DO NOT SPEAK VERNACULAR » pour dire « NE PARLEZ PAS LE VERNACULAIRE » ou « SPEAK ENGLISH » pour dire « PARLEZ UNIQUEMENT QUE L'ANGLAIS ». La langue anglais est valorisée de telle sorte qu'on est censé la parler même à la maison. Parler l'anglais, c'est dire qu'on est instruit, qu'on est civilisé. Toutes ces perceptions mènent à la formation des attitudes négatives envers les autres langues y compris le français. Le statut de la langue française au Ghana soulève de nombreuses questions. Même dans nos soi-disant politiques linguistiques, l'enseignement-apprentissage du français n'est pas valorisé dans la mesure où c'est le directeur/directrice de l'école qui décide s'il faut l'enseigner ou non. Pourquoi dit qu'une chose est obligatoire si certains le font et d'autres ne la font pas ? Le mot "*obligatoire*" signifie que tout le monde doit le faire. Aussi, pourquoi laisser quelque chose qui est obligatoire au gré des directeurs/ directrices des collèges et lycées ? En plus, pourquoi un enseignant formé doit être privé d'enseigner son domaine de spécialisation ?

Est-ce qu'on peut demander à un professeur formé en science d'enseigner le français ? Voici, des faits qui attestent la perception négative envers le FLE au Ghana. Cette étude est axée sur la théorie de valeur et d'attente de motivation (Expectancy-value theory of motivation). Cette théorie fait référence à l'anticipation des résultats physiques, affectifs, émotifs et sociaux du comportement d'un individu qu'il envisage en fin de compte. C'est-à-dire que les gens s'adonnent davantage à un fait (à l'apprentissage) s'ils sont conscients des avantages qu'ils peuvent en retirer. D'après Wigfield et Eccles (2000, p. 68), la théorie de valeur et d'attente est une théorie de motivation qui décrit la relation entre l'attente d'un apprenant de réussir une tâche ou d'atteindre un objectif et la valeur de l'accomplissement de la tâche ou de l'atteinte de l'objectif. Mais dans une perspective linguistique, le bien-fondé l'attente(l'apprentissage du FLE) est déterminé, en quelque sorte par la société en raison du fait que les comportements linguistiques sont régis par le pressentiment (l'attente)de ce que vive la société, de ce fait le mépris pour le français au Ghana malgré sa situation géographique et son adhésion à la francophonie. En matière de politique linguistique, la prévoyance (l'attente) ne s'exprime pas seulement par la fixation d'objectifs (Locke et Latham 1990, p. 246), mais aussi en construisant des attentes de résultats à partir de l'expérience ou attitude des gens. De ce fait, Wigfield et Eccles (2000) schématisent la théorie de valeur et d'attente comme suit :

**Théorie de valeur et d'attente selon Wigfield et Eccles (2000)**



**Source :** OSU Motivation in Classrooms Lab-Motivation Minute. April 2022

En ce qui concerne l'attente, elle fait référence aux espoirs de l'apprenant quant à sa réussite en la tâche donnée. Les succès ou les échecs passés peuvent avoir un impact sur la perception de la probabilité de réussite de l'apprenant. Quant à la valeur, elle renvoie aux raisons de faire l'activité. Dans une perspective sociolinguistique, les valeurs sont façonnées par les croyances non seulement de l'apprenant mais aussi de la société, car l'acquisition d'une langue est pour des faits interactionnels (la communication). De ce qui précède, la population doit être sensibilisée aux avantages du FLE bien avant la formulation de la politique linguistique. Cela pourrait permettre aux gens de bien apprécier sa valeur en matière de bénéfice et rentabilité et d'éviter le

maxime populaire « HAD I KNOWN, IS ALWAYS AT LAST ». Cet aphorisme témoigne du fait que les gens ne sont pas vraiment au courant des avantages de la langue française au Ghana.

### **Méthodologie**

L'étude a utilisé une conception ex post facto dans laquelle les facteurs qui semblent être associés à certaines occurrences, conditions ou types de comportements ont été étudiés. Quant à l'analyse de ce qui se passe réellement est le seul moyen disponible pour étudier le lien de causalité. Ainsi, en utilisant la méthode de la recherche qualitative, les attitudes des gens envers les enseignants et les apprenants de FLE ont été étudiées. C'est-à-dire que bien qu'il soit plus difficile de trouver des données précises sur l'attitude à l'égard d'une langue étrangère, il est impératif que nous, en tant qu'enseignant de FLE, explorons ce domaine afin de mettre en lumière la perception des non-francophones envers l'enseignement-apprentissage du FLE au Ghana et de tirer l'attention de ces derniers sur la pertinence du français au Ghana. Étant donné qu'il est difficile de prédire et de trouver des données précises sur l'attitude des gens envers l'enseignement-apprentissage d'une langue quelconque, nous avons opté recenser les données à travers un questionnaire destiné aux enseignants, un interview (entretiens) pour les apprenants afin de recenser auprès d'eux ce que les gens disent d'eux, comment les gens les perçoivent et comment ces derniers (les gens) les traitent sachant qu'ils apprennent le français. Aussi, nous nous sommes servis d'observation pour déterminer l'environnement et l'ambiance dans lesquels les répondants opèrent. Pour ce fait, nous avons observé une classe de FLE et une classe non FLE dans chacune des écoles échantillonnées afin de déterminer si les conditions d'enseignement-apprentissage sont les mêmes. Cette procédure de collecte des données nous permet de trianguler les données. D'après Hussein (2009, p. 106), « la triangulation fait référence à l'utilisation de plusieurs méthodes ou sources de données dans une recherche qualitative afin de développer une compréhension globale du phénomène en question ». La triangulation a également été considérée comme une stratégie de recherche qualitative permettant de tester la validité par convergence d'informations provenant de différentes sources (répondants). Cette étude qualitative comprenant 4 lycées étatiques de la catégorie C dans la Métropole d'Accra ayant une section de Français Langue Etrangère. Le choix de la Métropole d'Accra est motivé par le fait qu'elle représente le pivot de la langue française au Ghana compte tenu du fait qu'elle est le quartier central des affaires et d'administrations où on trouve des institutions francophones telles que les Ambassades des pays francophones, des grandes surfaces et institutions francophones : l'Alliance Française, les hôtels et les restaurants francophones (Accra City Hotel et la Chaumière). Aussi, les lycées de la catégorie C, selon Babah, Agyemang, Mensah et Acquah, (2020, p. 77) sont « moins dotées en matière d'équipements et de performance scolaire que celles de la catégorie A et B ». Par conséquent, dans ces écoles, « les enseignants ont moins d'attentes quant aux capacités intellectuelles des apprenants et les perçoivent comme moins doués au plan académique » (Baidoo-Anu. 2022, p. 16). Considérant ces propos, nous sommes d'avis que notre problème de recherche serait beaucoup plus évident dans ces lycées. Se concentrer sur un tel segment de la population nous semble raisonnable, car étudier l'attitude des gens envers le FLE dans un tel milieu nous paraît apte. Notre échantillon est de nature raisonné composé de treize (13) enseignants et une classe de FLE dans chaque école échantillonnée. Ces

répondants ont été sélectionnés parce que pour les enseignants, ils enseignent le français et pour les apprenants, ils apprennent le français. Nous avons opté pour les apprenants en dernière année parce que nous supposons qu'ils auraient vécu plus de mépris et de discriminations que ceux en première ou deuxième année. Notons qu'au niveau des apprenants, il y avait beaucoup plus de filles intervenantes que de garçons. Cela s'explique par le fait que les filles étaient beaucoup prêtes à partager leurs expériences (avec des émotions) que les garçons. Pour nous, tout ce que nous voulons ces nos données. Que les intervenants qu'ils soient des filles ou des garçons nous importe peu. Notons que l'entretien dans chaque école a été enregistré afin de ne pas manquer les points (corpus).

### **Présentation et discussion des données**

#### **Résultats et discussion de l'observation**

L'observation faite témoigne du fait qu'au niveau de locaux (salle de classe) la plupart des écoles traitent les apprenants de la même manière dans la mesure où les apprenants de FLE, tout comme d'autres classes, ont de salles permanentes de classe où se tiennent les cours sauf dans une seule école où les apprenants de FLE ont se convergent dans une structure pas trop grande et non permanente pour les cours. Par contre, dans une autre école, la section française a une salle multimédia équipée de télévision et de lecteur CD. En ce qui concerne l'observation des cours, Le chercheur à noter que les classes d'Anglais, de science, de mathématique et de géographie paraissent beaucoup plus animer que celles de français. En cours de FLE, non seulement les apprenants étaient beaucoup inattentifs mais aussi ils utilisaient beaucoup l'anglais. Une réponse de l'entretien avec les apprenants nous a poussé à savoir s'ils ont les textes (les œuvres littéraires) et les livres (dictionnaire bilingue, livre de grammaire et autres) requis en cours de FLE. L'observation générale est que plus de 75% des apprenants de FLE n'ont qu'un cahier de leçon et un cahier d'exercice pour les cours de français. Ils dépendent principalement de quelques manuels de littérature fournis par les écoles. La plupart d'entre eux n'ont ni dictionnaire bilingue, ni livre de grammaire, de vocabulaire ou autre ouvrage en français. Cela implique qu'ils dépendent majoritairement de quelques notes prises en classe pour leurs révisions. Selon notre observation, il n'y avait pas de discrimination visible sauf que certaines classes de FLE n'ont pas de locaux permanents.

#### **Résultats et discussion du questionnaire**

La première partie de notre entretien porte sur le profil des enseignants et cela comprend leur sexe biologique, leur niveau d'éducation et leur expérience professionnelle. Nous sommes de l'avis que le sexe biologique d'un individu reflète, en quelque sorte sa personnalité et qu'en matière d'attitudes linguistiques, les hommes et les femmes perçoivent et réagissent différemment aux commentaires négatifs. De même, le niveau d'éducation influe d'une manière ou d'une autres comment nous réagissons face à des situations, car dans une étude, Margaryan, Paul et Siedler (2018, p. 5) montrent que les plus éduqués sont beaucoup plus tolérants et accordent une grande valeur aux points de vue divergents. Quant à l'expérience professionnelle, elle est indispensable dans le monde du travail (enseignement et apprentissage). En effet, plus on s'engage dans une tâche, plus on la perfectionne. Autrement dit, plus on fait l'expérience de commentaires négatifs sur l'enseignement-apprentissage du français, plus cela agit négativement

sur la volonté de l'étudier. Le profil des répondants nous donnera donc l'idée générale sur leur personnalité.

Tableau 1 : profil des enseignants

Items		Nombre	Pourcentage (%)
Sexe	Masculin	8	62 %
	Féminin	5	38 %
Niveau d'éducation	Licence (B.Ed Arts)	7	54%
	(B.A. Arts)	1	8%
	Maitrise (M.Ed./ M.A)	2	15%
	(M.Phil.)	3	23%
Expérience professionnelle	1- 5 ans	0	0%
	6 - 10 ans	3	23%
	11 - 15 ans	1	8%
	16 - au-delà	9	69%

Le tableau 1 ci-dessus indique le profil des enseignants. Ils sont au nombre de 13 ; parmi eux, la majorité de 8 soit 62% sont des hommes alors que 5 soit 38% sont des femmes. Dans l'analyse, nous nous intéressons seulement à l'attitude des gens envers ses enseignants du français. Leur sexe n'a donc aucune importance dans l'analyse. Concernant leur niveau d'étude, les données statistiques montrent que 7 enseignants formant 54% ont une licence professionnelle en éducation, 1 enseignant représentant 8% a une licence non-professionnelle en éducation, 2 enseignants soit 15% ont le M.Ed. (Masters en Education) et 3 enseignants formant 23% des répondants on le M. Phil. (la maîtrise). Tous ces enseignants ont un niveau palpable pour enseigner au niveau SHS et ne méritent pas à être méprisés. Quant à l'expérience professionnelle, tous les enseignants ont au moins une expérience professionnelle de plus de 5 ans. 3 enseignants formant 23% ont une expérience professionnelle 6 à 10 ans, 1 enseignant soit 8% a une expérience de 11 à 15 ans et 9 enseignants représentant 69% ont une expérience de 16 ans et au-delà dans l'enseignement.

Tableau 2 : Vous aimez enseigner le français au niveau SHS au Ghana.

Items	Nombre	Pourcentage
Oui	3	23 %
Non	9	69 %
Je ne sais pas	1	8 %
Total	13	100 %

Cette question est destinée à recenser l'avis des enseignants sur le fait qu'ils ont la passion pour leur métier ou la matière qu'ils enseignent, car Weber (2007, p. 222) pense que pour parvenir à la croissance, les entrepreneurs doivent combiner passion et planification. La passion que l'on

éprouve à l'égard son travail influe largement le succès ou non. Considérant le tableau ci-dessus, on constate que 3 enseignants soit 23% de répondants ont l'amour pour l'enseignement du FLE. 9 enseignants constituant 69% n'ont pas l'amour pour l'enseignement du français, l'enseignement du français, pour eux, est démotivant. Un des enseignant formant 8% dit qu'il ne sait pas s'il aime ou non l'enseignement du FLE.

Tableau 3 : Vos apprenants sont vraiment sérieux avec le français.

Items	Nombre	Pourcentage
Oui	13	100 %
Non	0	0 %
Je ne sais pas	0	0 %
Total	13	100 %

Nous sommes conscients en tant qu'enseignant que le niveau d'engagement des enseignants et des apprenants joue un rôle prépondérant dans la réussite d'un cours. Mais selon le tableau 3, tous les 13 enseignants soit 100% ont unanimement indiqué que les apprenants de FLE ne sont pas sérieux avec le français, car ces derniers ne pratiquent pas la langue et sont souvent inattentives en classe.

Tableau 4 : Vous auriez aimé enseigner une autre matière que le français.

Items	Nombre	Pourcentage
Oui	12	92 %
Non	1	8 %
Je ne sais pas	0	0 %
Total	13	100 %

Le tableau 4 cherche à savoir si les répondants auraient aimé enseigner une autre matière que le français. A ce propos, 12 enseignants formant 92% de répondants ont souligné qu'ils auraient enseigné une autre matière. Seul 1 professeur soit 8% semble être à l'aise avec l'enseignement du français. Ce professeur selon notre enquête est chargé du centre multimédia français dans une des écoles. Il a le privilège de s'engager avec le Centre Régional pour l'Enseignement du Français (CREF), Accra. Il a même une base très solide en Français.

Tableau 5 : Le Ghana fait désormais membre de la francophonie ainsi les ghanéens s'adonnent à l'apprentissage du français pour palier au exigence linguistique de la francophonie.

Items	Nombre	Pourcentage
Oui	0	0 %
Non	13	100 %
Je ne sais pas	0	0 %
Total	13	100 %

Le tableau 5 démontre l'attitude prétentieuse des ghanéens envers le français, car tous les 13 enseignants représentant 100% de répondants ont indiqué que les ghanéens ne s'adonnent pas du tout à l'apprentissage du FLE malgré l'adhésion de ce pays à la francophonie. En principe, être membre de la francophonie implique que la langue française est répandue et se par le quotidiennement sur le territoire ghanéen, car le mot « francophonie » fait référence à la communauté des peuples qui parlent habituellement la langue française même s'il en est question de variété comme le Nouchi « français local ou populaire » en Côte d'Ivoire. Bien sûr, le Ghana fait partie des pays membres de la francophonie mais les ghanéens ne s'adonnent pas à l'apprentissage du FLE.

Tableau 6 : La langue française est beaucoup valorisée et en politique linguistique et dans les faits au Ghana.

Items	Nombre	Pourcentage
Oui	0	0 %
Non	13	100 %
Je ne sais pas	0	0 %
Total	13	100 %

Se basant sur le tableau ci-dessus, on constate que le français n'est pas visible dans le parler quotidien des ghanéens du fait que ceux qui sont en contact avec cette langue, 13 enseignants formant 100% de répondants ont tous affirmé que le français n'est pas valorisé sur le territoire ghanéen. Cet état de fait est bien mis en perspective par Agbefle (2014, p. 2), lorsqu'il souligne que, « Le français reste bien loin d'être présent dans les échanges sociaux du pays. Administrations, institutions à vocations internationales, media et mêmes écoles semblent tous accorder une place marginale au français. Cependant, les discours officiels continuent d'insister sur l'importance de cette langue pour les anglophones ghanéens ».

Tableau 7 : Les autres enseignants vous dénigrent en tant que professeur de français.

Items	Nombre	Pourcentage
Oui	8	62 %
Non	4	30 %
Je ne sais pas	1	8 %
Total	13	100 %

Le tableau 7 signale que la majorité des enseignants de FLE pensent qu'ils sont dénigrés. Parmi les 13 enseignants, 8 soit 62% disent qui sont méprisés, 4 enseignants soit 30% disent qu'ils ne se sentent pas dénigrés et 1 des enseignant représentant 8% ne sait pas s'il est dénigré ou pas.

Tableau 8 : L'attitude négative des gens envers vous vous décourage en tant que professeur de français.

Items	Nombre	Pourcentage
-------	--------	-------------

Oui	12	92 %
Non	1	8 %
Je ne sais pas	0	0 %
Total	13	100 %

Le tableau 8 démontre que l'attitude néfaste des gens envers et les enseignants de FLE et la langue elle-même constitue une démotivation aux utilisateurs du FLE au Ghana. Sur les 13 répondants questionnés, 12 formant 92% ont évoqué le fait que l'attitude des ghanéens envers le français est beaucoup démoralisante. Seul 1 enseignant soit 8% n'est pas découragé malgré les défis liés à l'enseignement du français en milieu exo lingue comme le Ghana.

### Résultats et discussion de l'entretien des apprenants

Cette partie de l'étude cherche à recenser, auprès des apprenants de FLE interrogés, l'attitude des gens à leur égard en tant qu'apprenants du FLE.

*Quelles sont les attitudes négatives des gens à l'égard de l'apprentissage du FLE dans les écoles secondaires du Ghana ?*

Les réponses des apprenants interrogés indiquent qu'il existe une attitude négative à l'égard de l'apprentissage du FLE dans nos lycées au Ghana. Les déclarations suivantes des apprenants de FLE interrogés reflètent les attitudes négatives des personnes non fletistes envers eux. C'est-à-dire que ce que disent et font les enseignants, les personnes et mêmes les parents non fletistes à l'égard de l'apprentissage de la langue française au Ghana.

Apprenant 1 : ma tante m'a dit :

*Tu n'as pas trouvé de filières science ou de filières gestion à faire et tu perds ton temps avec la langue française. A quoi bon le français et pour faire quoi avec au Ghana ? Tu veux devenir un minable professeur de français. Ah ! Combien de professeurs de français ont une meilleure vie au Ghana ? Je suis déçu.*

Apprenant 2 : a également témoigné du fait que,

*A plusieurs reprises, un professeur qui n'enseigne pas le FLE nous a demandé pourquoi acheter le tour du monde en quatre-vingt jours (roman littéraire) quand même nous n'avons pas de livre d'économie. Pour lui, il vaut mieux d'avoir un livre d'économie qu'un livre de français.*

Apprenant 3 : a souligné que :

*Parfois, si on essaie de valoriser le français au Ghana en donnant l'exemple du feu Kofi Annan, certaines personnes nous demandent combien d'institutions francophones se trouve au Ghana. Ils vont même nous demander si nous savons que le président Akuffo Addo, Nana Ama McBrown etc. sont francophones ? Et combien de fois ont-ils utilisé ou utilisent-ils le français dans leurs interactions quotidiennes au Ghana ?*

Voici des perceptions qui témoignent du fait que les Ghanéens ne voient aucune perspective (avenir) à l'égard de l'apprentissage la langue française. Le français n'est donc pas une matière scolaire susceptible d'aider les apprenants à se développer professionnellement. Ils oublient que le Français est une langue de caractère international de grande valeur. L'étude a révélé que ces états de faire découragent les apprenants à s'adonner à l'apprentissage du FLE.

L'étude a également révélé que les actions et l'attitude des enseignants non francophones découragent les apprenants d'apprendre la langue française, comme l'exprime les déclarations suivantes :

Apprenant 4 : Parfois certains professeurs non-fletists nous dénigrent en nous comparant aux apprenants en série scientifique.

*Vous (les étudiants de FLE) n'êtes pas aussi intelligents que les étudiants en sciences. Vous avez toujours des problèmes avec les concepts scientifiques rudimentaire et cela me décourage vraiment. Ouf ! votre classe est difficile à enseigner.*

Ces propos se sont manifestés dans une école, lors de notre observation où un professeur de mathématique a terminé son cours avec des apprenants FLE bien avant le temps prévu. Le professeur se sentait frustrer face à l'incapacité des apprenants à suivre sa leçon.

Apprenant 5 : de sa part a dit que :

*Nous n'avons pas de salle de classe permanente, alors nous passons d'une classe à l'autre lorsque nous avons cours de français. Souvent, lorsque nous allons tenir les cours dans la salle informatique et qu'il est l'heure pour une autre classe, les enseignants nous chassent de la salle informatique pour laisser la chance à l'autre classe d'entrer. Par contre, si c'est à nous d'avoir accès à la salle informatique, ils laissent la chance aux autres classes de gaspiller notre temps sans les chassés. Je vois clairement une discrimination contre nous.*

Apprenant 6 : a affirmé cela en disant que :

*Je me souviens qu'il y a deux semaines, je n'ai pas pu terminer mon travail pratique à temps. J'ai supplié monsieur X de m'accorder quelques minutes, mais il a catégoriquement refusé. Si c'était le cas d'un autre apprenant, surtout en science, on l'aurait lui accordé plus de temps pour terminer son travail. Lizy, tu te souviens de la grosse fille en 3S4 qui était venue en retard à la salle informatique, la fois dernière mais à qui on a accordé suffisamment de temps pour finir son travail au détriment de notre cours ?*

Apprenant 7 (Lizy) : a pris la parole pour sarcastiquement condamner les faits en ces mots :

*Bien sûr, la salle informatique n'est pas la nôtre, nous ne sommes pas en série scientifique donc on a pas droit au cours informatique. Comme si nous n'étions pas aussi des apprenants de cette école. Allez-y à la bibliothèque pour voir si vous verrez un seul livre de français sur les étagères.*

Tous ces faits témoignent de la discrimination voire du mépris dont sont victimes les apprenants de FLE. Cela les décourage d'apprendre activement la langue et diminue leur confiance en eux-

mêmes. A ce compte, une apprenante a soutenu *qu'ils (les apprenants de FLE) manquent de confiance en eux-mêmes et n'osent pas se présenter aux postes de préfets de l'école. Actuellement, sur les 15 préfets, seul un (1) d'entre nous a osé prendre le poste de préfet des sports parce qu'il est bon aux activités sportives.*

Un apprenant : a ajouté que :

*Depuis que nous sommes entrés dans cette école, seuls les autres apprenants, notamment ceux en science et en géographie qui partent en excursion ou en voyage d'étude. La seule sortie que moi j'ai fait était à Kakum National Park et à Elmina castle. Il s'agissait, ici, d'une excursion ouverte à tous les apprenants intéressés.*

Un autre apprenant : a interrompu :

*Vont-ils vous accorder l'autorisation de sortir et encore moins de libérer un bus ? Qui pense à nous ? Ehuu ! Avez-vous déjà entendu parler d'une discussion sur le français dans un forum dans cette école, si ce n'est que pour l'analyse de performances à WASSCE ? Personne ne pense à nous oo !*

Apprenant 9 :

*Ils disent que notre anglais est très mauvais simplement parce que nous avons quelques apprenants étrangers (des francophones venant du Togo ou de la Côte d'Ivoire) dont l'anglais est un peu problématique (ils prononcent mal les mots ou choisissent de mauvais verbes ou expressions).*

Une autre apprenant coupe la parole à celle qui parlait :

*Ah ! Pourquoi disent-ils cela ? Ils ne se rendent pas compte qu'il s'agit de cas isolés et que Bea n'est pas anglophone. Pourquoi généraliser ? Ils ne nous aiment pas. C'est tout.*

Une autre intervenante : Les gras ! les gars !

*Les gars, vous n'avez rien entendu oo. Ils disent que nous sommes difficiles et nous nous plaignons beaucoup, tout comme les Français. Certains pensent même que nous ne sommes pas sympas. Pour ce qui est de l'apprentissage du français au Ghana, il faut du cœur (il faut être tolérant).*

Ces déclarations confirment nos hypothèses selon lesquelles les ghanéens méprisent le FLE, car d'après Bangnia (2020, P. 9), "Data indicate that majority of students graduating from Senior High Schools (SHS) did not have the opportunity to learn French. This is mainly because there is no serious policy framework for French language teaching and learning in Ghana". Aussi, les données indiquent qu'en raison du dénigrement, de nombreux enseignants de français choisissent soit volontairement ou par force d'enseigner d'autres matières autres que leur domaine de spécialisation (le FLE). Cela est bien mis en évidence par Caspar (2022) ; Yiboe (2010) lorsqu'ils ont demandé à Ghana Education Service (GES) de cesser d'utiliser les enseignants de français pour enseigner d'autres matières autres que le français.

## Recommandation et conclusion

### Le Français comme langue de choix des affaires et de relation internationale

Le gouvernement ghanéen, par l'intermédiaire de son Ministère d'éducation, de sa commission nationale pour l'éducation civique, du Ghana Education Service et d'autres agences y compris le media doivent sensibiliser les citoyens ghanéens à l'importance et à la nécessité d'apprendre la langue française, car selon la Commission européenne (2012, p. 20), des études indiquent que la connaissance de langues étrangères augmente la chance des individus de trouver un bon emploi (emploi bien payant) dans leur propre pays et à l'étranger. La demande de compétences en langues étrangères est en constante augmentation sur le marché mondial de l'emploi. Les portes des entreprises internationales ne sont plus limitées dans des environnements définis. On parle désormais d'entreprises et de relations internationales. Avec la diffusion constante du français comme langue de choix dans la communauté mondiale des affaires et de relation internationale, il est important que les ghanéens comprennent que sans les compétences linguistiques nécessaires en langue internationale (le français), ils courent le risque d'être délaissés dans le monde des affaires et de relation internationale. D'après Bangnia (2020, p. 98),

Today, the knowledge of French language at a proficiency level is closely associated with employment opportunities for professionals globally because it is one of the most influential languages, and is reputed to be the foreign language that is most widely used in international communications, after English.

Tout comme le stipule la théorie de valeur et d'attente, une fois que les citoyens sont au courant des gains qui proviennent de l'acquisition du FLE, non seulement ils s'adonneront à son apprentissage mais ils sauront sa valeur.

### Politique linguistique

Malgré l'importance de la langue française, nos politiques linguistiques ne la favorisent pas, car pour Bangnia (2020, p. 99), « the teaching and learning of French has not been well captured in this key Government policy document. The most recent Education Strategic Plan 2010-2020 has not mentioned strategies for promoting French language learning in Ghana ».

Même lorsqu'il (la politique linguistique vis-à-vis de l'enseignement- apprentissage du FLE) est saisi dans le plan stratégique pour l'éducation, il ne reste souvent qu'un projet jamais mis en œuvre. Ainsi, le gouvernement et les acteurs dans le secteur de l'éducation doivent, au prime abord, élaborer des politiques linguistiques favorables vis-à-vis de la promotion du FLE au Ghana. Ils doivent aussi veiller à ce que ces politiques linguistiques sont vraiment mises en œuvre, car la culture consistant à laisser la mise en œuvre des politiques linguistiques du FLE au gré des directeurs ou directrices des écoles est vraiment inadaptée et ne doit pas être encouragée. Il faut noter que, quels que soient les objectifs louables d'une politique linguistique, celle-ci est vouée à l'échec si ceux qui la mettent en œuvre n'y croient pas ou ne sont pas d'accord avec sa dynamique. La plupart des directeurs des écoles ne comprennent pas l'importance de la langue française et ne devraient donc pas être autorisés à décider si leurs apprenants doivent le faire ou non. La pratique de forcer les professeurs de français à enseigner d'autres disciplines scolaires doit être absolument interdite. En principe, si le français est déclaré obligatoire au même titre que

l'anglais, il devrait être pratiqué par tous et par chaque apprenant, indépendamment de tout problème quelconque.

### Manque d'enseignant de français

Les enseignants sont au cœur de l'éducation dans tous les pays, car c'est eux qui mettent en œuvre politiques d'éducation. L'éducation nécessite donc la présence d'enseignants qualifiés, motivés et bien dotés de ressources pédagogiques. Le manque d'enseignants pourrait menacer la réussite d'un programme scolaire. En fait, des études démontrent qu'il y a vraiment un manque d'enseignants de FLE au Ghana. Pour augmenter le taux d'enseignants de FLE, le gouvernement doit intentionnellement ne pas permettre la concurrence entre le FLE et d'autres programmes dans les collèges of education ayant un département de français. Cela fera que tous les apprenants ayant accès à ces collèges of education seront formés comme des enseignants de FLE. Le gouvernement doit également mettre en place des mesures incitatives, des congés d'études rémunérés et des stages pour les professeurs de français. Les CREFs, la GAFT et les autres centres de français ne doivent pas seulement être dotés de ressources pour dispenser des formations continues et des séminaires aux professeurs de français, mais ils doivent également être autorisés à jouer un rôle de supervision et de contrôle.

### Manque de motivation

La motivation est indéniablement un facteur important pour réussite de l'apprentissage. Ainsi, les apprenants doivent être motivés à apprendre la langue. La motivation peut se manifester sous différentes formes notamment : (i) désabuser l'esprit des apprenants sur les différentes idées fausses qu'ils ont entendues et expérimentées de la part des gens à l'égard la langue française (ii) sensibiliser les apprenants à l'importance de la langue française, comment elle est valorisée au plan international et les bénéfices qui en résultent. La capacité à parler le français est un avantage sur le marché international du travail. La connaissance du français ouvre les portes des entreprises internationales et offrent des gains rentables. Si les apprenants sont au courant de l'importance et les gains du FLE, Ils s'adonneront davantage à son apprentissage (iii) les apprenants devraient également être amenés à comprendre les avantages sociolinguistiques de la langue française, car pour Tremblay (2017, p. 2), « Des recherches ont montré que l'apprentissage d'une deuxième peut avoir un effet positif sur le développement de la première langue première langue ». Le transfert des compétences d'une langue à l'autre permet la maîtrise des deux langues et nous rend bilingue ou multilingue. « On estime que plus de 10,000 mots français sont entrés dans l'anglais. Ces mots étaient largement utilisés dans les domaines du droit et de l'administration, mais aussi de la médecine, de l'art. On retrouve aujourd'hui 75 % de ces mots en anglais contemporain » (Petrák, 2016, p. 9). Ainsi, la connaissance du français enrichit notre compétence (vocabulaire, expression, grammaire et compréhension) en anglais dans la mesure où certaines expressions en anglais sont tirées du français. Le cas par exemple de : « This incident is a **déjà vu** ». « **Bon appétit** », « *Things Fall Apart* is la **crème de la crème** of all Achebe's books », « The **chargé d'affaire** requested that extra **gendarmes** be sent to arrest the notorious **brigands** who hijacked trains ». Tous les mots ou expressions en gras bien étant en anglais sont d'origine française et ne devraient pas poser de problème de compréhension à un apprenant bilingue (Anglais- Français). Considérant le

pourcentage des mots qui proviennent du français, on pourrait conclure que le français et l'anglais sont mutuellement intelligible, (iv) le français pourrait permettre de voyager et de poursuivre ses études dans des pays francophones à l'étranger et par la suite pouvoir apprécier et jouir d'une diversité de cultures. Notons que la langue fait partie intégrale de la culture et avec elle, l'on peut surmonter les barrières socioculturelles et jouir de ce que la vie peut offrir de mieux du point de vue de mariage, nourriture, musique et art, entre autres (v) des mesures incitatives et des bourses d'étude devraient être accordées aux enseignants et étudiants de FLE afin d'encourager de nombreux jeunes à s'aventurer dans l'apprentissage du français et éventuellement accepter de devenir professeur de français, (vi) par ailleurs, les programmes de stage pratiques à l'étranger devraient être intensifiés afin de motiver les apprenants de français à bénéficier d'un bain linguistique en milieu endolingue. En effet, plus on maîtrise une langue, plus on est confiant lorsqu'on interagit dans ladite langue.

### **Conclusion**

Cette étude vise à déterminer les attitudes négatives à l'égard de l'enseignement-apprenants du FLE dans les écoles secondaires (SHS) au Ghana. L'étude a sciemment sélectionné 4 lycées publics de la catégorie C dans la Métropole d'Accra composé de treize (13) enseignants et une classe de FLE dans chaque école échantillonnée. L'étude s'est servie de la conception *ex post facto*. Les données ont été collectées par observation, entretien et questionnaire. L'étude a révélé que les ghanéens, en général ont des attitudes négatives à l'égard de l'apprentissage du FLE et cela un impact négatif sur les performances des apprenants du FLE et la promotion du FLE au Ghana. L'étude a recommandé que des efforts consciencieux soient faits pour changer l'attitude et la perception négative des Ghanéens à l'égard de l'apprentissage du FLE au Ghana. Les décideurs politiques devraient s'efforcer délibérément de formuler des politiques linguistiques favorables et de veiller à ce qu'elles soient franchement mises en œuvre. Les différents instituts de formation des enseignants de français devraient admettre plus de professeurs de FLE en formation entre autres.

### Références

Agbefle, K. G. (2014). La place marginale du français au Ghana : un statut bien trompeur sur les médias et dans les écoles. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*, 1(3), 18-27.

Andoh-Kumi, K. (2000). One policy, many needs. *Comparative and International Education Society (CIES) 2000 Conference* San Antonio, Texas, USA. pp. 1-11.

Babah, P. A., Agyemang, F., Mensah, O. R. & Acquah, A. (2020). Computerized School Selection and Placement System in Ghana: Challenges and The Way Forward. *European Journal of Educational Sciences*. 7(2), 70-80.

Baidoo-Anu, D. (2022). Between-school streaming: Unpacking the experiences of secondary school teachers and students in category C schools in Ghana. *International journal of educational research*. 4(1), 16-27.

Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bangnia, A. (2020). Challenges of the teaching and learning of French as a foreign language in Ghana: The Way Forward. *International Journal of Advanced Research and Publications*. 4(1), 95-103.

Buabeng, I., Ntow, D. F & Otami, C. D. (2020). Teacher Education in Ghana: Policies and Practices. *Journal of Curriculum and Teaching*. 9(1), 86-95.

Djanie, J. (2004). Le français obligatoire au primaire : Espoir ou illusion. *INFOPROF Journal des Professeurs de Français*. No. 002. pp. 12-13.

European Commission (2012). *Language competences for employability, mobility and growth*. Strasbourg.

Fishbein, Martin and Icek Ajzen (1975), *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*, Reading, MA: Addison-Wesley.

Francis, N & Ryan, M. P. (2016). English as an International Language of Prestige: Conflicting Cultural Perspectives and Shifting Ethnolinguistic Loyalties. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(1), 25-43.

Gardner, R. C., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, Inc.

Guerini, F. (2008). Multilingualism and language attitudes in Ghana: A preliminary survey. *ETHNOREMA Lingue, Popolie Culture* 4(4),1-27.

Hussein, A. (2009). The use of triangulation in social sciences research: Can qualitative and quantitative methods be combined? *Journal of comparative social work*, 4(1), 106-117.

Ito, T. A., & Cacioppo, J. T. (2007). Attitudes as Mental and Neural States of Readiness: Using Physiological Measures to Study Implicit Attitudes. In B. Wittenbrink & N. Schwarz (Eds.), *Implicit measures of attitudes* (pp. 125–158). The Guilford Press.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological science*, 1(4), 240-246.

Margaryan, S., Paul, A. & Siedler, T. (2018). Does education affect attitudes toward immigration? Evidence from Germany. *IZA – Institute of Labor Economics*. No. 11980, pp. 1-56.

Mparutsa, C., Thondhalana, J.& Crawhall. N. (1990). An initial investigation into language attitudes of Secondary School students in Zimbabwe. In R. K. Herbert (ed.), *Language and Society in Africa: The theory and practice of sociolinguistics* (235-245). Johannesburg: Witwatersrand University Press.

Omoniyi, T. (2013). Indigenous language capital and development. *International Journal of the Sociology of Language* 225: 7-28.

Wamalwa, E. W. & Stephen, O. (2013). Language endangerment and language maintenance: Can endangered indigenous languages of Kenya be electronically preserved?

Weber, H. (2007). Although it's passion that really drives a business forward, you do also need to be sure that you carry out some thorough planning so that you're able to execute Henriette Weber your brilliant ideas. *Toothless Tiger* 222-226.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.

Yiboe, K. T. (2010). *Enseignement/apprentissage du français au Ghana : écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage* (Doctoral dissertation, Verlag nicht ermittelbar).