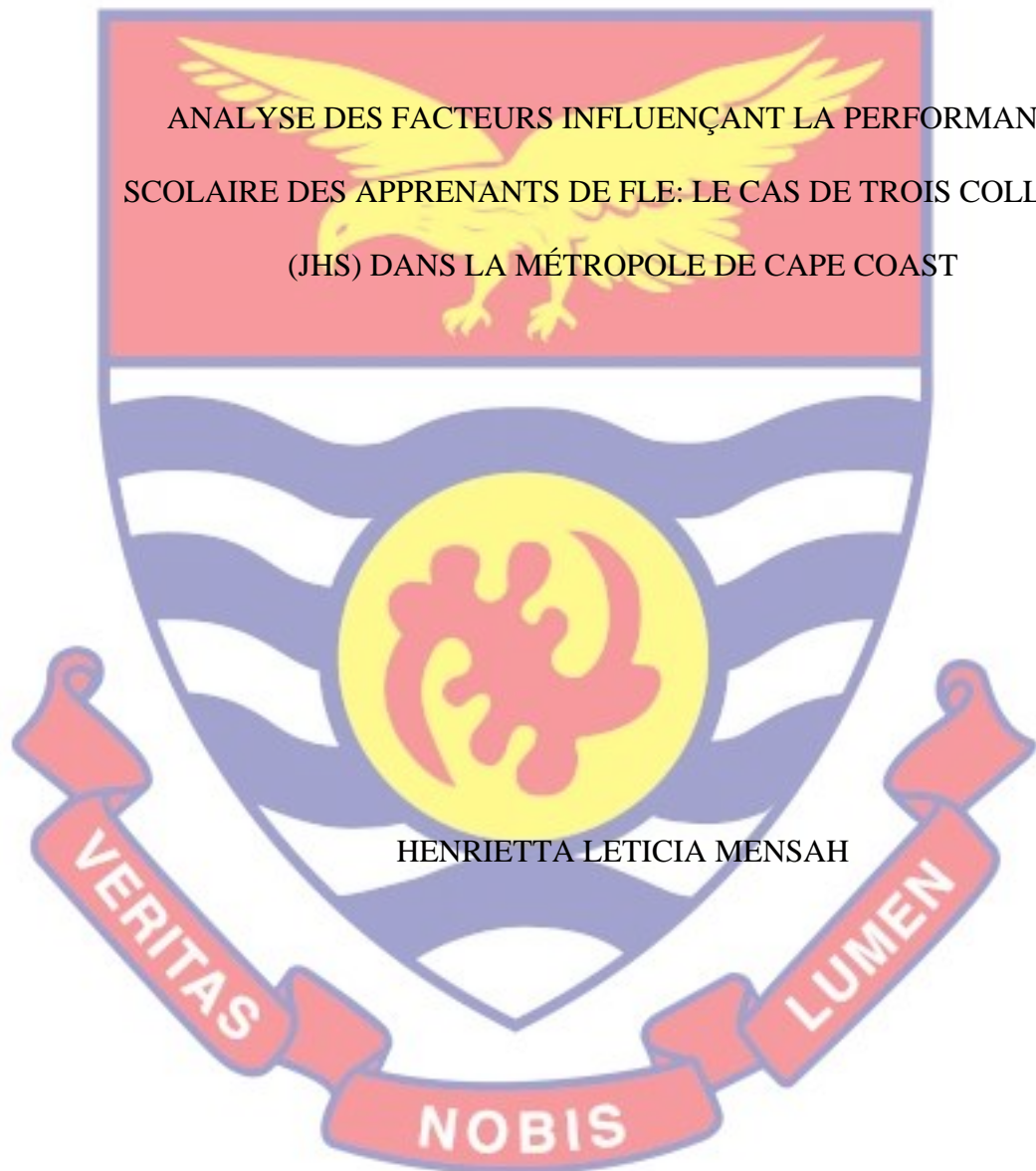


UNIVERSITY OF CAPE COAST



2022

UNIVERSITY OF CAPE COAST



ANALYSE DES FACTEURS INFLUENÇANT LA PERFORMANCE
SCOLAIRE DES APPRENANTS DE FLE: LE CAS DE TROIS COLLÈGES
(JHS) DANS LA MÉTROPOLE DE CAPE COAST

BY

HENRIETTA LETICIA MENSAH

This thesis submitted to the Department of French of the Faculty of Arts, College of Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast, in partial fulfilment of the requirements for the award of Master of Philosophy Degree in Linguistics and Didactics

SEPTEMBER 2022

DECLARATION

Candidate's Declaration

I hereby declare that this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree in this university or elsewhere.

Candidate's Signature: Date:

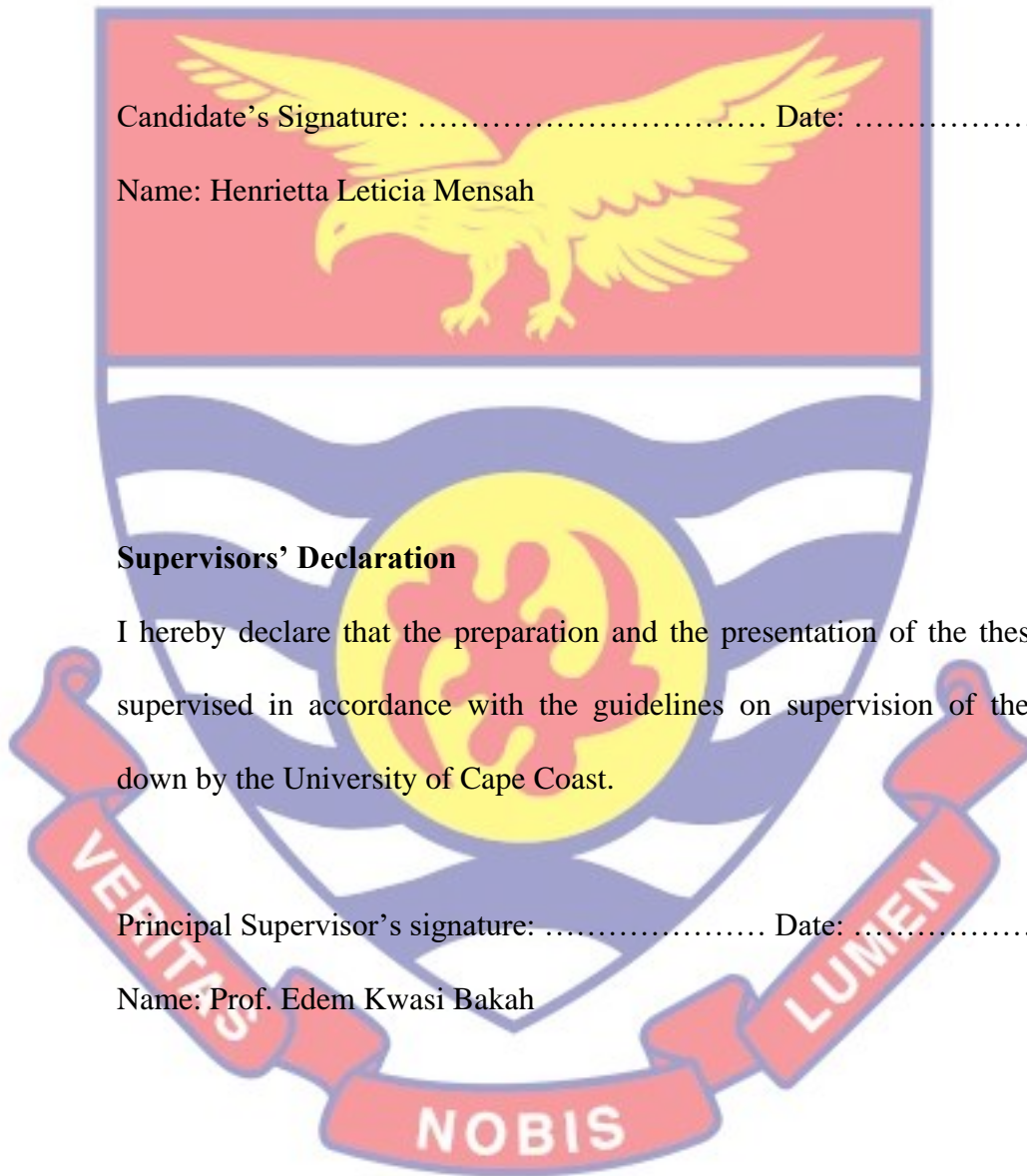
Name: Henrietta Leticia Mensah

Supervisors' Declaration

I hereby declare that the preparation and the presentation of the thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Principal Supervisor's signature: Date:

Name: Prof. Edem Kwasi Bakah



ABSTRACT

The present study identifies and analyzes the factors determining the academic performance of students of French in three Junior High Schools (JHS) in the Cape Coast Metropolis. It is specifically aimed at identifying and analyzing the intrinsic and extrinsic factors that affect the performance of students of French. The population of the study comprises 90 JHS 3 students of French and 7 teachers in three schools. The students are selected using simple random sampling, stratified random sampling technique for the schools and a census method is also used to select the teachers for the study. Two sets of self-developed questionnaires adapted on Rosenberg Self-Esteem Scale, are used for data collection. The data collected are analyzed using the mixed method of analysis. The results of the study show that, the factors contributing to the academic performance of students of French are multiple and can be teacher related factors, learner related factors and home related factors; teacher, parents, classmates, negative perception, etc. It is also noted from the study that low self-esteem towards French language learning among students of French may contribute to the students' poor performance in a French test, exercise or examination. Finally, since most learners complained about the level of difficulty of French questions and therefore consider French language as a difficult subject, it is concluded that the test conditions also have an influence on the performance of our French learners.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à notre directeur de mémoire le Professeur Edem Kwasi BAKAH, qui a dirigé cette recherche avec autant de patience et de vigilance malgré ses nombreux engagements pédagogiques et administratifs. Ses conseils infiniment précieux et féconds, ses encouragements tout au long de notre travail, ont été pour nous, d'un prix inestimable.

Nous tenons à remercier également à M. Emmanuel Selorm GLIGBE pour avoir accepté volontiers de parcourir le travail et pour ses suggestions importantes qui ont aidé à améliorer ce travail.

Nous sommes aussi reconnaissants à M. Jeremy K. O. GREY et Dr. Paul K. AGOBIA qui ne cessent jamais de nous encourager depuis le début du programme.

Mes remerciements vont également aux enseignants du Département de français à l'Université de Cape Coast surtout aux Professeur Domwini D. KUUPOLE, Professeur Mawuloe K. KODAH, Professeur Mme Alfredina KUUPOLE, Dr. Baba HARUNA et Dr. Anthony M. Y. DE-SOUZA.

Nous n'oublions pas M. Charles EDOH et M. Acakpo Xavier K. AHODEOR, pour la relecture de cette étude.

Nous tenons à remercier vivement nos collègues : M. Daniel K. DUNKU, M. Boua K. TAHI, Mlle Sherifatu KADRI et M. Cephas K. AZIABOU

Enfin, à tous ceux qui nous ont aidé dont les noms ne sont pas cités ici, même si par un mot d'encouragement ; nous leur disons merci infiniment.

DÉDICACE

À

Ma famille.



TABLE DES MATIÈRES

	Page
DECLARATION	ii
ABSTRACT	iii
REMERCIEMENTS	iv
DÉDICACE	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES TABLEAUX	ix
CHAPITRE UN: INTRODUCTION GÉNÉRALE	
Introduction	1
Cadre Général	1
Problématique	6
Question de recherche	8
Délimitation de l'étude	9
Limitations de l'étude	10
Organisation de l'étude	13
Conclusion partielle	14
CHAPITRE DEUX : CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS	
Introduction	15
Cadre théorique	15
Théorie de l'attribution	15
Théorie de l'émotion	18
Théorie de l'estime de soi	20
Concept de soi	21
Connaissance de soi	22

Estime de soi	22
Moi idéal	23
Estime de soi, la scolarité et l'environnement scolaire	25
Concept de la compétence et la performance	30
Compétence	31
Compétences linguistiques	31
Compétence phonologique	32
Compétence syntaxique	32
Compétence sémantique	32
Compétence lexicale	32
Compétence morphologique	33
Compétence communicative	33
Compétence grammaticale	34
Compétence sociolinguistique	34
Compétence discursive	34
Compétence stratégique	35
Performance	35
Performance en tant que le reflet de la compétence	38
Écart entre les compétences et les performances en classe de FLE	39
Travaux antérieurs	40
Conclusion partielle	61
CHAPITRE TROIS : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	
Introduction	63
Population cible	63
Échantillonnage	64

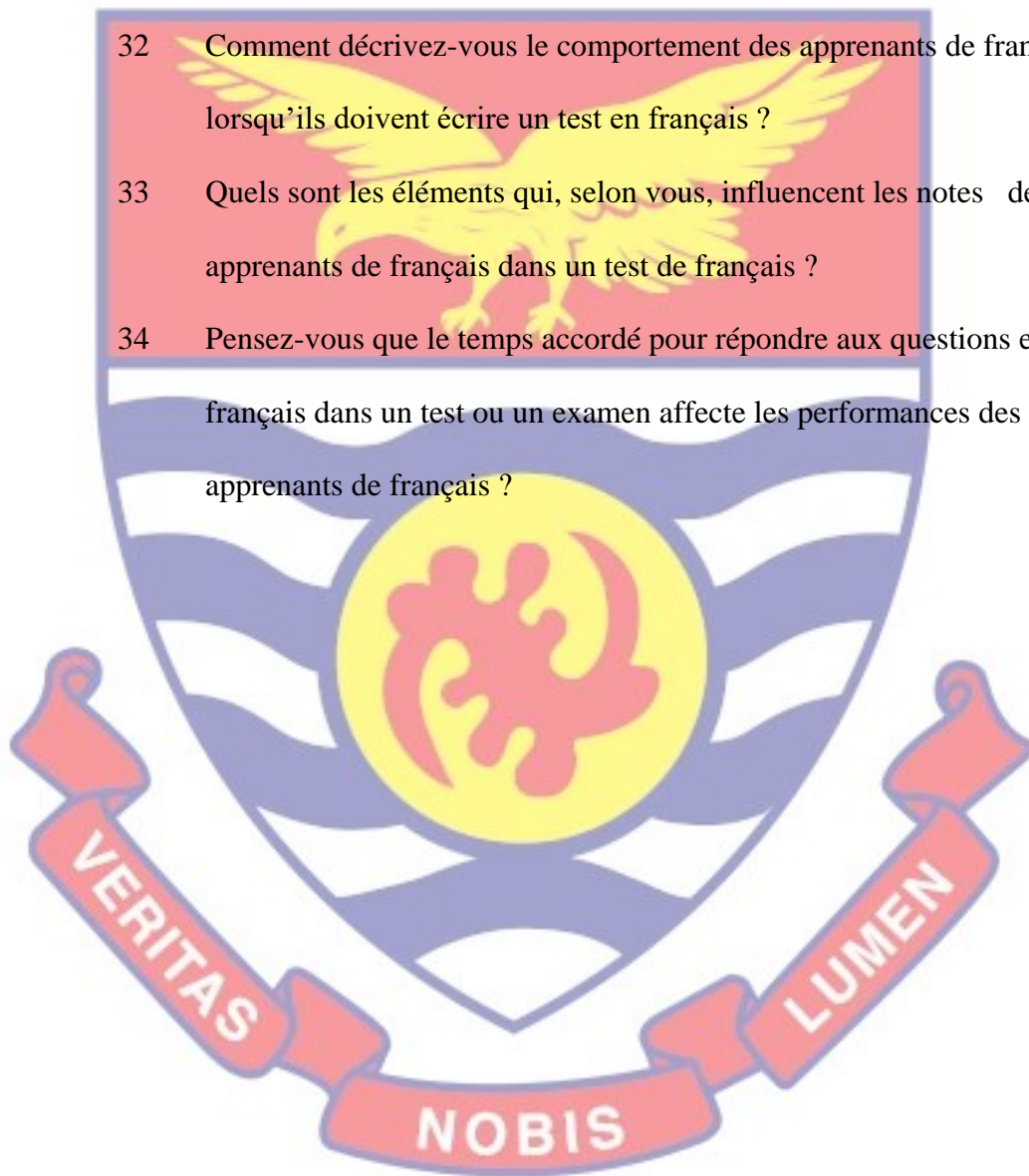
Instrument de collecte des données	66
Questionnaire	66
Méthode d'analyse des données	69
Codes d'éthique de collecte des données	70
Conclusion partielle	72
CHAPITRE QUATRE: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	
Introduction	73
Informations démographiques	73
Perspectives des apprenants sur leur performance en français	77
Degré d'estime de soi des apprenants à l'égard de l'apprentissage de FLE	86
Influence des conditions des examens et la performance des apprenants	100
Données des enseignants	105
Conclusion partielle	117
CHAPITRE CINQ : RÉSUMÉ, CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS	
Introduction	118
Résumé	118
Résultats clés	119
Conclusion	120
Recommandations	122
RÉFÉRENCES	128
ANNEXE 1	146
ANNEXE 2	152
APPENDIX	164

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1 Sexe des apprenants (tabulation croisée)	73
2 Âge des apprenants (tabulation croisée)	75
3 Niveau de premier contact avec le français (tabulation croisée)	76
4 Vous êtes bon en français ?	77
5 Lorsque vous êtes noté sur 20, quelle est votre fourchette de score ?	78
6 Pourquoi pensez-vous que vous obtenez normalement la note ce-dessus en français ?	79
7 Quels sont les éléments qui influencent votre note en français ?	81
8 Les apprenants de français auront de bons résultats en français si le professeur enseigne bien la langue française.	82
9 Un parent qui a une bonne impression de la langue française est susceptible d'encourager ses enfants à étudier le français avec sérieux.	83
10 Un camarade de classe qui aime le français est susceptible d'encourager ses amis à étudier le français avec sérieux.	84
11 Dans l'ensemble, je suis content de moi dans la classe de langue française.	86
12 Parfois, je pense que je ne suis pas bon du tout dans l'apprentissage du français.	87
13 Je sens que j'ai un certain nombre de bonnes qualités qui peuvent affecter ma note en français.	89
14 Mes camarades de classe et moi sommes capables de faire la plupart des exercices de français en la classe de français.	90

15	J'ai l'impression que je ne suis pas fier de ma note en français par rapport à ma note dans d'autres langues.	92
16	Je me sens certainement inutile par moments dans la classe de français.	93
17	J'ai l'impression d'être une personne importante, du moins, je suis l'égal des autres dans la classe de langue française.	95
18	J'aimerais avoir plus de dignité par rapport à mes résultats dans l'apprentissage du français.	96
19	Dans l'ensemble, je sens que je suis un échec par rapport aux notes que j'obtiens en français.	97
20	J'ai une bonne attitude envers moi-même dans l'apprentissage du français.	99
21	Aimez-vous passer des épreuves en français ?	100
22	Quels sont les éléments qui influencent votre note dans un test de français ?	102
23	Comment la réponse que vous avez choisie à la question 4 affecte-t-elle votre note ?	103
24	Le temps accordé pour répondre aux questions de français dans un test peut également affecter la note des apprenants de français ?	104
25	Sexe des enseignants	105
26	Êtes-vous satisfait de la performance de vos apprenants ?	106
27	Quels sont les éléments qui, selon vous, affectent les notes de vos apprenants ?	107
28	Comment votre méthode d'enseignement affecte-t-il le niveau de vos apprenants de français ?	109

- 29 Vos apprenants se sentent-ils heureux dans la classe de français ? 110
- 30 Sont-ils normalement plus fiers de leurs notes en français que dans les autres langues ? 111
- 31 Expriment-ils une bonne ou une mauvaise attitude envers eux-mêmes dans l'apprentissage du français ? 112
- 32 Comment décrivez-vous le comportement des apprenants de français lorsqu'ils doivent écrire un test en français ? 113
- 33 Quels sont les éléments qui, selon vous, influencent les notes des apprenants de français dans un test de français ? 115
- 34 Pensez-vous que le temps accordé pour répondre aux questions en français dans un test ou un examen affecte les performances des apprenants de français ? 116



CHAPITRE UN

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction

Cette partie de notre travail porte sur le cadre général, la problématique, le but de l'étude, les objectifs de l'étude, les questions de l'étude, la justification du choix du sujet, la délimitation de l'étude, la limitation de l'étude, la définition des termes essentiels, l'organisation de l'étude et la conclusion partielle.

Cadre Général

Selon Rono (2013), la performance scolaire est l'élément clé de l'éducation. Donc, elle est considérée comme le centre autour duquel tourne l'ensemble du système éducatif. L'éducation est cependant considérée comme un moyen de réaliser le changement social et le développement durable. C'est-à-dire qu'elle a un impact sur le développement socio-économique d'un pays. Elle contribue au développement de l'esprit d'analyse et du pouvoir de raisonnement chez l'individu, ce qui l'aide à développer un sentiment de confiance, d'estime de soi et de respect de soi. Par conséquent, le succès ou l'échec d'un établissement d'enseignement peut être déterminé par la performance scolaire des apprenants. En plus, Farooq, Chaudhry, Shafiq et Berhanu (2011) ont souligné que la priorité absolue de tous les éducateurs est la performance scolaire des apprenants. Narad et Abdullah (2016) considèrent donc les performances scolaires comme les connaissances acquises qui sont évaluées par les notes d'un enseignant et/ou les objectifs éducatifs fixés par les apprenants et les enseignants à atteindre à un moment précis. Par conséquent, ces objectifs sont mesurés à l'aide de résultats d'examens, des tests ou des

exercices spécifiques. Ces performances scolaires sont influencées par certains facteurs qui ont reçu beaucoup d'attention de la part des éducateurs et des chercheurs : Veda et Halil (2017) ; Singh, Malik et Singh (2016) ; Naouel (2015) ; Dewaele et MacIntyre (2014) ; Ali, Haider, Munir, Khan et Ahmed (2013) ; Farooq *et al.* (2011) ; Dewaele et Thirtle (2009) et Viau (2000). Ces chercheurs ont constaté que plusieurs facteurs (âge, sexe, pairs, enseignants, émotions, estime de soi, niveau d'éducation des parents, etc.) influent la performance de ces apprenants. Toutefois, ces résultats diffèrent de différents niveaux académiques et des matières concernées.

Selon Dupichot (2018), l'enseignement de la langue française a pour objectif de permettre aux apprenants d'acquérir un savoir (la connaissance; l'ensemble des connaissances acquises par l'apprentissage ou l'expérience), un savoir-être (les attitudes; ce sont les qualités personnelles et comportementales) et un savoir-faire (la pratique; c'est la mise en œuvre de son expérience et ses connaissances acquises dans un art ou un métier quelconque). La politique linguistique du Ghana a exigé que le français langue étrangère (FLE) soit enseignée à partir du niveau Junior High School (JHS). Le système éducatif au Ghana par rapport à la politique linguistique de l'enseignement de FLE, a mis en place successivement différentes méthodes et techniques de l'enseignement/apprentissage dans le but de satisfaire le besoin linguistique des apprenants ghanéens pour des échanges potentiels dans quelques secteurs du pays comme le domaine socio-économique, des affaires, de l'éducation, de l'interaction politique et du tourisme entre autres, avec le monde français en général et les pays francophones voisins en particulier.

Le « 2002 president's committee report » recommandait que l'extension de l'introduction du français dans toutes les écoles soit basée sur la disponibilité des enseignants. C'est-à-dire, il y avait le manque des enseignants. Aussi, Kuupole (2000) souligne que le côté négatif de la langue française se manifeste dans la difficulté de son apprentissage et aussi dans le manque d'environnement convenable d'apprendre la langue. À cet égard, nous pouvons dire qu'il y a certains facteurs qui empêchent l'apprentissage en douceur de la langue française, qui affectent la performance scolaire des apprenants. Cela a donc été un fardeau pour l'administration scolaire et pour les parents en raison d'insuffisance de ressources didactiques et des enseignants nécessaires pour enseigner la langue française. Des statistiques d'Associate for Change (AfC) de 2007 à 2009 révèlent qu'en général, les apprenants de français n'obtiennent pas des bons résultats au niveau BECE (Basic Education Certificate Examination). Le rapport 2017 de l'examineur en chef de WAEC (West African Examination Council) révèle que la performance des apprenants était généralement plus faible par rapport aux années précédentes avec des erreurs de base dans la grammaire, la confusion dans l'utilisation des verbes auxiliaires, la traduction de l'anglais au français, etc. Toutefois, le rapport a dit que ces apprenants doivent lire leur travail plusieurs fois pour éviter des erreurs. De ce point de vu, nous disons qu'il y a certains facteurs qui entraînent leur mauvaise performance. Donc, dans cette étude, nous allons analyser les facteurs qui influencent positivement ou négativement la performance des apprenants de FLE.

Cette étude est donc centrée sur l'apprenant, notamment sur son sentiment d'apprentissage et sur les conditions d'examen qui pourraient

contribuer à la mauvaise ou la bonne performance des apprenants. C'est aussi dans l'espoir d'aider les apprenants à prendre conscience des facteurs qui déterminent leur performance en FLE que nous avons engagé cette recherche. Quelques recherches établissent les conséquences possibles de la mauvaise performance (Conroy, 2001 ; Conroy, Willow, & Metzler, 2002) qui sont: les

sentiments de honte et d'embarras (experiencing shame and embarrassment); la baisse du niveau d'estime de soi (devaluing one's self-esteem); l'incertitude quant à l'avenir (having an uncertain future); la perte de la confiance des proches (loss of trust from relatives); et la fragilisation du lien qui unit le sujet à ses proches (weakening the bond between the subject and his or her relatives).

La peur de ces conséquences a également fait l'objet de recherches dans les domaines de la cognition et de la motivation (Conroy, 2004). Par exemple, la peur de vivre le sentiment de honte et d'embarras peut constituer le premier signe prédictif de la réalisation de l'« achievement goal » (buts d'apprentissage) ; la peur de perdre l'estime de soi freine l'engagement ; la peur de l'avenir incertain est associée à un niveau élevé des motivations intrinsèques et à un niveau bas d'amotivation ; les individus qui ont peur de perdre la confiance des proches se dévalorisent lorsqu'ils échouent; et les individus qui ont peur de bouleverser leurs proches s'affirment de moins en moins au fil des défaites (Conroy *et al.*, 2007, p. 240). La peur de la mauvaise performance est un sentiment qui induit une restriction lorsqu'un individu souhaite agir sur son environnement. Ce sentiment est plus ou moins important selon les individus. Dans le meilleur des cas, l'individu n'a pas peur de la mauvaise performance et essaie de réaliser ses projets ; dans le pire des cas, l'individu projette sa mauvaise performance avant l'action et peut choisir

l'inaction par évitement. Par exemple, la représentation que l'individu a de la nature d'une cause peut également affecter son état psychologique. Par exemple, Weiner (1985, p.5) déclare qu' « attribution of failure to insufficient effort, which is internal and controllable, often elicits guilt, whereas an ascription to lack of aptitude, which is internal but uncontrollable, often evokes feelings of shame, embarrassment, and humiliation ». Une interprétation de cet énoncé indique que « l'attribution de l'échec à un effort insuffisant, qui est interne et contrôlable, suscite souvent la culpabilité, alors que l'attribution à un manque d'aptitude, qui est interne mais incontrôlable, évoque souvent des sentiments de honte, d'embarras et d'humiliation ».

D'ailleurs, pour Tremblay et Gardner (1995, p. 513), attribuer la réussite à la capacité est approprié, car c'est associé à la confiance en soi ou une haute estime de soi. Alors qu'attribuer la performance (bonne ou mauvaise) à la chance est inappropriée, car, cela implique une carence du contrôle conscient. Aussi, un aspect très important souligné par toutes les recherches est qu' « attributions do not necessarily reflect the 'true' reasons why any individual may succeed or fail on a given task. Rather, it is the perceived (i.e. interpreted) explanations that individuals construct for why they do or do not perform well that are considered by attribution theorists to be even more powerful than the actual reasons », (Williams, Burden, Poulet, & Maun, 2004. p. 20).

Autrement dit, les attributions ne reflètent pas nécessairement les « vraies » raisons pour lesquelles un individu peut réussir ou échouer dans une tâche donnée. Ce sont plutôt les explications perçues (c'est-à-dire interprétées) que les individus construisent pour expliquer pourquoi ils réussissent ou ne

réussissent pas qui sont considérées par les théoriciens de l'attribution comme étant encore plus puissantes que les raisons réelles. Notre préoccupation dans cette étude est d'étudier les facteurs déterminants de la performance scolaire des apprenants de FLE dans trois collèges dans la Métropole de Cape Coast.

Problématique

En analysant les statistiques de BECE de 2017-2019, nous avons remarqué que la plupart des apprenants au niveau de JHS dans la métropole de Cape Coast ne réussissent pas leur examen de FLE. En effet, ils ont des mauvaises notes en français. En plus, pendant nos interactions avec des apprenants de FLE dans quelques collèges dans la métropole de Cape Coast, nous avons remarqué que beaucoup d'apprenants de ces collèges n'obtiennent pas de bonnes notes en français comme dans d'autres matières. Viau (2000) postule que la réussite de l'apprentissage d'une langue en général est influencée par des facteurs internes (cognition, émotion, estime de soi etc.) et externes (ressources, enseignants, parents, environnement d'apprentissage etc.) qui peuvent s'interpénétrer. Certains chercheurs comme Weiner (1985), Heider (1958), Williams et Burden (1997) pensent que le succès est généralement attribué aux facteurs internes (l'effort de l'apprenant, son intelligence, etc.) et la mauvaise performance aux facteurs externes (l'enseignant, les matériaux didactiques, etc.). Ces chercheurs montrent qu'il y a des facteurs internes et externes qui influencent la performance scolaire des apprenants. Pour cela, nous pouvons dire que ce problème chez les apprenants de FLE au niveau de JHS dans la métropole de Cape Coast est influencé par certains facteurs. Afin de savoir les facteurs qui influencent ce problème, nous

voulons étudier le facteur interne et externe qui influencent la performance scolaire de ces apprenants.

En effet, certains chercheurs [Dewaele et Thirtle (2009) ; Dewaele et MacIntyre (2014) ; Naouel (2015) ; Veda et Halil (2017) et Agyekum (2015)] ont fait des études pour identifier les facteurs internes qui influencent la performance des apprenants. La question que nous nous posons est la suivante: Est-ce que c'est seulement le facteur interne qui détermine la performance scolaire de ces apprenants ?

D'ailleurs, certains chercheurs [AfC Research Team-final report (2010); Anlimachie (2019) ; Rasul et Bukhsh (2011) ; Farooq *et al.* (2011) ; Ali *et al.* (2013) et Signh *et al.* (2016)] aussi ont fait des études pour identifier et proposer que, c'est plutôt des facteurs externes qui influent ou détermine la performance scolaire des apprenants. Est-ce que c'est vraiment le facteur externe qui détermine la performance de ces apprenants ? Malgré ces propositions didactiques, aucun chercheur à notre connaissance n'a analysé entièrement les deux facteurs intrinsèques et extrinsèques qui déterminent directement leur performance en FLE. À travers de cette étude, nous voulons relever et analyser les facteurs qui influencent la performance scolaire des apprenants de FLE dans trois collèges (JHS) dans la Métropole de Cape Coast.

But de l'étude

Le but de cette étude est d'analyser les facteurs qui influencent la performance scolaire des apprenants de FLE dans trois collèges dans la métropole de Cape Coast. Pour que la performance soit bonne ou mauvaise, cela dépend de certains facteurs. Ici, nous abordons, le facteur interne de

l'apprenant: Son niveau de l'estime de soi et le facteur externe qui concerne les conditions d'examen à la fin du trimestre.

Objectifs de la recherche

Pour être plus précis dans cette étude, nous nous sommes fixé des objectifs spécifiques qui découlent de l'objectif général tels que :

1. analyser les facteurs qui expliquent la performance scolaire chez les apprenants de FLE dans trois collèges dans la métropole de Cape Coast.
2. élucider le niveau d'estime de soi de ces apprenants vis-à-vis de l'apprentissage de FLE.
3. étudier les conditions d'examen (à la fin du trimestre) qui influencent la performance scolaire des apprenants de FLE dans trois collèges dans la métropole de Cape Coast.

Question de recherche

Les questions auxquelles ce travail cherche à répondre sont les suivantes:

1. Quels sont les facteurs qui expliquent la performance scolaire chez les apprenants de FLE dans trois collèges dans la métropole de Cape Coast?
2. Quel est le niveau d'estime de soi des apprenants de FLE vis-à-vis de l'apprentissage de FLE?
3. Comment les conditions d'examen (à la fin du trimestre) influencent-t-il la performance scolaire des apprenants de FLE dans trois collèges dans la métropole de Cape Coast ?

Justification du choix du sujet

Nous trouvons que la performance scolaire des apprenants est un sujet important pour toutes les parties prenantes du secteur de l'éducation. Par conséquent, plusieurs études ont été menées pour évaluer les facteurs qui influencent la performance scolaire des apprenants. Toutefois, il n'y a pas suffisamment de documents pour expliquer les facteurs internes et externes des apprenants qui influencent directement leur performance scolaire en FLE dans la métropole de Cape Coast. À cet effet, cette étude vise à relever ce défi en analysant les facteurs influençant la performance scolaire des apprenants de FLE au niveau de JHS dans trois collèges dans la métropole de Cape Coast. Les résultats de cette étude vont aider les apprenants à apprécier le niveau préparatoire à leur examen final. Les directeurs d'école et les enseignants seraient en mesure d'identifier les facteurs internes et externes des apprenants qui influencent la performance de leurs apprenants et de planifier stratégiquement. Les parents vont identifier également ces facteurs chez leurs enfants et le rôle qu'ils doivent jouer pour s'assurer que leurs enfants obtiennent de bonnes notes. D'autres parties prenantes telles que le Ghana Education Service (GES) et le Ministère de l'éducation (MoE) seraient également bien informées. Enfin, les résultats de l'étude vont servir de base à de quelques futures études.

Délimitation de l'étude

Il y a beaucoup d'études concernant les facteurs qui influencent la performance d'apprenants au Ghana. Ce sont entre autres, des facteurs internes et externes qui influencent la performance. D'ailleurs, il y a beaucoup de facteurs internes (cognition, émotion, estime de soi, etc.) et externes

(ressources, enseignants, parents, environnement d'apprentissage, les manuels, les conditions d'examen, etc.). Ainsi, dans ce travail, nous voudrions analyser l'un de chaque facteur de l'apprenant (interne et externe) qui influence directement la performance des apprenants de FLE au Ghana. Comme il y a beaucoup de facteurs internes, nous nous limitons à l'estime de soi de l'apprenant et les conditions d'examen pour le facteur externe. Par ailleurs, nous limitons notre étude à 90 apprenants de FLE venant de trois collèges dans la métropole de Cape Coast qui seront choisis par l'échantillonnage stratifié.

Limitations de l'étude

La recherche scientifique est toujours confrontée à de difficultés, et dans notre recherche nous n'en n'étions pas exemptés. Au cours de notre travail de recherche, nous avons eu deux difficultés principales. D'abord, au niveau de documentation, il était très difficile de trouver les œuvres appropriées. Ensuite, l'étude ne pourrait pas s'étendre à toutes les écoles dans la métropole de Cape Coast à cause du temps limité. Cependant, pour que ce travail puisse être actualisé, nous avons réussi à utiliser quelques documents appropriés qui avaient un lien avec notre travail. Nous avons également géré la difficulté de la sélection des écoles en choisissant trois écoles publiques dont le français est obligatoire et la plupart des apprenants passent le BECE.

Définition des termes clés

Dans cette partie, nous allons définir quelques termes essentiels pour notre étude.

Estime de soi

Celle-ci exprime « une attitude d'auto approbation ou de désapprobation et indique les croyances de la personne à son égard, concernant sa capacité à être compétente, efficace et digne », (Coopersmith, 1967, pp. 4-5).

D'après cet auteur, c'est un jugement personnel à propos de sa propre valeur que l'individu entretient à son endroit. Elle est une expérience subjective que l'individu projette par la suite aux autres par ses verbalisations ou tous autres comportements.

James (1950, p. 310) aussi a défini l'estime de soi comme « un phénomène affectif, orienté sur les compétences (efficacité des comportements) et qu'elle serait un phénomène dynamique, donc ouvert aux changements ». Dans cette étude, l'estime de soi est liée à l'évaluation subjective qu'un apprenant fait de soi-même.

Haute estime de soi ou une estime de soi forte

Il s'agit d'une personne qui est confiante et qui a une vision réaliste positive d'elle-même et de ses capacités (Lawrence, 2006). Dans cette étude, les apprenants ayant un score très élevé (les scores entre 15 et 25) ont une estime de soi forte.

Baisse estime de soi/ estime de soi faible

Selon Shaffer (2005, p. 174), ce terme se réfère aux enfants qui se considèrent dans une lumière moins favorable, en choisissant souvent de s'attarder sur les insuffisances perçues plutôt que toute force qu'ils peuvent arriver à avoir. Dans cette étude, les apprenants ayant un score inférieur à 15 ont une estime de soi faible.

Compétence

Selon McNeil (1966, p. 77), elle s'agit de la connaissance des règles et des catégories linguistiques, entre autres, qui expliquent les intuitions du locuteur natif sur sa langue. Dans cette étude, elle s'agit du système de règles qu'un utilisateur de la langue a maîtrisé de sorte qu'il serait possible pour cet utilisateur d'être capable de produire et de comprendre un nombre indéfini de phrases et de reconnaître les erreurs grammaticales et les ambiguïtés.

Performance

Campbell, McCloy, Oppler et Sager (1993) explique que la performance est ce que les individus d'une organisation ou d'une institution font participer et s'attendent à ce qu'ils s'en sortent bien. Généralement nous pouvons dire que la performance est ce que le gestionnaire et les autres travailleurs sont censés faire et qu'il doit être bien fait. Il s'agit donc d'une mesure utilisée pour déterminer si une institution, une organisation ou un programme fonctionne bien ou non. Selon Ankomah (2002), la performance est le produit final de toutes les activités éducatives.

Performance scolaire

Selon Narad et Abdullah (2016), les performances scolaires sont les connaissances acquises qui sont évaluées par les notes d'un enseignant et/ou les objectifs éducatifs fixés par les apprenants et les enseignants à atteindre à un moment spécifique. Ils ajoutent que ces objectifs sont mesurés à l'aide d'évaluations continues ou de résultats d'examens. Annie, Howard et Midred (1996) indiquent que la performance scolaire mesure les résultats des objectifs éducatifs. Ils soulignent qu'elle montre et mesure dans quelle mesure un établissement d'enseignement, les enseignants et les apprenants ont atteint

leurs objectifs éducatifs. De même, Yusuf, Onifade et Bello (2016) ont dit que la performance scolaire est un comportement mesurable et observable d'un apprenant au cours d'une période donnée. Il a ajouté qu'il s'agit de notes obtenues par un apprenant dans le cadre d'une évaluation telle que l'exercice en classe, le test de classe, le semestre intermédiaire, l'examen simulé et l'examen de fin de trimestre.

Les définitions données par ces auteurs montrent que la performance scolaire est basée sur des résultats mesurables tels que l'exercice de classe, les tests et les résultats des examens. Sous ce rapport, la définition opérationnelle de la performance scolaire utilisée dans cette étude est les résultats obtenus par un apprenant à la fin d'un trimestre spécifique en français. Elle peut également être considéré comme la capacité de l'apprenant à étudier et à se souvenir des faits et à être capable de communiquer ses connaissances.

Organisation de l'étude

Notre étude est divisée en cinq chapitres : Une introduction, les travaux antérieurs, les démarches méthodologiques, l'analyse des résultats de l'étude et dernièrement un résumé, une conclusion générale et des recommandations de l'étude. L'introduction concerne l'aperçu général de l'étude, la problématique, le but de l'étude, les objectifs de l'étude, les questions de l'étude, la justification du choix du sujet, la délimitation de l'étude, la limitation de l'étude, la définition de quelques termes essentiels de l'étude et l'organisation de l'étude. Le chapitre deux porte sur le cadre théorique et les travaux antérieurs qui ont des liens avec notre sujet. Le chapitre trois est consacré à la méthodologie de l'étude. Dans cette partie, nous avons la population de l'étude, l'échantillonnage, les instruments de collecte des

données, les méthodes d'analyse des données, les codes d'éthique de collecte des données et un résumé du chapitre. Dans le chapitre quatre, nous avons présenté les résultats, l'analyse et l'interprétation de données. Le dernier chapitre a présenté le résumé et une conclusion générale de l'étude et quelques recommandations.

Conclusion partielle

Dans cette partie, nous avons présenté le cadre général dans lequel s'inscrit notre étude. Cela porte également sur la problématique, les objectifs de l'étude, les questions de recherche, la justification du choix du sujet, les délimitations de l'étude, la limitation de l'étude, les définitions des termes essentiels et en fin, l'annonce du plan. Le chapitre suivant porte sur le cadre théorique et les travaux antérieurs pertinents à l'étude.



CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Introduction

Ce chapitre porte sur le cadre théorique et les travaux antérieurs de notre étude. Pour ce faire, nous avons d'abord essayé de définir et expliquer les concepts clés des théories employées. Ensuite, nous avons fait une analyse critique des travaux de recherche qui ont un rapport avec notre étude.

Cadre théorique

Dans cette partie, nous avons discuté de la théorie de l'attribution (Heider, 1958 ; Weiner, 1992), la théorie de l'émotion (Sander, Grandjean & Scherer, 2005 ; Siemer, Mauss & Gross, 2007), la théorie de l'estime de soi (André & Lelord, 2008 ; James, 1890 ; Duclos, 2010) et le concept de la compétence et la performance (Chomsky, 1965 ; Camphell, 1990 ; Kanfer, 1990 ; Roe, 1999).

Théorie de l'attribution

C'est une théorie qui appartient au domaine de la psychologie sociale, et c'est initié par Heider (1958) (locus de contrôle - le locus peut être interne ou externe, selon la personne ou le contexte. Ceci est lié à l'estime de soi). Par la suite, Weiner (1992) vint ajouter deux autres facteurs à la théorie ; la stabilité (c'est l'évaluation que nous faisons de la stabilité ou la durabilité du comportement dans le temps) et la contrôlabilité (elle s'agit de savoir si l'interprétation est due à des facteurs externes, qui ne dépendent pas de la personne, ou à des facteurs internes, qui dépendent de la personne).

Cette théorie intéresse également les didacticiens dans l'optique de mieux cerner les représentations cognitives des apprenants, mais elle est non

seulement étudiée dans le cadre de la vie quotidienne. Des recherches concernant des situations d'apprentissage élargissent le cadre théorique dans ce domaine. De même Weiner (1992) affirme que certaines attributions apparaissent régulièrement qui sont la motivation intrinsèque, l'intérêt, la compétence de l'enseignant et l'humeur. D'autre part, lorsque les apprenants peuvent contrôler leur situation d'apprentissage, ils ont tendance à investir plus d'efforts et à persévérer davantage face aux défis (Weiner, 2000).

Ensuite, Peterson et ses collaborateurs (1993) ont découvert que les apprenants peuvent développer plus facilement de la vulnérabilité dans l'apprentissage lorsqu'ils attribuent des résultats négatifs à des facteurs incontrôlables, comme la capacité ou la compétence de l'enseignant. Ainsi, les apprenants de FLE voient le facteur contrôlable comme un facteur qu'ils croient qu'ils peuvent eux-mêmes modifier s'ils le souhaitent et le facteur incontrôlable est celui que les apprenants ne croient pas qu'ils puissent facilement modifier (Reeve, 2009). Ce même caractère stable de la capacité est également discuté dans le cadre éducatif. Selon certains apprenants doués, la capacité est une entité fixe, donc peu modifiable. Sous ce rapport, nous pouvons dire que la cause de la bonne ou mauvaise performance peut être stable ou instable. Donc, si un apprenant de français croit que la cause de leur performance est stable, son résultat sera probablement le même s'il a le même comportement à une autre occasion. Si la performance est instable, son résultat est susceptible d'être différent à une autre occasion.

Bien que cette théorie ait quelques avantages, elle a également quelques lacunes qui nous font remettre en question la validité de la théorie. Bradbury et Fincham (1990, p. 17) ont résumé leur examen approfondi comme

indiquant que « les dimensions du locus, de la stabilité, du contrôle et de la globalité sont nécessaires et suffisantes pour évaluer les attributions causales dans le mariage ». Pourtant, leur propre codage des résultats de la recherche indique que de nombreuses études ne prennent pas en charge ces dimensions. Cela soulève une question importante de la vérifiabilité et de la falsifiabilité de

cette théorie. Selon Spitzberg et Valerie (2008),

« À ce jour, il est facile de trouver des chercheurs qui prétendent avoir soutenu ou vérifié la théorie de l'attribution. Même si le manque de soutien et le soutien partiel sont souvent signalés, cependant, il est rare de trouver un érudit du mérite affirmant que la théorie de l'attribution est fondamentalement viciée et que certains de ses locaux doivent être remplacés ».

Nous comprenons que, bien que la théorie de l'attribution soit épousée par un grand nombre de chercheurs, ceux-ci peinent à déceler ses failles.

En somme, cette théorie nous donne la base qui explique les motifs d'un acte. En d'autres mots, tout peut être attribué à une cause qui peut être interne ou externe, stable ou instable et puis contrôlable ou incontrôlable. Donc, l'apprenant de FLE peut réussir ou pas dans la langue française en raison de facteurs qui sont censés avoir leurs origines en eux ou en raison des facteurs qui proviennent de leur environnement. Par conséquent, c'est à partir de cette théorie que nous fondons le premier objectif et la première question de notre étude. Il s'agit de guider, d'examiner et d'analyser les facteurs qui influencent la performance des apprenants de FLE au niveau de JHS 3. Cette étude emploie cette théorie car elle traite l'attribution que les apprenants donnent pour leur performance (la bonne et/ou la mauvaise performance d'une

tâche). À cet égard, la perception de l'apprenant et de leur performance en français seraient prise en considération. En outre, la théorie aide à déterminer dans quelle mesure l'estime de soi académique de ces apprenants influence leur performance scolaire dans l'apprentissage du français. Aussi, elle va fournir une justification fondamentale pour notre étude par rapport à notre premier objectif de recherche et question de recherche, la construction de notre instrument au niveau de la méthodologie (le questionnaire de la section A) et enfin, elle va nous aider dans l'interprétation de nos résultats. Celles-ci permettent de valider cette théorie, d'infirmer les réponses fournies par quelques chercheurs et de répondre à la question de recherche de notre étude. En tout, cette théorie contribue à l'ensemble des connaissances dans cette étude. Nous abordons dans les paragraphes suivants la théorie de l'émotion.

Théorie de l'émotion

Théorie de l'évaluation cognitive de l'émotion

L'approche cognitive des émotions a deux acceptions : La première selon Oatley et Johnson-Laird (1987) et Thagard (2002) est que, l'émotion est un système de traitement de l'information, au même titre que n'importe quel autre mécanisme. Et puis, la deuxième acception dit que les émotions sont à l'origine d'un traitement cognitif de type évaluatif. La deuxième approche est celle sur laquelle nous allons nous focaliser et développer. Ainsi, cette théorie domine le champ d'étude sur la façon dont les émotions sont générées et différenciées. Elle postule en effet que l'évaluation que l'organisme fait d'un stimulus, d'un événement ou d'une situation détermine le déclenchement d'une émotion, (Sander, Grandjean & Scherer, 2005 ; Siemer, Mauss & Gross, 2007). Ce modèle montre que les organismes réagissent aux stimuli pertinents.

Cette théorie est importante en ce sens qu'elle spécifie un ensemble de critères qui montre le processus d'évaluation cognitive de l'émotion. Pendant le déroulement d'un événement, la personne en question jaugerait l'importance de cet événement en prenant en compte des critères. Certains auteurs partagent les critères d'évaluation de la nouveauté, du caractère plaisant intrinsèque, du caractère prédictible, de l'importance pour les buts, de la cause du stimulus, de la possibilité de gérer les conséquences de l'événement et de la compatibilité avec les normes sociales ou personnelles (Ellsworth & Scherer, 2003). Les différentes émotions sont les résultats de combinaisons de ces évaluations, qui sont souvent automatiques et non-conscientes, (Kappas, 2001 ; Moors, 2009). Cette idée était formulée par Arnold (1960), la pionnière des modèles de l'évaluation cognitive, puis reprise et élaborée par d'autres auteurs (comme Scherer, 1984 ; Smith & Ellsworth, 1985).

Il faut reconnaître que les travaux d'Arnold (1960) expliquent l'importance qui est aujourd'hui accordée au mécanisme « d'évaluation » en sciences affectives. Les études de Frijda (1987), Scherer (1993) et Weiner (1985) montrent que les différentes émotions peuvent être décrites en termes de patterns d'évaluations cognitives différentes. Selon Lazarus (1968) qui parle de « transaction », les émotions découlent de l'influence mutuelle d'une personne et de son environnement (Lazarus & Folkman, 1984 ; Lazarus & Launier, 1978). L'ensemble des recherches qu'il a conduit avait pour objectif de révéler les étapes du processus de l'évaluation cognitive. À la fin de ses travaux, il a découvert trois composantes de l'analyse évaluative : L'évaluation primaire, l'évaluation secondaire et la réévaluation. L'évaluation primaire porte sur l'appréciation d'un stimulus quant à sa signification pour le

bien-être de l'individu, alors que l'évaluation secondaire se focalise sur l'analyse des ressources que l'individu aurait pour faire face à la situation. La réévaluation serait un processus permettant des modifications de l'évaluation primaire et/ou secondaire alors même que l'interaction entre l'individu et son environnement se déroule. La proposition de cet auteur selon laquelle il existe une variabilité importante dans l'interprétation de l'environnement, ayant comme conséquence que les émotions sont caractérisées par beaucoup de variabilité, se retrouve dans les théories actuelles de l'évaluation cognitive. Comme déjà montré que les émotions dans l'apprentissage d'une langue se manifestent à bien des égards, selon certains chercheurs comme Dewale et MacIntyre (2014), nous avons l'anxiété en classe de langue étrangère (Foreign Language Classroom Anxiety-FLCA), le plaisir des langues étrangères (Foreign Classroom Enjoyment-FLE), l'estime de soi (Arnold, 1960 ; James, 1890), la colère, le bonheur, etc. Ces émotions sont nombreuses à aborder ou à travailler dans un travail de recherche. Afin d'être spécifique dans cette étude, nous allons nous focaliser sur l'un de ces émotions ; l'estime de soi.

Théorie de l'estime de soi

Selon André et Lelord (2008, p. 13), avoir de l'estime de soi, c'est être conscient de sa valeur, de ses capacités, de ses forces mais aussi de ses difficultés et de ses limites. Rosenberg (1979) a dit que « l'estime de soi correspond à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent », (cité par Martinot, 2001, p. 483). Ce regard qui porte sur soi peut donc être positif, « mais quand il est négatif, il engendre nombre de souffrances et de désagréments qui viennent perturber notre quotidien » (André & Leford, 2008, p. 14).

James (1890) qui est un des premiers psychologues de l'estime de soi a ajouté que, « plus nous obtenons de réussites, plus notre estime de soi augmente... à condition toutefois que nos prétentions ne soient pas trop élevées », (André & Leford, 2008, p. 170). L'estime de soi est la confiance en soi, la reconnaissance de la valeur de soi et le respect de soi. Donc, une personne

peut changer son degré d'estime de soi en valorisant ou en se dévalorisant. À cet égard, un apprenant de FLE aurait une haute estime de lui-même si ses succès dépassent ses aspirations. Dans le cas contraire, si les aspirations dépassent les réussites effectives, alors l'estime de soi de cet apprenant pourrait diminuer, (Harter, 1998, p. 59). Pour Duclos (2010, p. 21), c'est surtout « la conscience de sa valeur personnelle » qui détermine une haute ou une basse estime de soi. Nous sommes d'accord totalement avec cet auteur qui nous explique dans son ouvrage qu'il faut que les apprenants aient conscience de leurs compétences et de leurs capacités. Autrement dit, en ayant une conscience de sa compétence et sa capacité, les apprenants de FLE seront capables de déterminer leur niveau d'estime de soi. Il ajoute que, « la clé de l'estime de soi se trouve dans le processus de "conscientisation" », (2010, p. 21). Et même, si les apprenants sont conscients de leurs qualités et qu'ils les mémorisent, ils pourront alors mieux surmonter leurs difficultés en s'appuyant sur ces qualités.

Concept de soi

Selon Duclos (2010, p. 30), « ce concept englobe la connaissance de soi (image de soi), l'estime de soi et le moi idéal ».

Connaissance de soi

La connaissance de soi se construit par rapport à l'image qu'on renvoie aux autres ou aux individus importants dans notre vie. Alors, les relations sociales jouent un grand rôle pour la construction de soi et de sa valeur. Selon Duclos (2010, p. 86), « La connaissance de soi se développe chez l'enfant grâce à ses interactions avec les autres ». C'est en observant les autres et en faisant des comparaisons que l'apprenant peut comprendre ses différences et ressemblances avec les autres. Duclos (2010, p. 89) ajoute que, « l'estime d'un enfant est favorisée quand on valorise les ressemblances et inversement, son estime de soi diminue quand les comparaisons sont dénigrantes ». Donc, nous pouvons dire qu'au fur et à mesure que l'enfant grandit, il apprend et devient autonome. Alors, l'apprenant du français développe une compréhension de soi qui construit son identité par rapport à son entourage. Il a besoin de se sentir reconnu par les autres comme un apprenant étant capable d'apprendre afin de pouvoir se reconnaître lui-même. Pour cela, Duclos (2010, p. 91) affirme que « C'est dans le regard des autres, surtout dans celui des personnes qu'il aime, que l'apprenant trouve la confirmation de son existence, qu'il se perçoit à la fois semblable et différent des autres. C'est par ce regard qu'il apprend à se connaître ». Donc, le premier regard confronté par l'enfant est celui de ses parents. Si l'enfant perçoit une image positive de ses parents, sa connaissance de soi et son image de soi seront renforcés.

Estime de soi

Quant à Cooley (1902), l'estime de soi est une construction sociale façonnée par les interactions avec l'entourage. Il utilise le terme de « miroir

social » (Harter, 1998, p. 60), pour montrer que c'est la perception des autres qui communique à l'individu sur ce qu'ils pensent de lui. Cette théorie est liée à l'image qu'une personne a de soi, à la façon dont la personne est perçue ou pense être perçue. Alors, en faisant une évaluation de soi-même vis-à-vis de l'apprentissage, l'apprenant de FLE connaîtrait son niveau d'estime de soi vis-

à-vis de l'apprentissage de FLE. En partant de cette théorie du Soi-miroir, Mead (1934) affirme que, « notre identité se construit à partir de l'interaction que l'individu tisse avec son milieu de vie ». Sous ce rapport, le regard de l'autre est alors essentiel dans l'image de soi. À cet effet, l'apprenant de FLE valorise la perception des autres dans la construction de l'estime de soi. De plus, les renforcements positifs d'autres apprenants de FLE aident à favoriser une image de soi positive. La compréhension de soi relève du processus de comparaison de soi en relation avec la comparaison sociale. D'ailleurs, social comparisons (Hughes & Demo, 1989) emphasize that self-esteem is « in part a consequence of individuals comparing themselves with others and making positive or negative self-evaluations ». Autrement dit, ils soulignent que l'estime de soi « c'est une conséquence des individus qui se comparent aux autres et font des auto-évaluations positives ou négatives ». Vianin (2016) en faisant le parallèle entre estime de soi et connaissance de soi dit, « Pour avoir une bonne estime de soi, il faut commencer par avoir une bonne connaissance de soi », (p.64).

Moi idéal

Ceci caractérise la personne qu'on aimerait être dans le futur. Cet idéal, chez l'apprenant, peut prendre la forme d'une personne qu'il admire (soldat, président, pasteur, actrice, professeur, etc.). L'estime de soi est dans

l'équilibre de ces deux concepts précités. Il faut noter qu'une bonne connaissance de la compétence et la capacité du part de l'apprenant a une influence sur le moi-idéal ou leur avenir. De plus, dans l'apprentissage de la langue française, une bonne connaissance de la compétence et la capacité en français, permet de faire de bons choix qui influencent la performance, ainsi, en minimisant la mauvaise performance. Cet apprenant va avoir même suffisamment confiance en l'étude de la langue et avoir la décision de poursuivre l'apprentissage de FLE.

En tout, Duclos (2010, p. 32) explique que « le concept de soi a trait à l'aspect descriptif de la personne, tandis que l'estime de soi est la dimension évaluative de la personne ». Donc, le concept de soi est la manière dont l'apprenant se perçoit, ce sont les attitudes, les sentiments et l'évaluation que l'apprenant éprouve à son égard. Pour Martinot (2001, p. 484) « Le concept de soi, considéré comme la composante cognitive du soi, ne permet toutefois pas de rendre compte de la dimension évaluative du soi, c'est-à-dire l'estime de soi ». Puis, nous voyons que l'estime de soi fait référence au jugement qualitatif et au sentiment attaché à la description du soi. C'est pourquoi, à l'instar de Jacobs, Bleeker et Constantino (2003), nous considérons que l'estime de soi est l'aspect évaluatif du concept de soi impliquant un jugement de sa propre valeur. Il est important pour les apprenants de FLE de posséder des conceptions de soi positives, structurées sur des expériences de réussites afin de développer leur estime de soi vis-à-vis de l'apprentissage de FLE. Martinot (2001, p. 497) dit, « favoriser le développement de conceptions de soi de réussite peut par conséquent se révéler bénéfique pour l'apprenant ». Alors, ce concept de soi scolaire peut, comme nous le verrons dans ce

chapitre, être lié aux résultats et la performance, donc à la bonne ou mauvaise performance chez ces apprenants de FLE.

Estime de soi, la scolarité et l'environnement scolaire

L'environnement scolaire a aussi un impact sur l'estime de soi des apprenants. Selon Maintier et Alaphilippe (2007), l'école est un lieu fondamental de construction de l'estime de soi de l'apprenant. De même, Jacobs *et al.* (2003) dit que les expériences scolaires seraient déterminantes pour le développement de l'estime de soi. La qualité de la communication de l'apprenant avec des enseignants, l'environnement social (des pairs et des enseignants), son niveau scolaire, et les réactions de ses pairs à son égard, apportent à l'apprenant de nouvelles expériences à l'intérieur desquelles il doit se situer. Il est alors nécessaire de multiplier les situations où l'apprenant fait l'expérience de la réussite.

De plus, les évaluations effectuées par les enseignants et les autres facteurs peuvent aussi influencer directement ou indirectement l'estime de soi (Bressoux & Pansu, 2003). Les perceptions de l'enseignant et les attentes de celui-ci peuvent augmenter ou diminuer l'estime de soi de ses apprenants. En effet, lors des interactions avec son enseignant, l'apprenant régule ses conduites émotionnelles et cognitives en s'appuyant sur les feed-back qu'il perçoit (Marsollier, 2004). Pour s'autoévaluer, l'apprenant se sert des repères que lui apportent les composantes cognitives du feed-back sur ses productions. À l'école, les apprenants construisent leur identité et leur concept de soi, surtout par la comparaison entre eux. Ses camarades lui servent à la fois de miroirs et de modèles (Duclos, 2010, p. 111). Donc, l'estime de soi se nourrit grâce à la comparaison avec les amis ou les pairs. Par ailleurs, les évaluations

renvoyées par les enseignants peuvent aussi servir de base pour les comparaisons sociales (Famose, Guerin, & Sarrazin, 2005).

La comparaison sociale peut parfois être douloureuse, comme affirmé par Rigon (2001, p. 61). Il dit que « le social, c'est l'entrée dans un monde d'évaluation, important pour se situer, repérer ses aptitudes et ses insuffisances, mais parfois terriblement douloureux pour les individus qui ne se sentent pas du bon côté de la barrière ». La comparaison sociale peut être du bas vers le haut, quand on se compare à une personne qui semble supérieure à soi. De même, Martinot (2008, p. 56) précise que « cette comparaison est de manière générale douloureuse pour l'estime de soi ». Lorsque l'apprenant se trouve en face d'un apprenant qui a un niveau supérieur au sien, il est démotivé dans ses efforts pour ressembler, puisque l'écart entre les deux est trop important. La comparaison est descendante, quand on se compare à un apprenant par rapport à qui on semble être supérieur. À ce moment, Martinot (2008, p. 57) affirme que « cette comparaison descendante préserve l'estime de soi et permet de se sentir bien ». Quand on se retrouve face à des apprenants d'un niveau inférieur à soi, l'apprenant peut avoir tendance à baisser les bras puisqu'il n'y a pas de compétitions avec les autres. Les apprenants qui ont une estime de soi forte ont tendance à s'attribuer leurs réussites et rejettent la responsabilité de leurs mauvaises performances sur l'autre, c'est ce que Martinot (2008, p. 57) intitule « le biais d'autocomplaisance ».

À l'école, les comparaisons entre les apprenants des « meilleurs » et « mauvaises » performances sont très courantes. Pour des apprenants de mauvaise performance (en difficultés), cette comparaison est source de souffrance, puisqu'ils seront alors stigmatisés comme des « mauvaise

apprenants ». Pourtant, l'étiquette de « meilleurs » ou « mauvais » performance sur les apprenants a forcément un impact sur la performance (la bonne ou la mauvaise) des tâches scolaires. Selon ce que nous apprennent d'André et Lelord ainsi que Duclos, plus l'estime de soi d'un apprenant est basse, moins il va avoir confiance en lui et à l'inverse, un apprenant qui a confiance en lui, se sent souvent capable de réussir. Plus l'estime de soi d'un apprenant est élevé, les notes qu'il va obtenir à l'école seront meilleures (André & Lelord, 2008, p. 101).

En outre, la réussite de l'apprenant après ses efforts lui donne plus de confiance et de fierté et plus il se sent compétent. Ce sentiment favorise davantage l'apprentissage chez l'apprenant. Nous pouvons dire que l'estime de soi se nourrit donc de succès et de regards positifs. Or, peut-on affirmer qu'un apprenant qui présente des difficultés scolaires ou des mauvaises performances a forcément une mauvaise estime de lui-même malgré des autres facteurs ? Selon Jendoubi (2002, p. 13) cité par Pierrehumbert *et al.* (1998), les apprenants suivant un cursus spécialisé ne se dévalorisent pas forcément sur le plan des compétences scolaires et sont même davantage satisfaits d'eux-mêmes que les « mauvais » apprenants de la filière normale. Ils expliquent que ces résultats par le fait que l'évaluation dans une classe spécialisée est atténuée par une pédagogie plus valorisante et insistant plus sur le renforcement des bonnes performances que celui des mauvaises performances. Elle poursuit ainsi, il serait plus facile de se retrouver dans une classe spécialisée, entouré d'autres apprenants qui sont dans la même situation, que de devoir affronter un constant décalage avec les « bons » apprenants, ce qui le met régulièrement dans une position dévalorisante, (Jendoubi, 2002, p. 14). Comme nous l'avons

vu plus haut, la comparaison sociale étant déterminante dans la construction de l'identité, il est parfois préférable pour certains de nos apprenants de la mauvaise performance d'appartenir à un groupe où ils peuvent s'identifier à leurs pairs. Selon ces auteurs, les apprenants peuvent comparer leurs jugements ou perceptions qu'ils ont de leurs enseignants. De ce fait, il est

évident que les facteurs relationnels et environnementaux influencent la construction progressive de l'estime de soi de ces apprenants en question. L'école, son environnement et ses acteurs ont un rôle important à jouer dans l'élaboration de l'estime de soi des apprenants qui en plus a une influence sur leur performance.

De surcroît, Prêteur et Vial (1998) avec quelques chercheurs ont pu mettre en évidence qu'une basse estime de soi ne cause pas nécessairement de mauvaises performances ou compétences en lecture ou écriture. De même, une haute ou une basse estime de soi en classe n'est pas toujours la raison de bonnes ou mauvaises performances ou compétences dans ces domaines.

Par ailleurs, différentes recherches ont pu mettre en évidence que les apprenants ayant une basse estime de soi ont de plus faibles performances que les apprenants ayant une haute estime de soi. Les études de Prêteur et Louvet-Schmauss (1994) sont basé sur la relation entre image de soi et acquisition de la lecture-écriture chez 200 apprenants de Cours Préparatoire (CP). Son analyse des résultats révèle deux profils d'apprenants à l'image de soi scolaire positive ou négative et une relation significative entre les variables image de soi scolaire et compétences écrites. Selon ces auteurs, le type de l'image de soi influence d'une façon ou d'une autre la performance scolaire qui, elle aussi en fonction des résultats, affecte, renforce ou modifie l'image qu'on tient de soi.

En plus, bien qu'il nous aide à connaître les principes établis qui régissent l'estime de soi, elle met un accent sur les valeurs culturelles américaines. Heine *et al.* (1999, p. 777) postule que la conceptualisation actuelle de l'estime de soi est comme une construction psychologique américaine en mettant l'accent sur les valeurs culturelles américaines, en particulier l'individualisme et l'indépendance. Cependant, elle est non seulement utilisée dans le contexte américain, mais s'applique également au contexte africain surtout au Ghana, qui comprend des diversités de cultures. Donc, Bond *et al.* (2000, p. 589) affirme que les psychologues doivent travailler pour éviter l'universalisation, qui vient de la généralisation des phénomènes sociaux d'un contexte à l'autre sans tenir compte de l'environnement unique dans lequel se trouve l'individu.

Il est vrai qu'une majorité des études indiquent que le niveau d'estime de soi influe la performance des apprenants et certaines études aussi indiquent également le contraire. Il est donc difficile de nous y mettre puisque nous avons également mesuré et fait des analyses sur la question dans notre contexte ghanéen. Dans ce contexte, certaines études empiriques qui ont déjà été testées seront discutées dans notre prochaine section pour nous aider à comprendre la théorie et à faire ressortir sa validité. Sarantakos (2017) postule que pour que nous connaissions l'utilité d'une théorie, elle doit être testée avec des méthodes empiriques qui aident la communauté scientifique à déterminer l'étendue de sa validité. En outre, elle contribue toutefois à une meilleure compréhension de la revue des études empiriques sur l'estime de soi et l'échelle d'estime de soi de Rosenberg qui sera utilisé pour mesurer le niveau d'estime de soi des apprenants. Par conséquent, elle a le potentiel d'apporter

une grande contribution à une meilleure compréhension dans cette étude. Ensuite, elle va fournir une justification fondamentale pour notre étude par rapport à notre deuxième objectif de recherche et question de recherche, la construction de notre instrument de recherche au niveau de la méthodologie (l'utilisation de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg pour mesurer l'estime de soi de nos apprenants) et enfin, elle va nous aider dans l'interprétation de nos résultats. Cela va nous donner un aperçu à résoudre des conflits entre les études qui semblaient auparavant se contredire et les autres. Aussi, elle va nous aider à trouver une voie pour la recherche future qui a le potentiel de faire progresser le domaine de manière significative.

En conclusion, l'estime de soi comme notre facteur interne est examiné et analysé dans cette étude, pour vérifier son influence sur la performance des apprenants de FLE dans trois collèges dans la métropole de Cape Coast. Ainsi, élucider leur niveau d'estime de soi vis-à-vis de l'apprentissage de FLE.

Concept de la compétence et la performance

Chomsky (1957) propose sa théorie linguistique de la grammaire générative, qui s'écarte radicalement du structuralisme et du béhaviorisme des décennies précédentes. L'un des principaux objectifs de la grammaire générative était de fournir un moyen d'analyser les phrases en tenant compte de ce niveau sous-jacent de structure. Pour atteindre cet objectif, Chomsky a établi une distinction fondamentale entre la connaissance des règles d'une langue par une personne et l'utilisation réelle de cette langue dans des situations concrètes. Il qualifiait la première de compétence et la seconde de performance. Il a soutenu que la linguistique devait s'intéresser à l'étude de la compétence, et ne pas se limiter à la performance.

Compétence

Chomsky (1965) a inventé le terme de compétence pour rendre compte de la connaissance inconsciente que les locuteurs ont de leur langue. Cette connaissance inconsciente fait référence à ce qu'une personne sait de la représentation mentale d'une langue (Fromkin et Rodman, 1981). Par conséquent, la compétence est un terme utilisé dans la théorie linguistique, en particulier dans la grammaire générative, pour désigner la connaissance qu'une personne a de sa langue. Aussi, c'est le système de règles qu'un utilisateur de la langue a maîtrisé de sorte qu'il serait possible pour cet utilisateur d'être capable de produire et de comprendre un nombre indéfini de phrases et de reconnaître les erreurs grammaticales et les ambiguïtés. La compétence, cependant, a été subdivisée en deux grands domaines, à savoir la compétence linguistique et la compétence communicative.

Compétences linguistiques

O'Grady, Dobrovolsky et Aronoff (1993) définissent la compétence linguistique comme la capacité qu'ont les locuteurs "de produire et de comprendre un nombre illimité de phrases, dont beaucoup sont nouvelles ou peu familières" (p. 3). Normalement, les utilisateurs de la langue parlent une langue sans connaître consciemment les règles qui la régissent, c'est-à-dire la grammaire qui la sous-tend. C'est pourquoi certains auteurs qualifient la compétence linguistique de compétence grammaticale. Cette connaissance comporte cinq composantes principales: Phonologique, syntaxique, sémantique, lexicale et morphologique.

Compétence phonologique

La compétence phonologique fait référence à la connaissance que les locuteurs ont des sons et des combinaisons de sons possibles d'une langue. Cela implique que les locuteurs d'une langue peuvent reconnaître les mots de leur langue (ou ceux qui pourraient l'être) en les écoutant simplement.

Autrement dit, un apprenant de français peut déterminer si un mot peut appartenir au français ou à une autre langue uniquement en l'écoutant. Par exemple, un stylo

Compétence syntaxique

La compétence syntaxique fait référence à la connaissance que les locuteurs ont des combinaisons syntaxiques possibles de leur langue. En général, les locuteurs connaissent la plupart (sinon la totalité) des combinaisons possibles de leur langue maternelle. Par exemple, un apprenant de français sait que "le chien que le garçon a mordu" n'est pas une phrase grammaticale française.

Compétence sémantique

La compétence sémantique fait référence à la connaissance que les locuteurs ont de la signification des mots dans leur langue. Par exemple, les locuteurs connaissent la relation entre le mot "chien" et la réalité représentée par ce mot, bien qu'il n'y ait apparemment aucun lien naturel entre les deux. C'est pourquoi la même réalité est représentée en français par le mot "chien" et en espagnol par "perro".

Compétence lexicale

La compétence lexicale désigne la connaissance que les locuteurs ont d'un grand nombre de mots dans leur langue. Elle fait également référence à la

capacité des locuteurs à utiliser ces mots en fonction du contexte approprié. Par exemple, dans le paradigme des noms, les locuteurs peuvent choisir parmi une variété assez large de noms lorsqu'ils construisent une phrase. Cependant, les locuteurs savent que dans une phrase telle que "le _____ est mort dans cet accident de voiture", seuls les êtres biologiques pourraient être placés dans cette position car seuls les êtres biologiques "meurent". Cependant, des noms inanimés ou inexistantes pourraient remplir le vide pour représenter des idées abstraites, ou d'autres objectifs différents tels que l'ironie et l'humour (ceci est généralement appelé une méta-connaissance pragmatique).

Compétence morphologique

La compétence morphologique fait référence à la connaissance que les locuteurs ont de la formation des mots dans leur langue, ou mieux dit, de la structure des mots (Yoshida, 2003, p.3). Habituellement, les locuteurs savent qu'en général, pour créer un nom pluriel, ils doivent ajouter un "s" à la fin du mot. Par exemple, le mot "table" peut être mis au pluriel en "tables". Dans ce cas, en linguistique, on dit que le mot est composé de deux morphèmes - considérés comme les unités significatives minimales dans une langue- qui sont des "table-s". Les locuteurs des langues connaissent la formation des mots dans leur langue. Ils créent des mots, par plaisir ou par mode, qui "sonnent" comme leur langue, mais qui ne font peut-être pas "officiellement" partie de leur lexique.

Compétence communicative

La compétence communicative est un terme large qui implique non seulement les caractéristiques structurelles de la langue, mais aussi ses caractéristiques sociales, pragmatiques et contextuelles. Par conséquent, il est

nécessaire de comprendre la compétence communicative comme la somme d'une série de compétences.

Compétence grammaticale

La compétence grammaticale fait référence à la capacité des locuteurs à utiliser les différentes règles de fonctionnement du système de leur langue (Yoshida, 2003, p.3). Cette compétence est ce que nous avons appelé précédemment la compétence linguistique.

Compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique fait référence à la capacité des locuteurs à produire des phrases en fonction de la situation de communication (Yoshida, 2003, p.3). Les locuteurs savent généralement quand, où et qui dire les choses. Par exemple, dans le milieu scolaire, un apprenant de français sait que le français doit être parlé au professeur de français et non au professeur de fante qui pourrait ne rien comprendre au français.

Compétence discursive

La compétence discursive fait référence à l'aptitude des locuteurs à pouvoir utiliser les différents types de discours Canale and Swain (1980). En général, les utilisateurs de la langue savent à quoi l'on fait référence dans différents contextes, c'est-à-dire qu'ils discernent les informations nouvelles et anciennes, et sont capables de déterminer les sujets du discours. Par exemple, les apprenants de français savent quand "il" fait référence à "Jean" ou à "l'enfant" selon le contexte textuel de la phrase : Jean est allé au parc, et il a trouvé un enfant qui était malade.

Compétence stratégique

La compétence stratégique fait référence aux connaissances dont disposent les locuteurs pour maintenir la communication (Yoshida, 2003, p.3). Par conséquent, cette compétence rend compte des stratégies utilisées par les utilisateurs de la langue pour être compris et pour comprendre les autres. Les gestes, les expressions, les mimiques et l'intonation sont entre autres quelques-unes des stratégies les plus utilisées.

Performance

La performance est considérée comme la représentation physique, généralement dans des énoncés de tout type, de la compétence humaine (Chomsky, 1965). Elle fait référence à la "manière" dont une personne utilise le langage (Fromkin et Rodman, 1981). Chomsky considérait la performance comme une représentation défectueuse de la compétence en raison de "restrictions psychologiques telles que les trous de mémoire et les limitations, les distractions, les changements de direction à mi-chemin de la phrase, les hésitations et ainsi de suite" (Canale, 1983 p.339). Ces caractéristiques doivent être écartées dans une grammaire de la langue qui traite des processus systématiques de construction de phrases (Crystal, 1985, p. 224-5). D'une certaine manière, la performance explique les mauvaises performances des utilisateurs de la langue lorsqu'ils transposent leur compétence dans la production linguistique réelle.

Campbell *et al.* (1993) aussi explique que la performance est ce que les individus d'une organisation ou une institution font participer et s'attend à ce qu'ils s'en sortent bien. Selon lui, le mot « performer », c'est prendre une série complexe d'actions qui intègrent les compétences et les connaissances pour

produire des résultats précieux. En outre, ils [Campbell (1990), Kanfer (1990) et Roe (1999)] indiquent que sa tentative de conceptualiser les performances exige que l'individu différencie un aspect action (comportemental) de la performance et l'aspect résultat de la performance. L'aspect action ou comportemental de la performance fait référence à ce que l'individu fait alors que l'aspect résultat fait référence au résultat du comportement individuel.

Selon Ankomah (2002), la performance est le produit final de toutes les activités éducatives. C'est-à-dire, les apprenants qui obtiennent des bonnes notes sont considérés comme des candidats retenus. D'autre part, les apprenants qui ne réussissent pas à l'examen et obtiennent de faibles notes dans leur examen sont considérés comme des personnes qui n'ont pas bien fait ou qui n'ont pas réussi à leurs réalisations. La question que nous posons est : Est-ce que ces apprenants obtiennent simplement de faibles notes pour être appelés les apprenants non retenus et l'inverse ? Qu'est-ce qui influencent réellement ces bonnes et mauvaises performances de ces apprenants ? Ces questions seront répondues plus tard dans l'étude.

D'après la définition de Campbell, nous pouvons dire que généralement, la performance est ce que le gestionnaire et les autres travailleurs sont censés faire et qu'il doit être bien fait. Il s'agit donc d'une mesure utilisée pour déterminer si une institution, une organisation ou un programme fonctionne bien ou pas. Dans le milieu scolaire, la performance est considérée comme ce que l'enseignant et les apprenants sont censés faire et qu'il doit être bien fait en classe en ce qui concerne les matières ou les cours. À partir de la définition d'Ankomah, nous pouvons attribuer la performance scolaire à la façon dont les apprenants traitent leurs études et à la façon dont

ils font face ou accomplissent diverses tâches qui leur sont données par leurs enseignants. La performance scolaire de ces apprenants peut également être considéré comme la capacité de l'apprenant à étudier et à se souvenir des faits et d'être en mesure de communiquer ses connaissances à l'orale ou à l'écrit. Les processus impliqués dans leur production du produit final (soit à l'oral ou

à l'écrit), peuvent être influencés par certaines circonstances ou facteurs qui auront également un effet sur leur résultat réel, qu'il s'agit d'une bonne performance ou d'une mauvaise performance.

Selon Weiner, tout comportement (ou plutôt toute question positive-la bonne performance ou négative-la mauvaise performance) peut être attribué au lieu de causalité. C'est-à-dire que la cause d'un comportement pourra être perçue comme interne ou externe. Pour cela, nous pouvons conclure que la performance de ces apprenants est influencée par certains facteurs internes et externes sur lesquels cette étude est basée. Par conséquent, nous analysons le facteur interne et le facteur externe qui affectent la performance ou le produit final des apprenants de FLE. Ce concept amène toutefois à considérer qu'il existe certains processus (capacité de l'apprenant à étudier et à se souvenir des faits [interne-l'effort] et d'être en mesure de communiquer ses connaissances, soit à l'orale ou à l'écrit [externe]) qu'un apprenant doit suivre avant que le résultat final ne soit atteint. Ces processus déterminent ou influencent le niveau de la performance scolaire de l'apprenant. Selon notre première théorie, la théorie de l'attribution, nous avons pu identifier que ces processus qui déterminent le niveau de la performance peuvent être influencés par certains facteurs, qu'ils soient internes ou externes. Ces processus internes et externes qui aboutit au produit final et qui sont influencés par des facteurs

internes et externes sont liés à tous nos objectifs et questions de recherche. En bref, cela se trouve dans tout notre travail. C'est-à-dire qu'elle est la raison d'être fondamentale de l'étude, puisque l'étude doit analyser les facteurs qui influencent la performance scolaire des apprenants de FLE dans trois collèges.

Performance en tant que le reflet de la compétence

La compétence qui est la connaissance de sa langue par un locuteur natif courant, s'oppose à la performance, qui se réfère à ce que les gens disent réellement ou comprennent par ce que quelqu'un d'autre dit en une occasion donnée. Très souvent, la performance est un reflet imparfait de la compétence, par exemple, le fait que les gens fassent occasionnellement des " lapsus " dans la conversation quotidienne ne signifie pas qu'ils ne connaissent pas leur langue ou qu'ils ne la maîtrisent pas (c'est-à-dire qu'ils ne sont pas compétents). Pour Chomsky, les "lapsus" et les phénomènes similaires sont des erreurs de performance attribuables à divers facteurs de performance tels que la fatigue, l'ennui, l'ivresse, les drogues, les distractions externes, etc. Ces phénomènes sont attribués par Yule (1996, p. 165) à la difficulté de faire travailler ensemble le cerveau et la production de la parole de manière harmonieuse. Selon certaines écoles apparues au cours de la période allant du début au milieu du 20ème siècle, le langage peut être étudié au mieux en fonction de la parole et de l'écriture. Ces deux activités représentent pour les behavioristes le comportement réel mesurable. Ainsi, afin de décrire la langue et d'en écrire les règles, le meilleur moyen est d'analyser l'une ou l'autre de ces activités, voire les deux. Ainsi, les apprenants de français tentent d'écrire des dissertations, de lire des textes écrits et d'écouter directement le professeur de français. Ces apprenants doivent cependant avoir la compétence dans la langue

afin d'être un performant de la langue. En d'autres termes, la performance est individuelle, elle dépend de la base qu'ils obtiennent dans la langue mais la compétence est acquise. Par conséquent, pour avoir cette compétence, les apprenants de français doivent lire et pratiquer ce qu'ils lisent. De plus, ils doivent avoir une bonne prononciation afin de mémoriser les mots avec leurs prononciations et leurs orthographe correctes, ce qui les aidera à obtenir des vocabulaires pour s'exprimer correctement dans la construction de phrases, etc...

Écart entre les compétences et les performances en classe de FLE

Selon Astuti (2013), l'écart entre les compétences en français et les performances des apprenants peut se produire pour les raisons suivantes : Tout d'abord, la mise en œuvre d'une méthode conventionnelle et traditionnelle d'enseignement des langues qui concentre l'apprentissage et l'enseignement sur l'aspect grammatical et structurel (Astuti, 2013). Cette méthode d'enseignement est connue sous le nom de méthode de traduction grammaticale qui est encore largement utilisée dans certains pays.

Deuxièmement, les compétences enseignées à l'école ne sont pas bien équilibrées et pratiquées (Astuti, 2013). L'enseignement et l'apprentissage à l'école se concentrent encore largement sur la compréhension de la lecture : On demande aux apprenants de lire avec l'aide de l'enseignant, de comprendre, puis de répondre aux questions. La plupart des activités en classe concernent la grammaire et les textes. La section d'écoute dans la langue ciblée, l'activité de rédaction et l'expression orale sont rarement pratiquées. Cette raison montre que le système d'enseignement traditionnel est toujours appliqué et qu'il affecte la maîtrise des apprenants dans l'apprentissage du français comme

langue étrangère. La compétence en français qui est une priorité pour les apprenants n'est pas bien équilibrée avec la pratique pour améliorer la performance communicative. Par conséquent, lors de l'exécution des compétences orales et écrites en classe, la performance n'est pas aussi bonne en raison du manque de pratique. Ainsi, lorsque les apprenants atteignent un

niveau supérieur auquel ils devraient être capables de parler le français comme une langue étrangère et une langue internationale, ils ne sont pas en mesure de le faire. Selon (Richards & Rodgers, 1992, p. 133), ces apprenants sont surtout affectés par certains filtres affectifs lorsqu'ils veulent s'exprimer en français. Ces filtres affectifs sont l'estime de soi (les apprenants qui ont une haute estime d'eux-mêmes et une bonne image d'eux-mêmes ont tendance à mieux réussir que ceux qui ont une faible estime d'eux-mêmes), la motivation (les apprenants qui ont une forte motivation réussissent généralement mieux et vice versa), l'anxiété (une faible anxiété personnelle et une faible anxiété en classe sont plus propices à l'apprentissage d'une nouvelle langue) et autres.

En conclusion, ces concepts vont nous permettre d'identifier certains facteurs qui influencent la performance scolaire ou les produits finaux des apprenants de français ; le niveau d'estime de soi comme notre facteur interne qui influence leur performance envers l'apprentissage de FLE et enfin, le facteur externe (les conditions d'examen) qui leur permet de communiquer leurs connaissances. Les travaux antérieurs sont discutés dans les paragraphes suivants.

Travaux antérieurs

Il est évident que plusieurs recherches ont été réalisées sur les facteurs de la performance de l'apprentissage des langues étrangères notamment le

FLE. Dans les paragraphes qui suivent, nous discutons quelques-uns de ces travaux qui sont pertinents à notre sujet. Nous nous inspirons des travaux suivants : Dewaele et Thirtle (2009), Associate for Change (AfC) Research Team [final report (2010)], Rasul et Bukhsh (2011), Dewaele et MacIntyre (2014), Agyekum (2015), Naouel (2015), Ollennu (2015), Veda et Halil (2017), et Komba, Kafanabo, Njabili et Kira (2012).

Dewaele et Thirtle (2009) ont étudié le lien entre l'anxiété en classe de langue étrangère (Foreign Language Classroom Anxiety-FLCA) et la décision de poursuivre l'apprentissage des langues étrangères chez un groupe de 79 adolescents londoniens. Trois sous-groupes ont été distingués : Ceux qui souhaitaient suivre des cours de langue étrangère, ceux qui ont décidé d'abandonner les cours de langue étrangère, et ceux qui sont encore indécis quant à la poursuite de l'étude de langue étrangère au moment de remplir le questionnaire. Une comparaison des trois sous-groupes sur une série de variables internes à l'apprenant a révélé que ceux qui avaient décidé d'abandonner l'apprentissage des langues étrangères souffraient de niveaux plus élevés de FLCA. Ils ont ajouté que la conception ne leur a pas permis d'établir un lien de causalité entre le FLCA et l'abandon de l'apprentissage des langues étrangères, mais elle a montré que le FLCA peut devenir un véritable obstacle. Dewaele et Thirtle stipulent que les jeunes adolescents ont probablement plus peur que les jeunes enfants ou adultes d'apparaître ridicules ou de trébucher dans la langue étrangère. Il est donc absolument crucial de donner à ces apprenants adolescents non seulement un soutien linguistique mais aussi pédagogique pour les aider à faire face à leur FLCA.

Pour la discussion, son étude a pour objectif de mettre en évidence l'un des émotions : L'anxiété en classe de langue étrangère (FLCA) et en voir leur impact sur l'apprentissage d'une langue. Pour atteindre son objectif, Dewaele et Thirtle (2009) utilise un questionnaire avec le but de voir le rapport entre l'anxiété en classe de langue étrangère (FLCA) et l'apprentissage d'une langue. C'est également pour révéler ceux qui sont affecté par l'anxiété en classe de langue étrangère (FLCA) en décidant d'abandonner l'apprentissage des langues étrangères à cause de la souffrance de niveaux plus élevés de FLCA. Nous pensons que son objectif de l'étude et son approche de recueil les données cadrent bien son étude mais nous n'allons pas les adopter en tant que tel. Alors, nous basons notre argument sur le facteur interne et le facteur externe de l'apprenant qui les mettent en exergue pour combler le vide dans l'étude de Dewaele et Thirtle. Autrement dit, ces chercheurs analysent l'un de facteurs (intrinsèque) qui influence la performance des apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères mais notre analyse se focalise sur les deux facteurs (intrinsèque et extrinsèque) de l'apprenant. Cependant, son étude est divergente du nôtre.

Par ailleurs, bien que la population de l'étude de Dewaele et Thirtle (2009) couvre 79 apprenants, la procédure de l'échantillonnage reste inconnue. Nous ne savons pas si le nombre des apprenants (79) est un échantillon représentatif de la population visée ou pas. Cependant, nous pensons que c'est juste pour l'instrument utilisée pour recueillir les données. Les résultats provenant de son étude en discussion montrent que les apprenants qui souffraient de niveaux plus élevés de FLCA ont décidé de poursuivre l'apprentissage des langues étrangères. Nous envisageons dans

notre présente étude certains de ces résultats et beaucoup d'autres que l'étude de Dewaele et Thirtle n'a pas révélée, tenant compte de nos objectifs et questions de recherche.

En fin, elle contribue toutefois à une meilleure compréhension de la théorie de l'émotion qui nous montre que l'émotion comme facteur interne aussi a une influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Par conséquent, elle a le potentiel d'apporter une grande contribution à une meilleure compréhension dans cette étude.

Dans leur étude, Dewaele et MacIntyre (2014) juxtapose l'anxiété en classe de langue étrangère (Foreign Language Classroom Anxiety-FLCA) et le plaisir des langues étrangères (Foreign Language Enjoyment-FLE). Cette étude est basée sur des données quantitatives et qualitatives de 1746 apprenants de la langue étrangère de tout âge et partout dans le monde. Il a montré que les niveaux de FLE et de FLCA que les participants ont déclaré éprouver dans leurs classes de langue étrangère étaient liés à des variables internes de l'apprenant (tels que l'âge et le contexte éducatif) et les variables externes de l'apprenant (tels que l'enseignant et les pratiques des enseignants, combinées à des variables internes d'apprenant). Les données qualitatives ont indiqué que même si le FLE et FLCA étaient relativement stables au fil du temps, ils pouvaient parfois changer selon la tâche à accomplir ou les commentaires de l'enseignant et des autres camarades. Les analyses statistiques ont permis d'identifier des variables internes et externes qui avaient une relation significative avec les niveaux de FLE et de FLCA. Les chercheurs ont conclu que les épisodes agréables dans la classe de la langue étrangère ont montré que certaines activités en classe ont stimulé les niveaux

de FLE des apprenants. Il s'agissait généralement d'activités inhabituelles qui donnaient aux apprenants un certain degré d'autonomie. En outre, ils affirment que les enseignants étaient généralement au centre des histoires parce que leur attitude, leur humour, leur organisation, leur respect et leurs éloges pour leur performance exceptionnelle étaient fréquemment mentionnés.

Nous remarquons que l'étude de Dewaele et MacIntyre (2014) a pour objectif de mettre en évidence en situation de classe, deux émotions ; l'anxiété en classe de langue étrangère (FLCA) et le plaisir des langues étrangères (FLE), en voir sa relation avec les variables interne et externe de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue. Dans notre présente étude, nous cherchons à analyser chez les apprenants de français au Ghana, les facteurs qui affectent leur performance en français, en prenant en compte l'un d'aspect des émotions : L'estime de soi.

En ce qui concerne la méthodologie de cette thèse, Dewale et MacIntyre (2014) emploient plus une approche mixte (quantitative et qualitative). Nous jugeons bien cette approche comme valable à sa thèse parce que la population de l'étude et la recherche est une recherche mixte. Par ailleurs, pour la population de l'étude de Dewale et MacIntyre (2014), ils ont dit que l'étude couvre 1746 apprenants de tout âge et partout dans le monde mais ils n'ont pas inclus l'Afrique et l'Australie dans l'étude. Pour l'instrumentation, ils emploient une méthode d'enquête sur Internet. Il s'agit d'une enquête sur le web pour recueillir ses données. Pour eux, il est judicieux de choisir cette technique car c'est possible et facile de recueillir des données chez les apprenants de la langue étrangère partout dans le monde. Bien que cet instrument les ait aidés à obtenir l'information nécessaire de partout dans le

monde, la possibilité d'obtenir des réponses de personnes qui ne sont pas le groupe cible est élevée. Cela explique toutefois pourquoi dans notre étude, les données seront recueillies physiquement auprès de trois collèges et de répondants spécifiques au Ghana.

Dans le but d'analyser les émotions (FLE et FLCA), Dewale et MacIntyre (2014) ont utilisé l'échelle de FLE et de FLCA. Ses échelles prennent en compte le niveau de FLE et FLCA des apprenants. Par ces échelles, ils analysent les niveaux de FLE et FLCA chez les apprenants en relation avec les variables internes et externes des apprenants sur l'apprentissage d'une langue. De notre part, nous utilisons l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg car c'est notre facteur interne dont nous basons l'étude. Par cette échelle, nous cherchons à vérifier le niveau de l'estime de soi chez nos répondants et analyser son influence sur l'apprentissage de français surtout leur performance en français. Les résultats provenant de la thèse en discussion montrent que les niveaux de FLE et de FLCA que les participants ont déclaré éprouver dans leurs classes de langue étrangère étaient liés à des variables internes de l'apprenant (tels que l'âge et le contexte éducatif) et les variables externes de l'apprenant (tels que l'enseignant et les pratiques des enseignants, combinées à des variables internes d'apprenant). Des plus, ils ont indiqué que certaines activités en classe ont stimulé les niveaux de FLE et de FLCA des apprenants. Nous remarquons que l'étude de Dewaele et MacIntyre (2014) est une fécondation entre les variables (internes et externes) et les émotions sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Son travail nous a aidés à approfondir notre lecture sur les émotions et quelques variables interne et externe de l'apprenant qui influencent l'apprentissage d'une langue étrangère.

Il y a un peu de convergence entre son travail et le nôtre dans la mesure où la problématique et les objectifs visés des études sont différents.

Dewaele et MacIntyre (2014) nous ont aussi aidé dans la compréhension de la théorie de l'émotion qui nous montre que l'émotion étant un facteur interne a aussi une influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Par conséquent, elle contribue aussi à une meilleure compréhension dans cette étude.

Naouel (2015) dans son article trouve qu'aujourd'hui, le côté affectif des apprenants reçoit une attention notable dans le processus d'apprentissage, principalement des facteurs de personnalité. Cette étude vise à explorer la relation entre les apprenants algériens de deuxième année LMD de l'anglais et le niveau d'estime de soi de la langue étrangère et leur production orale à l'Université de Constantine 1, Algérie. Son travail est principalement lié au sentiment de « I am able to do it » pour avoir un lien avec la production orale des apprenants. La méthodologie adoptée dans cette étude est descriptive. Il a l'intention de décrire deux variables : L'estime de soi comme la variable supposée indépendante et la langue étrangère parlant comme la variable dépendante présumée, et d'identifier la relation entre eux. Les données ont été recueillies à l'aide des questionnaires administrés à un échantillon aléatoire de 30 apprenants algériens de deuxième année de LMD et 10 professeurs d'expression orale au département d'anglais de l'Université de Constantine 1. Les résultats obtenus à partir de l'étude montrent qu'il existe une relation positive entre l'estime de soi des apprenants et leur performance en langue étrangère. Il a trouvé que cette relation affecte directement leur niveau de réussite scolaire en général. Selon les résultats obtenus, il a suggéré que les

apprenants doivent accorder plus d'attention à leur estime de soi pour une meilleure performance orale. Il ajoute que les apprenants qui ont une estime de soi élevé et ont confiance en leur capacité trouveraient agréable d'apprendre à parler une langue étrangère et seraient moins découragés par des mauvaises performances ; tandis que ceux qui ont un faible niveau ne seraient pas motivés et ont peur de s'exprimer, notamment à l'oral.

Nous remarquons que Naouel (2015) s'intéresse à la relation entre le niveau d'estime de soi de la langue étrangère et leur production orale en anglais. Spécifiquement, l'article insiste sur l'estime de soi comme la variable supposée indépendante et la langue étrangère parlant comme la variable dépendante présumée. Cet article nous intéresse dans la mesure où il touche en partie l'aspect interne de l'apprenant qui peut influencer leur performance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, notons que cet article n'a jamais traité le facteur externe qui peut aussi affecter leur production orale en anglais comme le manque d'environnement convenable d'apprendre la langue et d'autres. Donc, l'objet de notre présente étude est d'analyser les deux facteurs : Le facteur interne et le facteur externe sur la performance des apprenants.

Les corpus de cet article constituent deux activités différentes portant sur le niveau de l'estime de soi et la production orale. Il s'agit de deux corpus recueillis à partir des questionnaires administrés à un échantillon aléatoire chez les apprenants d'anglais et les enseignants au milieu universitaire. Comme résultats, l'article révèle qu'il existe une relation positive entre l'estime de soi des apprenants et leur performance en orale en anglais. Par conséquent, il a affirmé qu'en général, cette relation affecte directement le

niveau de performance scolaire. Il est à noter que des apprenants qui ont une estime de soi élevée trouveraient agréable d'apprendre à parler une langue étrangère et seraient moins découragés par les mauvaises performances et l'inverse.

Le travail de Naouel (2015) nous est important parce qu'il nous a permis à savoir l'un des facteurs qui influe sur la performance scolaire chez les apprenants des langues, à bien comprendre la théorie de l'estime de soi et son influence sur l'apprentissage des langues. Il a travaillé sur la relation entre l'estime de soi et la performance orale chez les apprenants d'anglais à l'université en Algeria par opposition du nôtre, qui se focalise sur les apprenants de FLE dans le collège public au Ghana, plus précisément dans la métropole de Cape Coast. Autrement dit, nous avons des problématiques différentes.

L'étude d'Agyekum (2015) aussi vise à explorer la corrélation entre l'estime de soi et la performance scolaire chez les adolescents pauvres urbains au Ghana en utilisant la régression poisson. L'étude a utilisé les données de 2015 de l'Étude sur l'activité physique dans les écoles urbaines (Urban School Physical Activity Study-USPAS). L'étude a été réalisée dans quatre écoles. Il a utilisé des tests et 11 questions à l'échelle Likert. En plus, il utilise une approche quasi-expérimentale pour effectuer une évaluation d'une intervention en milieu scolaire. Les répondants étaient des apprenants du primaire et du secondaire des écoles sélectionnées. Les écoles ont été sélectionnées en fonction des critères selon lesquels elles sont des écoles publiques dans la région de Ga Mashie, qui est un site d'étude de l'Institut régional d'études démographiques (Regional Institute for Population Studies-

RIPS). Puis, à partir de la liste des écoles publiques, 4 ayant des caractéristiques similaires ont été choisies au hasard pour l'étude. Les analyses ont porté sur 928 apprenants des écoles primaires et secondaires âgées de 8 à 19 ans. Toutes les analyses ont été effectuées à l'aide de Statistical Package for Social Scientists (SPSS) version 20. Des pourcentages ont été utilisés pour déterminer et expliquer la proportion de chaque variable. T-test, corrélation Pearson et ANOVA ont été utilisés pour tester les associations entre les variables.

Les résultats de l'étude ont révélé qu'il existe une corrélation entre l'estime de soi et la performance scolaire. D'autres variables telles que l'âge, la localité, le sexe, l'aspiration à l'éducation, la profession du père et la fréquentation scolaire étaient significativement associées aux performances des apprenants. La politique devrait être axée sur l'amélioration du niveau de confiance des apprenants ayant une faible estime de soi et sur l'aide à apporter à ceux qui ont une bonne estime de soi pour qu'ils conservent leur confiance. Pour conclure, l'estime de soi est un facteur prédictif important des performances scolaires dans les écoles urbaines pauvres.

L'étude d'Agyekum (2015) s'intéresse au facteur interne qui influence la performance des apprenants. Pour atteindre son objectif, il a utilisé un test avec le but d'explorer la corrélation entre l'estime de soi et la performance scolaire chez les adolescents pauvres urbains au Ghana. Nous pensons que son objectif de l'étude et son approche de recueil les données cadrent son étude. Cependant, son étude est proche du nôtre dans la mesure où nous cherchons à analyser chez les apprenants de FLE au Ghana, les facteurs qui affectent la

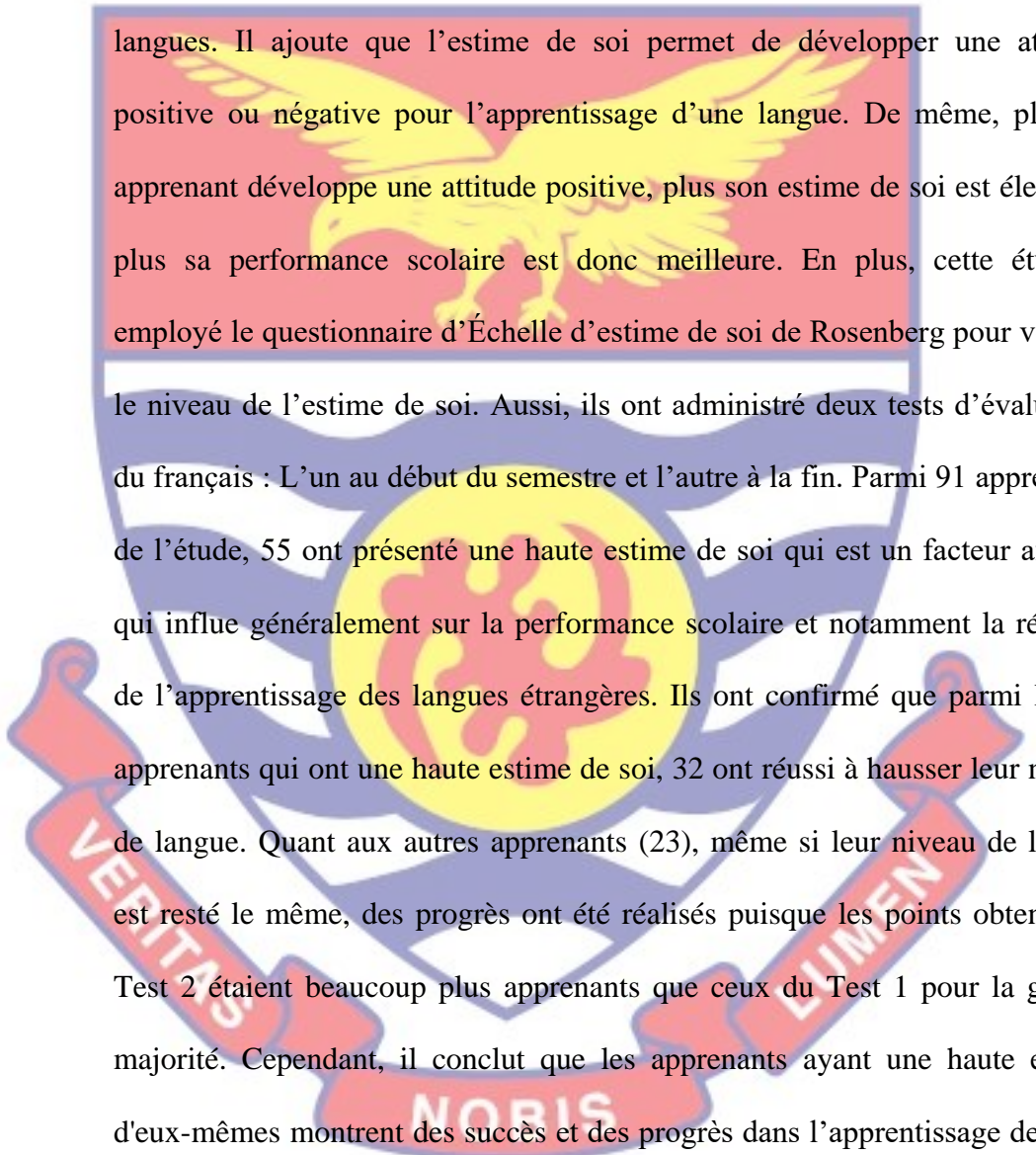
performance en FLE. En effet, les deux travaux ont des problématiques différentes.

Pour la méthodologie, il a utilisé la méthode d'une conception quasi-expérimentale parce que c'est impossible de sélectionner au hasard des répondants et des écoles publiques dans la région de Ga Mashie. Donc, il l'a choisi parce qu'il offre la possibilité de généraliser la population des écoles publiques à partir de laquelle l'échantillon a été sélectionné. Il a aussi utilisé T-test, Corrélation Pearson et ANOVA pour analyser les données. Nous pensons que c'est approprié dans la mesure où l'étude voudrait savoir la corrélation entre les variables. Comme résultats, il a conclu qu'il y a un impact sur le bien-être des apprenants. Les politiques devraient s'attacher à aider les apprenants des communautés urbaines pauvres pour qu'ils construisent leur image de soi en mettant en place des mesures qui les inciteront à avoir confiance en eux-mêmes pour améliorer leurs performances scolaires.

Nous remarquons que cette étude est pertinente pour notre étude car elle identifie l'un des facteurs internes qui influencent la performance des apprenants de FLE. Aussi, elle va nous aider à approfondir notre lecture sur les facteurs internes qui influencent la performance des apprenants.

Veda et Halil (2017) dans leur étude trouve que si l'attitude d'une personne envers soi-même est positive, l'estime de soi est considérée comme élevé et si c'est négative, l'estime de soi est considérée comme faible. L'objectif de son étude est d'examiner la relation entre le niveau de l'estime de soi et l'apprentissage des langues. La population de cette étude est tous les apprenants (91) de FLE de la classe préparatoire inscrits à l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères de l'Université d'Anadolu. Ils ont relevé que dans

l'apprentissage d'une langue, une estime de soi faible affecte négativement le processus d'apprentissage parce que les apprenants ayant une estime de soi faible ne prennent pas les risques nécessaires pour acquérir la compétence communicative. Les apprenants qui possèdent une haute estime de soi sont plus ouverts à l'apprentissage et ils réussissent dans l'apprentissage des



langues. Il ajoute que l'estime de soi permet de développer une attitude positive ou négative pour l'apprentissage d'une langue. De même, plus un apprenant développe une attitude positive, plus son estime de soi est élevée et plus sa performance scolaire est donc meilleure. En plus, cette étude a employé le questionnaire d'Échelle d'estime de soi de Rosenberg pour vérifier le niveau de l'estime de soi. Aussi, ils ont administré deux tests d'évaluation du français : L'un au début du semestre et l'autre à la fin. Parmi 91 apprenants de l'étude, 55 ont présenté une haute estime de soi qui est un facteur affectif qui influe généralement sur la performance scolaire et notamment la réussite de l'apprentissage des langues étrangères. Ils ont confirmé que parmi les 55 apprenants qui ont une haute estime de soi, 32 ont réussi à hausser leur niveau de langue. Quant aux autres apprenants (23), même si leur niveau de langue est resté le même, des progrès ont été réalisés puisque les points obtenus au Test 2 étaient beaucoup plus apprenants que ceux du Test 1 pour la grande majorité. Cependant, il conclut que les apprenants ayant une haute estime d'eux-mêmes montrent des succès et des progrès dans l'apprentissage de FLE. Donc, l'estime de soi est un facteur qui a le plus d'impact et un grand rôle à jouer dans l'apprentissage des langues.

L'étude de Veda et Halil (2017) est pertinente pour nous du fait qu'elle parle d'un aspect de facteur (intrinsèque) que nous allons analyser. Notre

deuxième objectif portant sur le niveau d'estime de soi de nos répondants vis-à-vis de l'apprentissage cherche à examiner la relation entre le niveau de l'estime de soi et l'apprentissage des langues. Les deux travaux ont des problématiques différentes. Les différences entre l'étude de Veda et Halil (2017) et la nôtre résident dans les aspects des deux facteurs (intrinsèque et

extrinsèque) qui influencent directement la performance des apprenants de FLE, l'échantillon et les instruments. Donc, les deux travaux ont des problématiques différentes. En raison du nombre restreint de la population, ils n'ont pas fait d'échantillonnage ; ils ont fait participer tous les apprenants de la classe de FLE et d'une seule université (l'université d'Anadolu) en Turquie mais nous utilisons les apprenants de trois collèges dans la métropole de Cape Coast qui seront sélectionnés par l'échantillonnage accidentel. Pour l'instrument, ils ont utilisé des questionnaires et des tests d'évaluation mais nous allons utiliser le questionnaire. Les chercheurs ont utilisé le test d'évaluation et l'échelle d'estime de soi de Rosenberg dont nous pensons que c'est juste pour sa thèse car elle est effectuée pour savoir leur niveau de langue et vérifier le niveau d'estime de soi des apprenants. Cette échelle est cependant valable pour notre étude car nous voulons vérifier le niveau d'estime de soi chez les apprenants vis-à-vis de l'apprentissage de FLE.

L'étude de « Associate for Change (AfC) » (2010) est focalisée sur le statut de l'enseignement/apprentissage du français dans le système éducatif public dans 3 régions (Ashanti, Accra and Northern regions comme des régions pilote) et 5 districts. Les deux équipes de recherche ont été déployées dans chaque région. Des méthodes d'entrevue ouvertes et fermées ont été principalement utilisées pour recueillir les données dans chaque établissement.

Les méthodes de collecte de données comprenaient : Entrevues semi-structurées avec le personnel clé du GES aux niveaux régional et district, les directeurs des écoles, les enseignants du français, entrevues ciblées avec des apprenants de FLE et quelques observations aux CREF. En faisant une comparaison entre les régions, il a remarqué que les régions d'Accra, de l'Ashanti et de la Volta ont respectivement le plus grand nombre des apprenants qui passent le français au niveau BECE, tandis que les régions d'Upper West, Upper East and Northern regions ont moins d'apprenants qui passent le français. Toutefois, dans toutes les régions, ce nombre a augmenté entre 2007 et 2009. Après l'étude, il a affirmé que les variations régionales concernent la disponibilité des enseignants de français, des ressources d'enseignement, des méthodes d'enseignement et l'emploi du temps pour l'enseignement de FLE ont affecté l'enseignement/apprentissage de FLE au niveau de JHS. Il trouve que la méthodologie utilisée au niveau de JHS était principalement l'approche communicative pour renforcer les compétences orales des apprenants. Dans l'une des écoles (New Amakom M/A JHS), le français était obligatoire et selon les enseignants, les apprenants s'intéressaient au français. Au contraire, selon les apprenants, ils n'opteraient pas pour le français s'ils avaient le choix. En conclusion, à travers une discussion avec les apprenants de New Amakom M/A JHS, ils ont révélé qu'ils trouvaient l'examen (les questions) de français au niveau de BECE difficile et qu'ils n'étaient pas capables de bien répondre à quelques-unes des questions.

AfC (2010) nous intéresse dans la mesure où il touche en partie l'aspect externe de l'apprenant de FLE qui pourrait influencer sur leur performance en français. Certes, le but de notre étude est d'analyser les deux

facteurs : Le facteur interne et le facteur externe de l'apprenant sur leur performance en FLE.

Par ailleurs, la population de l'étude d'AfC couvre les personnalités clés du GES aux niveaux régional et district, les directeurs des écoles, les enseignants du français dans les districts cible et des apprenants de FLE.

Pourtant, le nombre d'apprenants qui participent à l'interaction dans la classe de FLE reste inconnu. Il est impératif de savoir que la taille d'une classe (très grande ou très petite) peut avoir un effet positif ou négatif sur l'interaction qui s'y déroule. Nous nous focalisons sur les apprenants parce que c'est eux qui trouvent l'examen de français du BECE difficile et notre étude focalise aussi sur l'apprenant.

Nous remarquons que l'étude d'AfC nous aide à savoir qu'il y a certains problèmes externes qui influence l'enseignement/ apprentissage d'une langue surtout les conditions d'examen qui affectent la performance des apprenants de FLE au niveau de BECE. En plus, il va nous aider à approfondir notre lecture sur les facteurs externes et les conditions ou stratégies d'examen qui influencent la performance des apprenants de FLE au niveau de BECE. Il y a un peu de convergence entre son travail et le nôtre dans la mesure où la problématique et les objectifs visés des études sont différents.

Rasul et Bukhsh (2011) a affirmé qu'il y a quelques facteurs qui affectent la performance des apprenants à l'examen au niveau universitaire.

Un questionnaire a été administré à 200 apprenants ; 100 apprenants de la Faculté d'Arts et 100 apprenants de la Faculté des Sciences de l'Université Bahauddin Zakariya de Multan, au Pakistan. Le score moyen a été calculé pour déterminer la réaction empirique des apprenants sur chaque élément. Les

données ont été analysées selon le sexe et la faculté. Il a conclu que : (i) Les répondants considéraient qu'au niveau universitaire, la plupart des facteurs psychologiques, physiques, socio-économiques et éducatifs ont quelques influences sur leur performance à l'examen. (ii) Le changement dans la structure des documents de questions près de l'examen a une influence sur le rendement de l'apprenant. (iii) Les répondants ont estimé que les moyens injustes à l'examen influent sur leurs performances. (iv) Le manque d'orientation appropriée affecte leur rendement à l'examen. Singha (1998) ajoute que : « La structure inappropriée des questions, le modèle et le type de documents de questions, les notes subjectives et la différence individuelle dans l'évaluation des réponses, de surveillance malhonnête, le marquage erroné des scripts, etc. sont les principaux facteurs qui influent la performance des apprenants à l'examen ». Les facteurs ci-dessus créent des obstacles pour mesurer la performance réelle des apprenants. Par conséquent, beaucoup d'apprenants échouent à l'examen. La mauvaise performance de l'apprenant n'est pas son destin, plutôt il y a certains problèmes qui deviennent un obstacle dans leurs succès. À cet effet, il y a beaucoup de facteurs dans le système d'examen qui affectent directement ou indirectement la performance des apprenants à l'examen. Ainsi, afin de rendre le système d'examen actuel significatif, il est nécessaire de contrôler ces facteurs. Il peut y avoir des facteurs classés dans les catégories suivantes.

1. Facteurs extrinsèques : L'environnement de la salle d'examen (la température, la lumière, la distance entre les rangées, le son à l'intérieur de la salle d'examen, la suffocation, le son à l'extérieur de la salle d'examen, les positions assises et le manque de discipline)

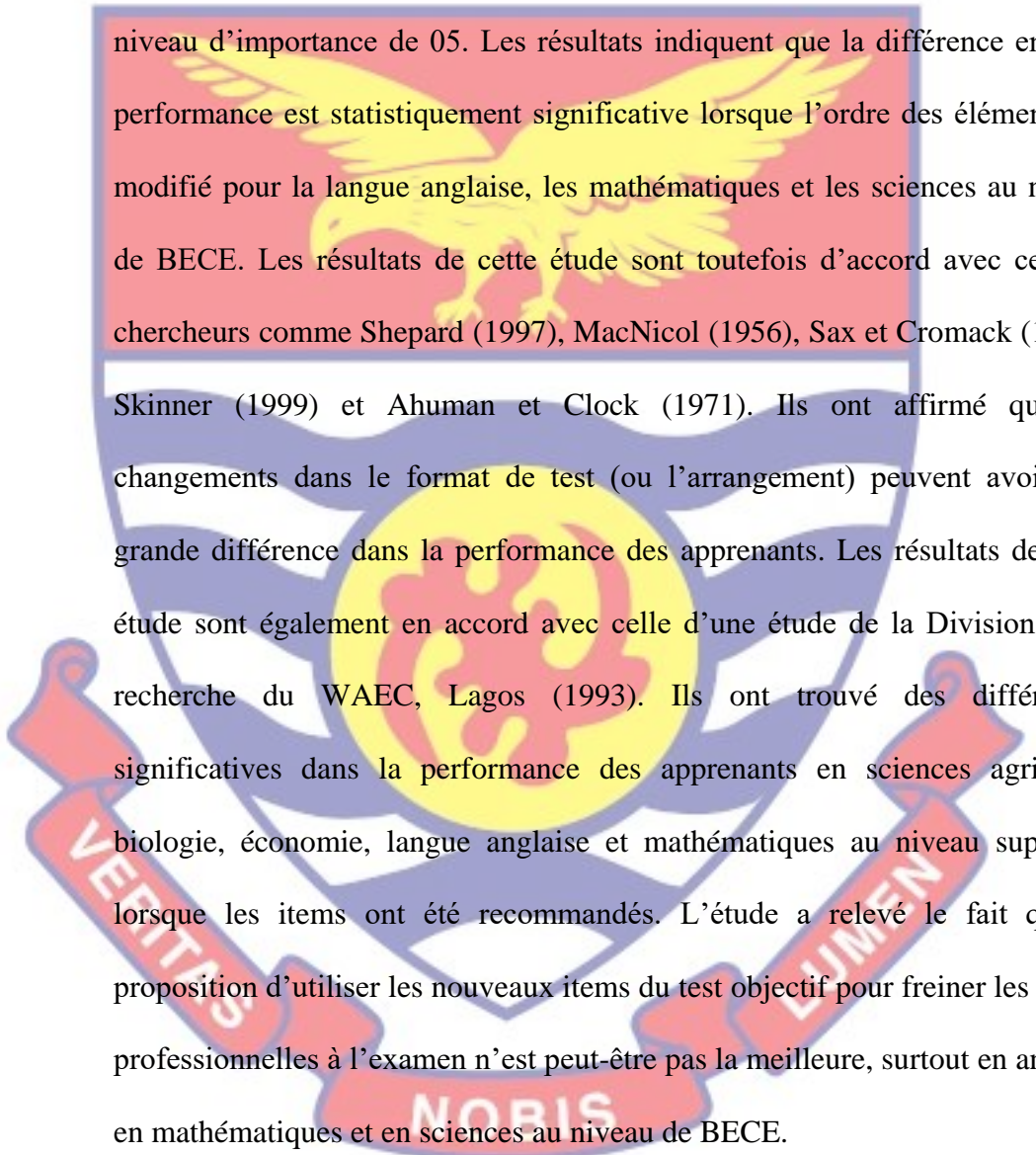
2. Facteurs intrinsèques : Le style ou motif de papier question, la séquence inappropriée de questions, le marquage strict, etc.
3. Facteurs personnels : La sélection des questions, les problèmes familiaux, la tension, le trop sûr de soi ou manque de confiance.

Pour la discussion, l'étude de Rasul et Bukhsh (2011) s'intéresse au facteur externe qui influe sur la performance des apprenants à l'examen au niveau universitaire. Pour atteindre son objectif, ils ont utilisé un questionnaire avec le but de savoir quelques facteurs qui influence la performance des apprenants au niveau de l'examen universitaire. Nous pensons que son objectif de l'étude et son approche de recueil des données cadrent bien son étude. Pour l'instrumentation, c'est approprié pour la population de l'étude car c'est possible et facile de recueillir des données chez tous les répondants pour un bon travail. Il y a un peu de divergence entre leurs travaux et le nôtre dans la mesure où la problématique et les objectifs visés des études sont différents.

Nous remarquons que l'étude de Rasul et Bukhsh (2011) est pertinente pour notre étude parce qu'il relève quelques facteurs externes qui influencent la performance des apprenants au niveau de l'examen.

Ollennu (2015) a étudié l'impact du poste d'élément dans le test à choix multiples sur la performance des apprenants au niveau de l'examen de BECE au Ghana. La population cible de l'étude comprend 308 325 apprenants de JHS 3 qui ont suivi l'examen de BECE en Avril 2006. Un échantillon de 810 apprenants venant de 12 écoles différentes est sélectionné pour représenter l'école publique dans une zone urbaine, l'école privée dans une zone urbaine, l'école publique dans une zone rurale et l'école privée dans une zone rurale. Un design quasi-expérimental a été utilisé. L'instrument était un test à choix

multiplés composé de 40 éléments dans chacun des cours d'anglais, de mathématiques et de sciences. Les articles ont été disposés en utilisant l'ordre de difficulté pour obtenir les trois traitements, c'est-à-dire aléatoire (Random-RDM), facile à difficile (Easy-to-Hard-ETH) et difficile à facile (Hard-to-Easy-HTE). Les données recueillies ont été analysées à l'aide d'ANOVA à un



niveau d'importance de 05. Les résultats indiquent que la différence entre la performance est statistiquement significative lorsque l'ordre des éléments est modifié pour la langue anglaise, les mathématiques et les sciences au niveau de BECE. Les résultats de cette étude sont toutefois d'accord avec certains chercheurs comme Shepard (1997), MacNicol (1956), Sax et Cromack (1966), Skinner (1999) et Ahuman et Clock (1971). Ils ont affirmé que les changements dans le format de test (ou l'arrangement) peuvent avoir une grande différence dans la performance des apprenants. Les résultats de cette étude sont également en accord avec celle d'une étude de la Division de la recherche du WAEC, Lagos (1993). Ils ont trouvé des différences significatives dans la performance des apprenants en sciences agricoles, biologie, économie, langue anglaise et mathématiques au niveau supérieur lorsque les items ont été recommandés. L'étude a relevé le fait que la proposition d'utiliser les nouveaux items du test objectif pour freiner les fautes professionnelles à l'examen n'est peut-être pas la meilleure, surtout en anglais, en mathématiques et en sciences au niveau de BECE.

Pour la discussion, l'étude d'Ollennu (2015) s'intéresse au facteur externe qui influe sur la performance des apprenants à l'examen au niveau de BECE. Pour atteindre son objectif, il a utilisé un test à choix multiples avec le but de savoir l'impact du poste d'élément dans le test à choix multiples sur la

performance des apprenants au niveau de l'examen de BECE. Nous pensons que son objectif de l'étude et son approche de recueil des données cadrent bien avec son étude. Cependant, ce chercheur analyse l'un de facteurs (extrinsèque) qui influence la performance des apprenants. Ainsi, les deux travaux ont des problématiques différentes.

Pour la méthodologie, il a utilisé la méthode d'une conception quasi expérimentale parce que c'est très difficile de sélectionner au hasard des candidats de tout le pays (Ghana) pour l'étude. Donc, il l'a choisi parce qu'il offre la possibilité de généraliser la population de candidats BECE à partir de laquelle l'échantillon a été choisi. Étant donné que cette étude a montré que la modification de l'arrangement en fonction du niveau de difficulté affecte les performances, alors si les performances sont mauvaises à tout moment, la commande d'éléments peut être un facteur contributif.

Komba, Kafanabo, Njabili et Kira (2012), dans leur article comparent les performances académiques des apprenants et leurs capacités en matière de compétences linguistiques en anglais en expression écrite. L'étude est menée à l'Université d'Agriculture de Sokoine (SUA), en Tanzanie. La population cible est composée de tous les apprenants finalistes de 20 programmes de diplôme à SUA pendant l'année académique 2010/2011. Une technique d'échantillonnage aléatoire simple a été utilisée pour sélectionner les six programmes diplômants concernés par cette étude. Tous les apprenants inscrits dans chacun des six programmes sélectionnés ont participé à l'étude. Le nombre total d'apprenants était de 358, dont 251 sont des hommes et 107 sont des femmes. Les résultats indiquent qu'il existe une relation positive statistiquement significative entre les aptitudes des apprenants au test d'aptitude à la rédaction en anglais

(EWST- English Writing Skills Test) et leur moyenne générale universitaire (GPA). Cependant, l'analyse du contenu des essais du test d'aptitude à la rédaction en anglais a montré que les apprenants avaient de sérieux problèmes d'orthographe, d'utilisation des formes appropriées d'adjectifs, de signes de ponctuation, du présent simple, de reconnaissance de la voix passive et d'utilisation des pronoms relatifs et des prépositions. Les résultats de cette étude ont révélé qu'il y avait une relation statistiquement significative entre la performance académique globale des apprenants et leurs capacités dans les compétences de la langue anglaise en expression écrite. Malgré la relation significative entre les deux variables, la majorité des apprenants avaient de sérieux problèmes en orthographe, en utilisant les formes appropriées d'adjectifs, les signes de ponctuation, le présent simple, la reconnaissance de la voix passive, le choix des mots appropriés et l'utilisation des pronoms relatifs. L'analyse des dissertations des apprenants a montré que la majorité des apprenants n'ont pas été en mesure de conclure leurs dissertations et les autres apprenants aussi ont pu le faire en commettant des erreurs grammaticales et sémantiques. En tout, seuls quelques apprenants de la population ont pu rédiger de bonnes conclusions pour leurs dissertations.

L'étude d'Komba, Kafanabo, Njabili et Kira (2012) s'intéresse au facteur externe qui influence la performance des apprenants. Pour atteindre son objectif, il a utilisé un test avec le but de comparer les aptitudes des apprenants au test d'aptitude à la rédaction en anglais et leur moyenne générale universitaire. Ceci a été fait parce que les compétences d'écriture sont d'une importance critique tout au long de l'éducation, et elles sont une composante

essentielle de l'outil d'apprentissage collégial ou universitaire (Maaka & Ward, 2000 ; McKusick, 1999 ; Henderson *et al.*, 1998).

Pour la méthodologie, la conception de recherche choisie pour cette étude était une approche quantitative utilisant le coefficient de corrélation du moment du produit de Pearson et une approche qualitative utilisant l'analyse de contenu. Ce modèle a été choisi parce que le chercheur a cherché à comprendre la relation entre les résultats du test d'aptitude à la rédaction en anglais (English Writing Skills Test - EWST) et la performance académique globale des apprenants, exprimée en termes de GPA, par l'analyse de la corrélation. En outre, une analyse du contenu des essais rédigés par les apprenants dans le test d'aptitude à la rédaction en anglais a été réalisée afin d'examiner les forces et les faiblesses des apprenants en langue anglaise. Nous pensons que l'objectif de l'étude et l'approche de la collecte des données encadrent l'étude. Les résultats de cette étude ont révélé l'existence d'une relation statistiquement significative entre la performance académique globale des apprenants et leurs compétences à l'écrit en anglais. Aussi, selon les résultats, ils ont recommandé de revoir les procédures d'évaluation des apprenants suivant différents cours à l'université en introduisant des examens oraux dans lesquels le contenu académique et les compétences linguistiques des apprenants pourraient être examinés. Nous notons que cette étude est pertinente pour notre étude car elle identifie l'un des facteurs externes qui influencent la performance des apprenants en langues dans un test. Il y a un peu de divergence entre son travail et le nôtre dans la mesure où la problématique et les objectifs visés des études sont différents.

En somme, les travaux que nous avons cités portent sur l'apprentissage et les facteurs qui influencent l'apprentissage d'une langue par rapport à la performance des apprenants. Les chercheurs mettent l'accent sur l'un de deux facteurs (intrinsèque et extrinsèque) qui influence la performance de l'apprenant. L'idée centrale qui parcourt tous ces travaux est qu'il y a des facteurs qui influencent la performance des apprenants. Cette idée est donc pertinente pour notre travail. Certaines de ces études essaient d'identifier les facteurs internes afin de les décrire, puis de les expliquer en faisant référence à des émotions ou le domaine affectif (FLE et FLCA) et l'estime de soi. Mais en dehors des facteurs internes, certains travaux proposent des stratégies ou les conditions d'examen qui influencent la performance des apprenants. Malgré ces propositions didactiques, aucun chercheur à notre connaissance n'a analysé entièrement les deux facteurs intrinsèques et extrinsèques qui déterminent la performance des apprenants. À cet effet, notre travail relève et analyse les facteurs intrinsèques et extrinsèques qui déterminent la performance des apprenants en FLE.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons établi le cadre relatif à la littérature dans lequel s'inscrit notre étude. Ce cadre comprend le cadre théorique, quelques concepts importants et une revue de quelques travaux pertinents à notre étude. Le cadre théorique explique la théorie de l'attribution, d'émotion et de l'estime de soi et quelques concepts relevant de ces théories et puis, le concept de la performance. Ce cadre va nous fournir éventuellement les bases de notre analyse. Les travaux antérieurs nous ont permis de faire des lectures

approfondies sur notre sujet. Dans le chapitre suivant, la discussion va porter sur la méthodologie employée pour la collecte et l'analyse des données.



CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Introduction

Ce chapitre est consacré à l'ensemble du processus par lequel l'enquête est menée. Il s'agit en effet de la présentation de la population cible, l'échantillonnage, les instruments de collecte des données et les méthodes d'analyse des données. Ensuite, nous avons terminé par des codes d'éthique de collecte des données.

Population cible

La population comprend l'ensemble des sujets, unités ou objets qui sont concernés par l'enquête (Borg & Gall, 1979). Dans cette étude, la population constitue un ensemble d'individus, d'organisations ou d'objets matériels. Selon Alabi (2018 p. 92), « la population d'une recherche est un groupe fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels le chercheur est intéressé à interroger ou à observer et dont le résultat de l'étude sera appliqué ». Autrement dit, la population est un groupe cible sur lequel porte la recherche. Dans cette étude, notre population cible comprend des apprenants de JHS qui apprennent le français langue étrangère dans trois collèges dans la Métropole de Cape Coast. La population est composée de 90 apprenants de FLE et de 7 enseignants. Les apprenants ont été subdivisés en groupe de trois, selon les écoles. En analysant les statistiques de BECE (2017-2019), nous avons remarqué que ces écoles ont beaucoup d'apprenants de FLE qui passent l'examen de BECE chaque année. En plus, beaucoup d'apprenants de ces écoles ne réussissent pas à leur examen de FLE. Donc, c'est évident que la plupart des apprenants de ces écoles obtiennent de mauvais résultats.

Échantillonnage

Selon Angers (1995, p. 117), l'échantillonnage « constitue un ensemble d'opérations en vue de composer un échantillon représentatif de la population visée ». C'est généralement inutile d'effectuer, voire inutile, le recueil de données sur la totalité de la population (Alabi, 2018, p. 92). Pour cela, nous sélectionnons une partie de la population, c'est-à-dire un échantillon, sur laquelle nous allons effectivement réaliser l'enquête. Pires (1997, p. 122) relève que l'échantillonnage consiste à sélectionner « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème ». On peut donc dire que l'échantillonnage est une partie de la population que l'on étudie d'une façon représentative. Nous avons utilisé l'échantillonnage stratifié, l'échantillonnage simple et une méthode de recensement pour sélectionner notre échantillon. La procédure de l'échantillonnage a dû respecter l'éthique de recherche pour la vérifiabilité et la fiabilité. En ce qui concerne notre recherche, nous avons employé l'échantillonnage stratifié pour sélectionner les écoles. Nous avons employé cette méthode parce que nous avons un intérêt particulier pour certaines strates : Les écoles publiques où le français est obligatoire et la plupart des apprenants ont des mauvaises notes au niveau de BECE. Ainsi, il offre un haut degré de représentativité. Aussi, nous avons employé l'échantillonnage simple pour sélectionner 90 apprenants pour participer à cette étude : 30 apprenants de chaque école. Puis, nous voudrions travailler avec un nombre égal dans toutes les écoles échantillonnées. Cette méthode est également marquée par le fait que les unités d'échantillon ont une chance égale d'être sélectionnées et elles sont indépendantes les unes des autres. En plus, nous avons utilisé cette stratégie pour que chacun ait la chance

d'être sélectionné. La méthode du loto a été utilisée pour obtenir les répondants. Les réponses 'oui' et 'non' étaient inscrits sur 45 feuilles pour qu'ils puissent choisir. La réponse 'oui' était de 30 et 'non' était de 15. Par conséquent, ceux qui ont choisi la réponse 'oui' ont été sélectionnés pour l'étude. Cette population que nous avons échantillonnée représente une partie

des apprenants du français dans trois écoles (St. Nicholas JHS, St. Monica's JHS et Kwaprow JHS) dans la métropole de Cape Coast. Ensuite, l'échantillonnage est fait au niveau de JHS3. Nous avons préféré travailler avec des apprenants de la troisième année dans ces écoles car cette catégorie d'apprenants a déjà fait au moins deux ans d'étude de FLE au niveau de JHS.

Nous pensons que cette catégorie d'apprenants semblait bien capable de répondre aux attentes de notre travail. Enfin, nous avons retenu sept (7) enseignants pour l'étude. Le recensement dans le travail de recherche fait référence à la procédure qui permet au chercheur d'inclure tout le monde comme sujet ou répondant dans une étude (Hatch, 2002 ; Patton, 2002). Il inclut souvent toutes les personnes dans une étude, indépendamment de leur capacité à contribuer de manière substantielle au travail de recherche.

L'utilisation de cette technique présente des avantages et des inconvénients. Par exemple, le recensement peut inclure un répondant qui n'a peut-être pas la capacité de fournir des réponses authentiques pour permettre au chercheur d'approfondir une question d'intérêt (Patton, 2002). Cependant, son utilisation permet également au chercheur d'entreprendre une étude lorsque les sujets de celle-ci sont de petite taille. Dans cette étude, l'utilisation de cette technique a été rendue nécessaire par l'insuffisance des enseignants de français de nos écoles échantillonnées.

Instrument de collecte des données

Il y a plusieurs instruments de collecte des données pour une recherche scientifique : L'observation, le questionnaire, l'interview, le test, une donnée textuelle (corpus), etc. Selon Kumar (2005), le choix d'instrument dépend de la nature des données et le type de recherche dans lequel le chercheur s'engage. Pour pouvoir mener à bon terme notre travail de recherche, nous avons utilisé le questionnaire. L'emploi de cet instrument nous a permis de recueillir des données quantitatives et qualitatives.

Questionnaire

Selon Cuq (2003), le questionnaire est un instrument de recherche essentiel. Il permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées. En plus, cet outil est construit selon la logique du chercheur. Il peut consister d'un ensemble des questions structurées et ordonnées. Cette procédure de collecte de données a pour objectif de montrer les mécanismes sous-jacents aux comportements de la population cible. Le questionnaire est important parce qu'il permet au chercheur de déterminer en avance les questions à poser et à construire un cadre des réponses à tirer auprès des répondants (Gillham, 2008). Nous avons choisi le questionnaire comme instrument de la collecte des données car il est préféré par des chercheurs pour des travaux de nature mixte (Sarantakos, 2013). En plus, notre choix d'instrument est automatiquement influencé par l'échelle de l'estime de soi qui est un questionnaire. C'est un questionnaire que nos répondants doivent remplir pour mesurer leur niveau d'estime de soi. Ensuite, nous pensons que les questions ouvertes et fermées vont nous aider à obtenir les informations nécessaires pour l'étude. Bien que le questionnaire

n'offre pas plus de détails, il donne des résultats rapides, il est clair et simple à répondre. Ensuite, les concepts à étudier sont facilement identifiés et il est moins cher (Moussa, 2018).

Notre questionnaire est destiné aux apprenants. Il comprend quatre grandes rubriques qui sont : Des informations démographiques, des facteurs qui influencent la performance des apprenants de FLE, l'échelle d'estime de soi de Rosenberg et les conditions d'examen à la fin du trimestre.

La première partie (la section A) qui porte sur les informations démographiques comprend 4 questions (le nom de l'école, le sexe, le niveau scolaire où ils ont eu le premier contact avec le français et l'âge). La deuxième partie (la section B) qui porte sur des facteurs qui influencent la performance des apprenants comporte 7 questions qui nous permettront de confirmer des facteurs qui influent sur la performance des apprenants. Cela est basé sur la théorie de l'attribution que nous avons déjà discutée dans le chapitre précédent. La troisième partie (la section C) du questionnaire porte sur l'échelle d'estime de soi de Rosenberg. Elle est aussi basée sur la théorie d'estime de soi (Rosenberg, 1965). Ceci va nous permettre de déterminer le niveau d'estime de soi des apprenants. Pour mesurer leur niveau d'estime de soi, nous avons employé l'échelle d'estime de soi (Rosenberg, 1965). Cette échelle de Rosenberg est un auto-questionnaire composé de 10 items qui « se distinguent tant par sa brièveté de passation que par la généralisation des items qui repose sur une évaluation très globale des sentiments positifs ou négatifs que peut avoir le sujet quant à sa personne » (Vallières & Vallerand, 1990, p. 307). Cette échelle de type Likert est cotée sur 4 points allant de « fortement d'accord » (4 points) à « fortement en désaccord » (1 point). La dernière partie

(la section D) comprend 6 questions sur les conditions d'examen. Elle nous a permis d'évaluer les conditions d'examen à la fin du trimestre qui aussi influencent leurs performances. Celles-ci vont nous aider à déterminer ces conditions par rapport à notre dernier objectif et à répondre à notre dernière question de recherche.

Le questionnaire destiné aux enseignants comprend aussi quatre sections. La première section (A) porte sur leurs sexes. La deuxième section (B) comprend 3 questions qui nous permettrons de confirmer des facteurs influençant la performance des apprenants. La troisième section (C) du questionnaire compose 3 questions pour confirmer le niveau d'estime de soi des apprenants. La dernière section (D) comprend 3 questions sur les conditions d'examen. Elle va nous permettre de confirmer les conditions d'examen à la fin du trimestre qui aussi influencent la performance des apprenants.

Les questions sont adaptées à notre réalité et formulées de manière fermée, semi fermée et ouverte. La fonction principale de quelques questions fermées est d'ouvrir la voie pour les questions ouvertes qui ont donnée à l'apprenant et l'enseignant la liberté de s'exprimer dans la langue. Elles sont aussi reformulées de telle manière à susciter de la part de l'apprenant et l'enseignant l'emploi des variables que nous étudions. Le questionnaire nous a servi à collecter les données chez les répondants. Il en est de même pour tous les apprenants et il a été en anglais pour assurer une bonne compréhension des questions avant de les répondre. Nous avons administré 97 questionnaires au totale : 30 questionnaires aux apprenants dans chaque école et 7 pour les enseignants respectivement. Nous sommes restés avec les répondants et

intervenait de temps en temps pour aider ceux qui se trouvaient en difficultés et pour qu'ils ne copient pas. Les données recueillies sont présentées sous formes de tableaux basés sur les résultats que nous avons obtenus à travers le questionnaire.

Méthode d'analyse des données

Dans cette partie, nous avons aussi analysé les données recueillies scientifiquement en employant la méthode mixte : Une combinaison des méthodes quantitative et qualitative. Cette méthode mixte permet en fait le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, afin d'enrichir les résultats de la recherche. Ainsi, cette approche complémentaire nous a aidé à approfondir la compréhension et l'interprétation des phénomènes observés.

Ensuite, notre première approche constitue une tentative de l'analyse quantitative des questionnaires. Nous avons donné les statistiques sur le nombre d'occurrences des éléments linguistiques à examiner. Aussi, nous avons donné leur interprétation quantitative. Canguilhem (1979, p. 98) dit que « la statistique ne fournit aucun moyen pour déterminer ou décider si une mesure est normale ou anormal. C'est donc bien l'interprétation donnée à cette mesure, en fonction de normes sociales et d'hypothèses sur le fonctionnement langagier et humain en général, qui permettra de localiser, et dans le meilleur des cas, de définir les limites d'un trouble ». Sous ce rapport, vu que les fonctions communicatives d'un texte se rapportent au sens, nous avons analysé le contenu, l'organisation et le lexique utilisés dans les copies des apprenants et des enseignants. Les données de l'étude ont été présentées sous forme de tableaux en fréquences à l'aide de l'outil d'analyse appelé «

Statistical Package for the Social Sciences » (SPSS) version 18.0 en ordre des questions de recherche. Nous avons tout d'abord codé les questionnaires. Ensuite, nous les avons soumis dans le programme d'analyse statistique « SPSS » et puis nous avons lancé l'outil d'analyse des données. Ceci nous a aidé à générer les données pour l'étude et a permis d'en faire une analyse quantitative et qualitative.

Les données de chaque tableau ont été ensuite commentées et analysées. Les données recueillis de quelques facteurs influençant la performance des apprenants sont présentées en premier, celle de niveau d'estime de soi des apprenants en seconde et les conditions d'examen en troisième. Celles-ci permettent dans la plupart des cas, de confirmer ou d'infirmer les données recueillis chez les apprenants. Les réponses aux questions ouvertes dans le questionnaire nous ont fourni les données qualitatives nécessaires pour la discussion des données quantitatives. Les résultats du questionnaire nous ont permis de confirmer les réponses fournies par quelques chercheurs.

Codes d'éthique de collecte des données

Selon De-Souza (2017) et McNamara (1994), les questions éthiques méritent une grande attention dans la recherche contemporaine, surtout avec des êtres humains. Une recherche scientifique doit être faite selon des principes définis et systématiques vérifiables. L'un de ces principes est de suivre des éthiques de la recherche scientifique. De-souza (2017) définit les éthiques comme des règles générales ou principales de conduite qui guident l'action d'un individu. Ces principes aident à distinguer le bien du mal et de

déterminer les comportements acceptables ou inacceptables de la part du chercheur. Dans ce travail nous avons respecté les codes d'éthiques suivantes :

Premièrement, les questions éthiques importantes qui sont examinées dans cette recherche comprennent le contenu, la confidentialité et l'anonymat des répondants, ainsi que la participation volontaire. Pour obtenir le consentement des participants, la chercheuse a relayé tous les détails importants de l'étude, y compris le but et l'objectif.

Les répondants ont le droit de savoir de quoi il s'agit, comment l'enquête va les affecter, les risques et les avantages de leur participation, le fait qu'ils ont le droit de refuser à participer à l'enquête et ce droit doit s'exercer librement avant que les répondants remplissent le questionnaire. Par conséquent, la politique de participation volontaire a été strictement respectée pendant la phase de collecte de données. Les répondants qui ont été prêts à participer à l'étude, après avoir été informés de l'objectif, du but et de la méthodologie, ont été inclus dans l'échantillon cible de l'étude.

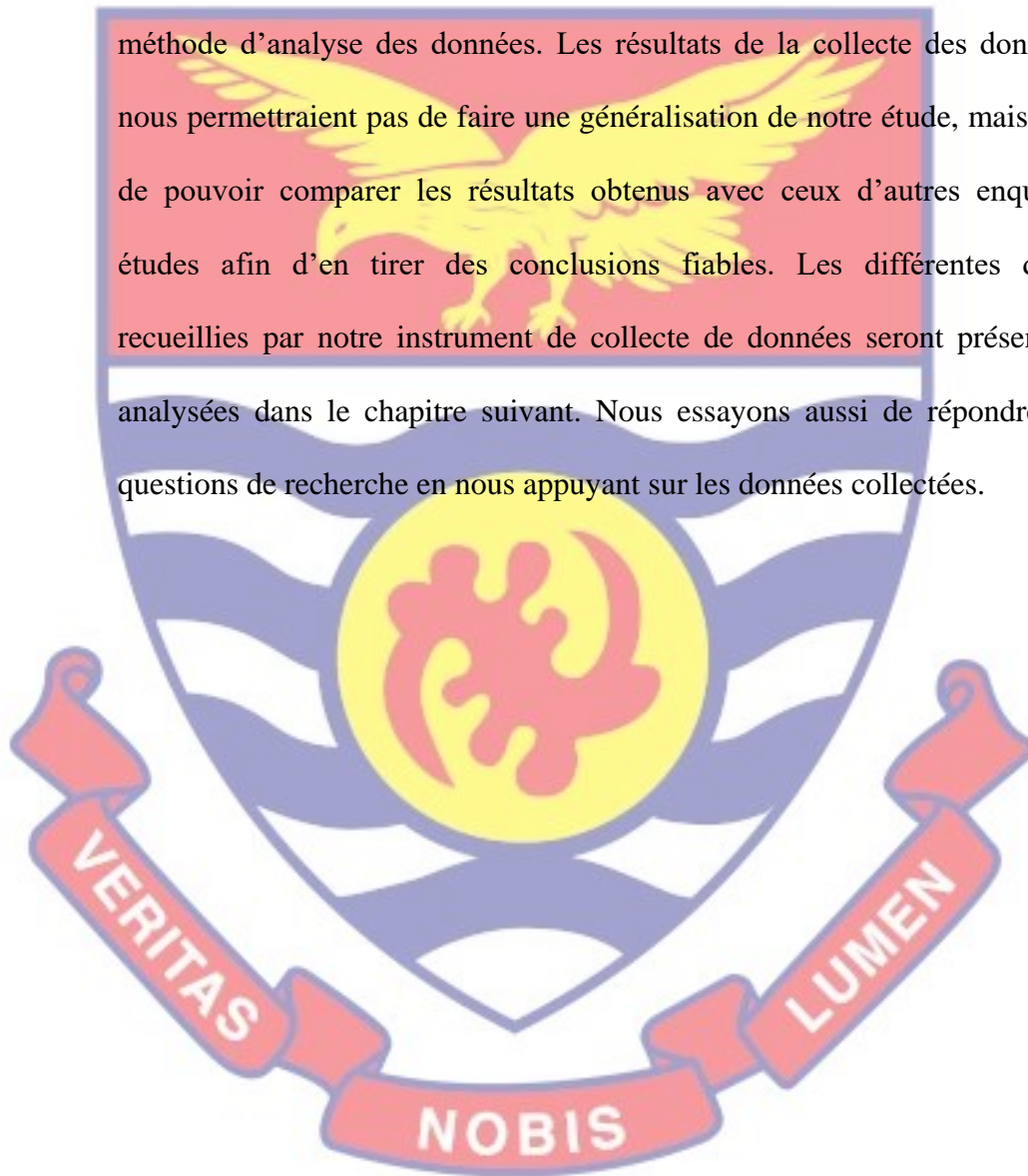
Ensuite, afin de protéger l'anonymat des répondants, nous avons demandé aux apprenants de ne pas écrire leur nom sur le questionnaire. Donc, les données récoltées chez les répondants ont été confidentielles. Autrement dit, le fait que les répondants aient accepté d'être disponible à remplir notre questionnaire ne nous permet pas d'utiliser ces informations sans discrétion. Les informations tirées auprès des sujets ont été utilisées pour seulement un but académique. Nous nous sommes engagés à respecter non seulement l'anonymat mais aussi l'intégrité des répondants dans cette étude.

En résumé, les principales questions d'éthiques qui ont été prises en compte dans cette étude sont les suivantes : La participation volontaire, les

avantages potentiels de l'étude et leur vie privée ont été respectés en ne divulguant pas leur nom.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons discuté entre autres, la population cible, l'échantillonnage des répondants, l'instrument de la collecte des données et la méthode d'analyse des données. Les résultats de la collecte des données ne nous permettraient pas de faire une généralisation de notre étude, mais, plutôt, de pouvoir comparer les résultats obtenus avec ceux d'autres enquêtes et études afin d'en tirer des conclusions fiables. Les différentes données recueillies par notre instrument de collecte de données seront présentées et analysées dans le chapitre suivant. Nous essayons aussi de répondre à nos questions de recherche en nous appuyant sur les données collectées.



CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Introduction

Le chapitre représente les résultats émanant des données collectées à partir de l'instrument administré. La discussion comprend l'interprétation des résultats en référence aux travaux et théories antérieures. Le chapitre est organisé en deux parties principales. La première partie traite des caractéristiques de base des répondants tandis que la deuxième partie est consacrée aux réponses accordées par les répondants conformément aux questions de recherche et groupées selon divers thèmes obtenus à partir des objectifs de l'étude. Les résultats sont présentés à l'aide de tableaux, de fréquences et de pourcentages.

Informations démographiques

Informations démographiques des apprenants comprennent le sexe, l'âge et leur niveau de premier contact avec le français. Ils sont examinés ci-dessous.

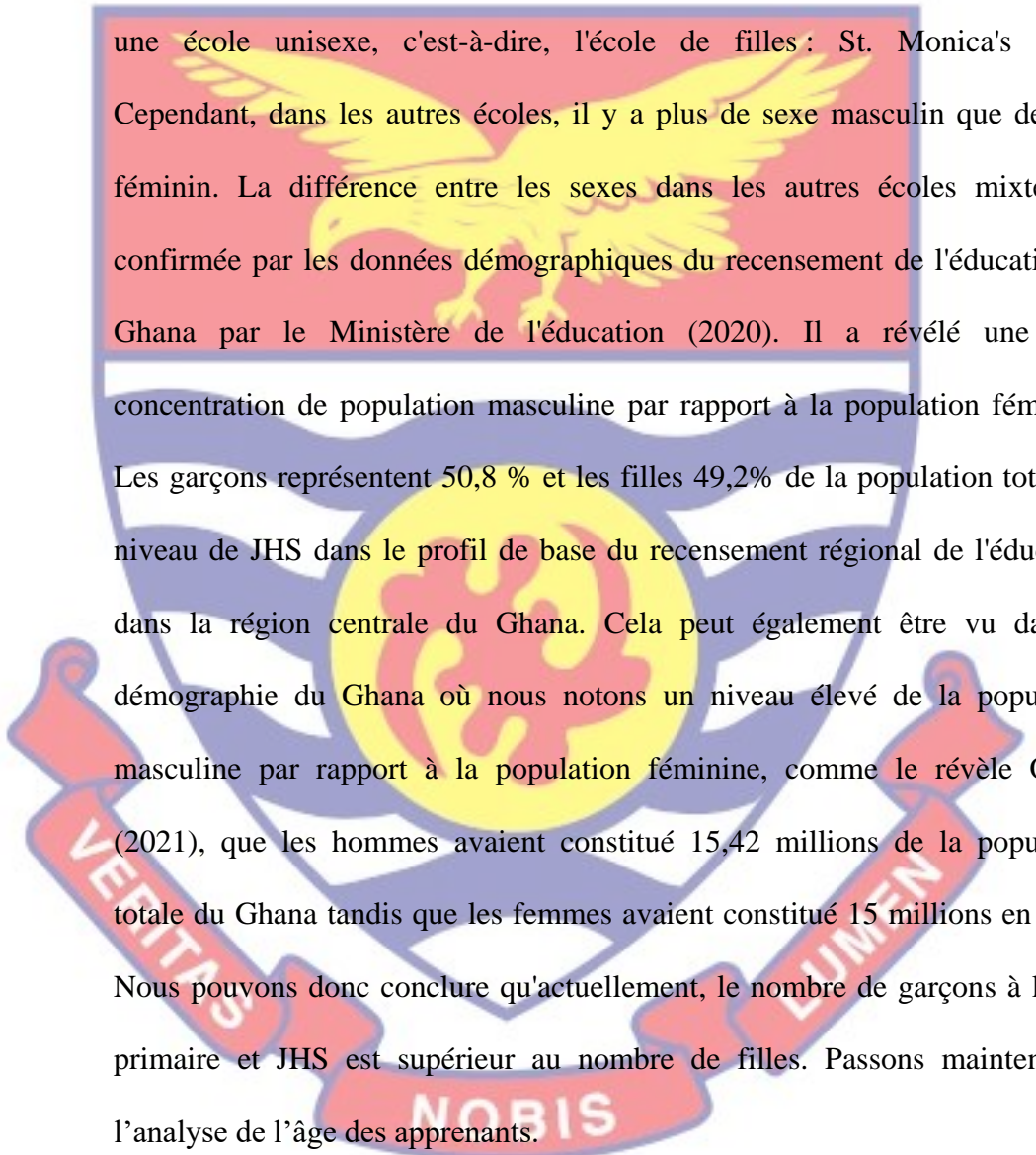
Tableau 1 : Sexe des apprenants (tabulation croisée)

École	Sexe des apprenants		Total
	Filles	Garçons	
St Monica's JHS	30	0	30
St. Nicholas JHS	12	18	30
Kwaprow M/A JHS	11	19	30
Total	53	37	90
Pourcentage	58,9	41,1	100%

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 1 illustre le sexe des apprenants ayant rempli le questionnaire. La lecture du tableau indique que cinquante-trois (53)

apprenants, avec un pourcentage de 58,9% sont de sexe féminin. Les trente-sept (37) restants sont du sexe masculin. Ils représentent 41,1%. Ces données nous montrent que la majorité des apprenants, plus de la moitié, sont du sexe féminin. Mais une analyse critique du tableau montre que le sexe féminin a le pourcentage le plus élevé parce que l'une des écoles de notre échantillon est



une école unisexe, c'est-à-dire, l'école de filles : St. Monica's Girl's. Cependant, dans les autres écoles, il y a plus de sexe masculin que de sexe féminin. La différence entre les sexes dans les autres écoles mixtes est confirmée par les données démographiques du recensement de l'éducation au Ghana par le Ministère de l'éducation (2020). Il a révélé une forte concentration de population masculine par rapport à la population féminine. Les garçons représentent 50,8 % et les filles 49,2% de la population totale au niveau de JHS dans le profil de base du recensement régional de l'éducation dans la région centrale du Ghana. Cela peut également être vu dans la démographie du Ghana où nous notons un niveau élevé de la population masculine par rapport à la population féminine, comme le révèle O'Neil (2021), que les hommes avaient constitué 15,42 millions de la population totale du Ghana tandis que les femmes avaient constitué 15 millions en 2019. Nous pouvons donc conclure qu'actuellement, le nombre de garçons à l'école primaire et JHS est supérieur au nombre de filles. Passons maintenant à l'analyse de l'âge des apprenants.

Tableau 2 : Âge des apprenants (tabulation croisée)

École	Âge des apprenants			Total
	9-11	12-14	15+	
St Monica's JHS	0	16	14	30
St. Nicholas JHS	0	13	17	30
Kwaprow M/A JHS	0	10	20	30
Total	0	39	51	90
Pourcentage	0	43,3	56,7	100%

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 2 illustre l'âge des apprenants ayant répondu à ce questionnaire. La lecture du tableau indique que trente-neuf (39) de ces apprenants, soit 43,3%, ont entre 12-14 ans. Les 51 restants, soit 56,7%, sont de l'âge 15+. Ces données nous montrent que la majorité des apprenants, plus de la moitié, ont quinze ans et plus. Jasmina (2006) conclut que l'âge est un facteur prédictif de la maîtrise d'une deuxième langue. Autrement dit, il joue un rôle très important dans l'apprentissage des langues. Aussi, Lenneberg (1967) affirme que certains adolescents ou adultes qui commencent à apprendre une langue seconde ne parviendraient pas à atteindre la maîtrise de la langue, tandis que les enfants qui ont été exposés à la langue seconde à leur âge précoce semblent la maîtriser comme locuteur natif. En d'autres termes, les jeunes apprenants ont probablement un grand potentiel pour acquérir une langue seconde rapidement, efficacement et avec compétence, tandis que les adultes ou les adolescents sont dans une position inférieure dans l'acquisition d'une langue seconde en raison du facteur d'âge proposé par les linguistes. Dans ce cas, l'âge de nos correspondants a une grande influence sur leurs performances en français.

Passons maintenant à l'analyse du niveau de premier contact avec le français indiqué par les apprenants.

Tableau 3 : Niveau de premier contact avec le français (tabulation croisée)

École	Niveau de premier contact			Total
	KG	Primary	JHS	
St Monica's JHS	0	10	20	30
St. Nicholas JHS	6	11	13	30
Kwaprow M/A JHS	0	9	21	30
Total	6	30	54	90
Pourcentage	6,7	33,3	60	100%

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le niveau de premier contact avec le français indiqué par les apprenants varie. Comme l'indique le Tableau 3, il y a six (6) apprenants, soit 6,7% de ces quatre-vingt-dix apprenants qui ont commencé l'apprentissage du FLE dès l'école maternelle. 33,3 %, soit trente (30) l'ont commencé à partir de l'école primaire. Le dernier groupe qui comprend la majorité, cinquante-cinq (54) des apprenants ont commencé à apprendre le FLE au niveau de JHS. Ils représentent 60%. Nous voyons qu'il y a une grande variation quant au commencement de l'apprentissage du FLE par ces apprenants. De cela, nous pouvons dire que ceux qui ont commencé l'apprentissage du FLE à l'école maternelle et primaire pourraient avoir plus d'avantages au niveau de la connaissance de la langue que ceux qui l'ont commencé à JHS. Ceci est affirmé par la citation de Singleton et Ryan (2004): « People who begin learning a second language in childhood in the long run may generally achieve a higher level of proficiency than those who begin later ». Autrement dit, les personnes qui commencent à apprendre une seconde langue à l'enfance peuvent, à long terme, atteindre un niveau de compétence plus élevé que celles

qui commencent plus tard. Cette affirmation montre que le fait de commencer l'enseignement d'une langue étrangère plus tôt semble être un bon départ pour les jeunes apprenants qui ont des chances d'acquérir une langue étrangère grâce à une immersion précoce dans l'enseignement de la langue étrangère. En effet, l'hypothèse est que lorsque les apprenants de la langue française comme

langue seconde sont exposés à la langue plus tôt, ils obtiennent de meilleures performances et compétences dans l'acquisition de la langue.

Dans les lignes suivantes, nous continuons avec les perspectives des apprenants sur leur performance en français.

Perspectives des apprenants sur leur performance en français

Dans cette partie, nous allons faire une analyse de notre première question de recherche en utilisant les résultats des items de numéro quatre à dix du questionnaire des apprenants.

Tableau 4 : Vous êtes bon en français ?

Item	Fréquence	Pourcentage
Oui	34	37,8
Non	56	62,2
Total	90	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 4 illustre les avis des apprenants sur leur compétences en français. Les données révèlent que 37,8%, soit, trente-quatre (34) des apprenants ont une bonne performance dans la langue française. Ensuite, 62,2% autres déclarent qu'ils aient une mauvaise performance en français. Ils représentent cinquante-six (56) apprenants. Ces données montrent que les apprenants n'ont pas de niveau uniforme en français. Autrement dit, plus de la moitié des apprenants n'obtiennent pas de bons résultats en français. Mais peu

d'entre eux s'en sortent bien en français. Ce qui paraît tout à fait normal, étant donné que chaque individu a toujours des caractéristiques particulières qui le distinguent des autres. Ainsi, en classe de FLE, les apprenants se présentent avec des capacités diverses mais uniques à chacun d'eux. Par conséquent, ils ne présentent pas la même performance ou résultat. Ceci est confirmé par les statistiques d'Associate for Change (AfC) de 2007 à 2009 qui montre qu'en général, les apprenants de français n'obtiennent pas de bons résultats au niveau BECE. De plus, le rapport de l'examineur en chef du WAEC de 2017 a également révélé que les performances des apprenants étaient généralement plus faibles. Cela met en évidence le fait que la plupart des apprenants de français ne sont pas performants dans la langue française.

Passons au tableau suivant qui concerne la performance des apprenants en français lors de l'examen.

Tableau 5 : Lorsque vous êtes noté sur 20, quelle est votre fourchette de score ?

Item	Fréquence	Pourcentage
0-5	9	10,0
6-10	30	33,3
11-15	33	36,7
16-20	18	20,0
Total	90	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 5 illustre l'intervalle de résultats des apprenants dans un test de français. Les données révèlent que neuf (9) apprenants, déclarent avoir une mauvaise note (soit 0-5) ce qui est un mauvais niveau en français. Ils représentent 10% de la population. Trente (30) autres apprenants obtiennent de mauvaises notes (soit 6-10), ce qui est également en bas de la moyenne, avec un pourcentage de 33,33%. Puis trente-trois (33) autres déclarent avoir une

bonne note dans un test de français. C'est de l'ordre de 11 à 15. Ils représentent 36,7% de la population. Enfin, dix-huit (18) apprenants qui représentent 20% ont de bonnes notes au test de français, soit 16 à 20. Ces données attestent du fait que nos répondants n'ont pas de niveau uniforme en termes de notes en français. Cependant, la plupart des apprenants affirment avoir de bonnes notes dans un test en français qui se situe contrairement au Tableau 4. Cela peut être attribué au fait que certains apprenants copient leurs amis qui ont un bon niveau en français lorsqu'un test est donné ou qu'ils ont simplement choisi une réponse impressionnante.

Nous continuons avec le tableau suivant sur les raisons pour lesquelles ils obtiennent ces notes.

Tableau 6 : Pourquoi pensez-vous que vous obtenez normalement la note ci-dessus en français ?

Item	Fréquence	Pourcentage
Je n'aime pas le français	17	18,9
Je n'ai pas envie d'apprendre le français	40	44,4
Je suis bon en français	33	36,7
Total	90	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 6 illustre les avis des apprenants sur les raisons pour lesquelles ils obtiennent les notes ci-dessus. La lecture du tableau indique que dix-sept (17) apprenants, avec un pourcentage de 18,9% n'aiment pas le français. Quarante (40) autres apprenants, représentant 44,4% n'ont aucun intérêt à apprendre le français. Enfin, trente-trois (33) apprenants trouvent qu'ils ont un bon niveau en français. Ces derniers représentent 36,7% du pourcentage total. Ces données nous indiquent que les apprenants ont des avis

différents sur la langue française. Il se peut que ceux d'entre eux qui n'aiment pas le français, aient des difficultés à apprendre le français ou encore n'arrivent pas à avoir de bonnes notes en français. Aussi, ils ne sont pas assez motivés et ne reconnaissent pas l'importance de l'apprentissage du français. En outre, il se pourrait que les apprenants qui n'ont aucun intérêt à apprendre

le français ne sont pas motivés à l'apprendre, et aussi ne connaissent pas l'importance de la langue française. Ces raisons pourraient influencer l'apprentissage du français chez les apprenants. Pour ceux des apprenants qui ont des bons niveaux en français auraient pu dire ceci, parce qu'ils ont une bonne maîtrise de la langue française, ou encore, ont fréquemment de bonnes notes lors des évaluations en français. Le résultat de ce tableau est confirmé dans l'article de Bangnia (2020) selon lequel certains apprenants ont malheureusement abandonné l'étude de la langue française en raison du manque d'intérêt et de motivation pour continuer à apprendre la langue française. Ces raisons sont des facteurs contribuant au faible niveau de la performance parmi les apprenants de français au Ghana. Évidemment, l'ignorance ou le manque de connaissance de l'importance de la langue française joue un rôle vital dans l'apprentissage du français.

Continuons avec le tableau suivant, qui parle des choses qui affectent leur note en français dans un test ou un examen.

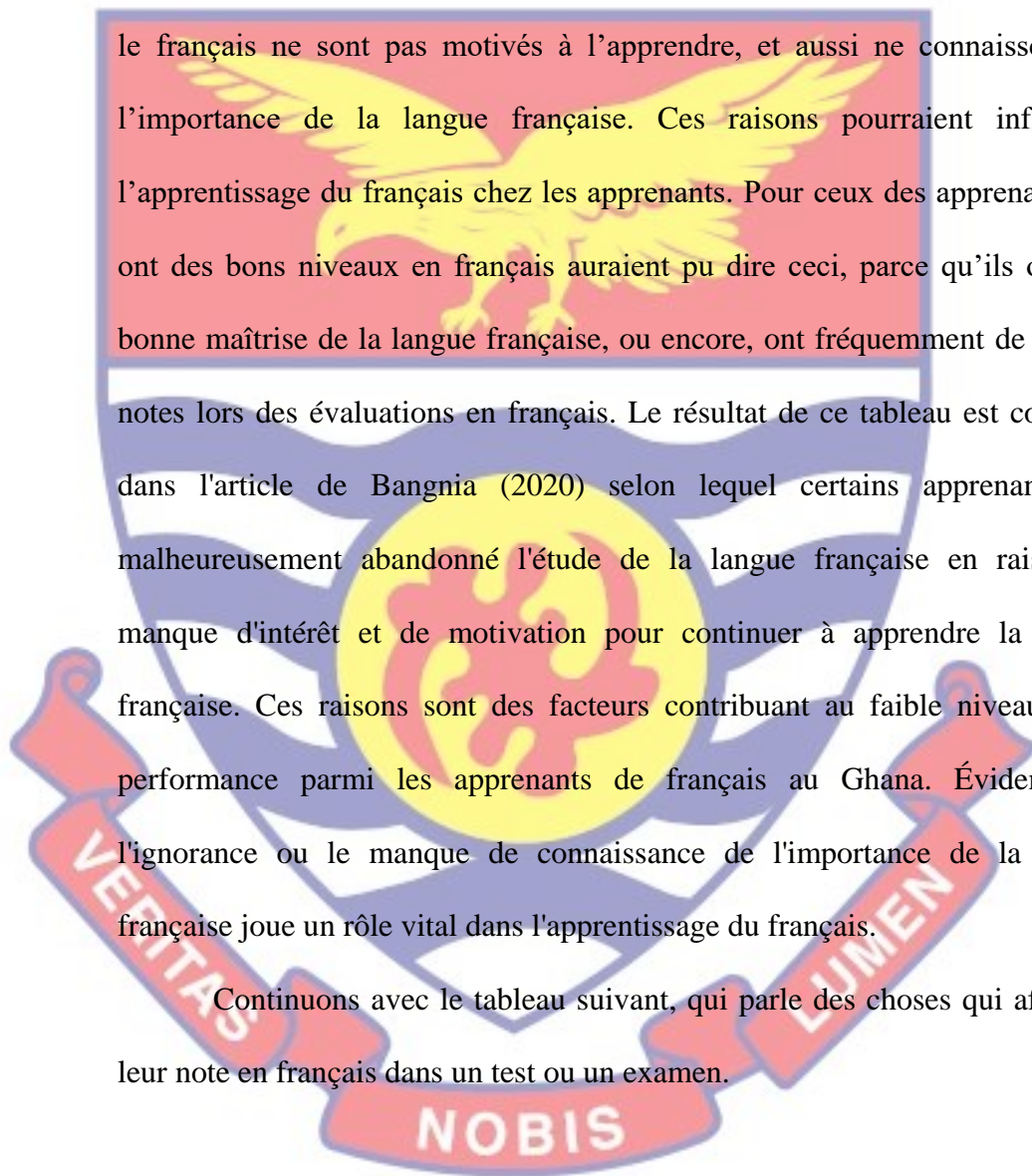


Tableau 7 : Quels sont les éléments qui influencent votre note en français ?

Item	Fréquence	Pourcentage
J'aime apprendre le français	4	4,4
Mon enseignant enseigne bien	26	28,9
Je pense que le français est une matière difficile	60	66,7
Total	90	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Ce Tableau 7 illustre les éléments qui affectent la note des apprenants de FLE dans un test ou un exercice spécifique. Quatre (4) participants représentant 4,4% aiment apprendre le français. Cela signifie que pour ces participants, leurs notes sont influencées par leur intérêt pour l'apprentissage de français. Il est probable que ces apprenants soient motivés et connaissent l'importance de la langue française. Vingt-six (26) de ces apprenants croient que leur performance est affectée par la façon dont l'enseignant enseigne. Il est probable qu'ils soient capables de comprendre la langue française et les questions en français lorsqu'un test est donné ou qu'ils aient un bon niveau de français en raison de la façon dont l'enseignant leur enseigne. Ils représentent 28,9%. Néanmoins, la majorité des participants, soixante (60) représentant 66,7 %, pensent que le français est un sujet difficile. Pour ces derniers, il est probable que leur performance soit affectée par leur réflexion sur Français.

Comme l'affirment Williams et Burden (1999), les perceptions ou les attributions des apprenants pour le succès ou la mauvaise performance de leur performance déterminent la quantité d'efforts qu'ils déploieront pour étudier une langue à l'avenir. Du point de vue de leur théorie, elle suppose que la performance scolaire des apprenants dans l'apprentissage du français est

déterminée par leur perception de leur capacité à accomplir une tâche difficile en utilisant la langue française ainsi que par le niveau d'effort qu'ils déploient dans la langue française. Cela montre clairement que la façon dont les apprenants pensent à la langue française affecte également leur performance. Il est donc important de toujours motiver les apprenants en leur parlant de

l'importance de la langue.

Le tableau suivant montre la réaction des apprenants envers l'enseignement du français sur la performance des apprenants.

Tableau 8 : Les apprenants de français auront de bons résultats en français si le professeur enseigne bien la langue française.

Item	Fréquence	Pourcentage
Vrai	75	83,3
Faux	1	1,1
Je ne sais pas	14	15,6
Total	90	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 8 indique les données recueillies sur une autre question importante. Il s'agit de la question numéro 8 qui visait également à savoir si l'enseignement de français par l'enseignant influence les notes des apprenants dans un exercice ou un test. Le tableau permet de comprendre qu'avec un nombre total de 90 participants qui ont pris part à cet exercice, soixante-quinze (75), soit 83,3% du total des participants, ont choisi la première option qui est *vrai*. Cela signifie que pour ces soixante-quinze (75) participants, ils pourraient avoir des bonnes notes dans un test ou exercice spécifique si l'enseignant de français enseigne bien. Un apprenant, soit la minorité représentant 1,1% a choisi l'option *faux*. Par contre, pour lui, l'enseignement

de français par l'enseignant ou les compétences pédagogiques de l'enseignant de français n'influencent pas sa note dans un test/exercice. Les quatorze (14) restants, soit 15,6%, ont choisi la troisième l'option qui est *je ne sais pas*. Pour eux, ils ne savent pas si l'enseignement de français par l'enseignant ou sa compétence pédagogique influence leur note ou pas. Le résultat de ce tableau

est confirmé par Williams et Burden (1999) qui postulent que la distraction par les autres, l'incompétence de l'enseignant, le biais de l'évaluateur, l'inadéquation des méthodes utilisées par l'enseignant et d'autres sont exclusivement cités comme causes de mauvaises performances. Ainsi, l'enseignant a le monopole de l'influence sur la perception et la performance des apprenants dans une matière particulière.

Nous montrons l'avis des répondants sur l'influence des parents sur leur apprentissage de français dans le tableau suivant.

Tableau 9 : Un parent qui a une bonne impression de la langue française est susceptible d'encourager ses enfants à étudier le français avec sérieux.

Item	Fréquence	Pourcentage
Vrai	76	84,4
Faux	7	7,8
Je ne sais pas	7	7,8
Total	90	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 9 montre les avis des parents sur l'apprentissage de français ont une influence sur l'apprentissage de français chez les apprenants. Le tableau ci-dessus nous fait comprendre que des trois (3) options données, la majorité qui est de soixante-seize (76) des répondants représentant 84,4% pensent qu'un parent qui a une bonne impression de la langue française est

susceptible d'encourager ses enfants à étudier le français avec sérieux. Par contre, sept (7) autres participants, soit 7,8% du total pensent que les avis d'un parent sur l'apprentissage de français n'influencent pas l'apprentissage de français chez les apprenants. Il nous semble qu'apprendre le français avec sérieux ne dépend d'aucun encouragement du parent qui a une bonne impression de la langue ou non. Enfin, les sept (7) restants, soit 7,8%, aussi ne savent pas si les impressions des parents dans l'apprentissage de français ont des influences sur le sérieux de l'apprentissage du français par les apprenants ou pas. Une recherche de Williams *et al.* (2001) prouve que parmi les principaux facteurs qui expliquent le succès, le soutien de la famille peut également influencer la performance et la perception des apprenants dans l'apprentissage d'une langue. Par conséquent, cette étude confirme le résultat du tableau selon lequel un parent qui a une bonne impression de la langue française est susceptible d'encourager ses enfants à étudier le français avec sérieux.

Passons au tableau suivant pour savoir la possibilité d'un apprenant d'encourager ses amis d'apprendre le français avec sérieux.

Tableau 10 : Un camarade de classe qui aime le français est susceptible d'encourager ses amis à étudier le français avec sérieux.

Item	Fréquence	Pourcentage
Vrai	76	84,4
Faux	7	7,8
Je ne sais pas	7	7,8
Total	90	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 10 illustre la possibilité d'un apprenant d'encourager ses amis d'apprendre le français avec sérieux. Soixante-seize (76), soit 84,4%, ont choisi la première option. C'est-à-dire qu'il est possible qu'un apprenant qui aime le français d'encourager ses amis à apprendre le français avec sérieux. La raison invoquée pour ce choix est qu'ils voient ce camarade de classe qui a un bon niveau en français comme un modèle, en imitant son sérieux dans l'apprentissage de la langue française. Sept (7) participants ont déclaré que c'est impossible pour un apprenant d'encourager ses amis à apprendre le français avec sérieux. Ils pensent que le camarade de classe qui a un bon niveau en français pourrait plutôt amener les autres apprenants à se mépriser et toujours leur faire sentir qu'ils sont des échecs dans l'apprentissage de français. Ils représentent 7,8%. Sept (7) autres ont également déclaré qu'ils ne savent pas si un apprenant avec un bon niveau en français peut encourager ses amis à apprendre le français avec sérieux. Aussi, ils représentent 7,8%.

Williams et Burden (1999) affirment que les apprenants ont tendance à attribuer leur réussite principalement à leurs efforts et à l'aide des groupes d'étude. En outre, les recherches empiriques de certains chercheurs (par exemple, Altermatt & Pomerantz, 2005 ; Berndt & Keefe, 1995 ; Epstein, 1983 ; Hallinan & Williams, 1990) confirment que les amis des apprenants à l'école influencent les niveaux de performance ultérieurs des apprenants et leurs croyances en matière de réussite. Or, cela valide nos résultats selon lesquels un camarade de classe qui aime le français est susceptible d'influencer les performances de ses camarades en français en les encourageant à étudier le français sérieusement.

Dans les tableaux suivants, nous continuons avec le degré d'estime de soi des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage de FLE.

Degré d'estime de soi des apprenants à l'égard de l'apprentissage de FLE

Dans cette partie, nous allons faire une analyse de notre deuxième question de recherche en utilisant les résultats des items de numéro onze à

vingt du questionnaire des apprenants.

Tableau 11 : Dans l'ensemble, je suis content de moi dans la classe de langue française.

Item	Fréquence	Pourcentage
Fortement d'accord	15	16,7
D'accord	59	65,6
En désaccord	9	10,0
Fortement en désaccord	7	7,8
Total	90	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 11 montre les degrés auxquels les apprenants agissent en classe de FLE. Les données indiquent que quinze (15) apprenants sont tout à fait d'accord pour dire qu'ils sont contents en classe de français. Cela pourrait être dû à l'intérêt du cours de français pour eux. Ces apprenants représentent 16,7% du nombre total des apprenants. Cinquante-neuf (59) autres, avec un pourcentage de 65,6% affirment d'être d'accord qu'ils sont contents en classe de FLE. Neuf (9) autres ne sont pas d'accord pour dire qu'ils sont contents en classe de français. Il se pourrait que la classe de français ne soit pas intéressante pour eux. Ces derniers représentent 10%. Enfin, les sept (7) derniers apprenants, soit 7,8% ne sont pas du tout d'accord d'être content en classe. En tout, ces résultats nous montrent que la plupart des apprenants sont contents en classe de FLE. Des études ont montré que l'estime de soi est un précurseur important du niveau de bonheur des gens. Le bonheur peut être

considéré comme l'appréciation globale d'une vie dans son ensemble. Cependant, nous pouvons relier le bonheur à l'amour de soi, le premier pilier de l'estime de soi, dans la mesure où, malgré les circonstances dans lesquelles ces apprenants se trouvent pendant les cours de français, ils s'apprécient toujours dans la classe de française.

Selon André (2008), l'amour de soi résulte du fait de s'aimer malgré les défauts et les limites, les échecs et les revers, le bon et le mauvais. C'est simplement parce qu'une voix intérieure dit que la personne concernée est digne d'amour et de respect. Cela permet cependant de se reconstruire après un échec ou une mauvaise performance. En bref, ces apprenants de FLE sont heureux d'eux-mêmes en classe de français grâce à l'amour de soi qu'ils ont envers eux-mêmes dans l'apprentissage de la langue française.

Le tableau suivant illustre la pensée des apprenants sur l'apprentissage de français.

Tableau 12 : Parfois, je pense que je ne suis pas bon du tout dans l'apprentissage du français.

Item	Fréquence	Pourcentage
Fortement d'accord	26	28,9
D'accord	41	45,6
En désaccord	19	21,1
Fortement en désaccord	4	4,4
Total	90	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Les données du Tableau 12 indiquent que vingt-six (26) apprenants pensent qu'ils ne sont pas bons du tout dans l'apprentissage du français. Ces apprenants représentent 28,9% du nombre total des apprenants. Quarante-et-un (41) des répondants, avec un pourcentage de 45,6% s'accordent à dire qu'ils ne sont pas aussi bon du tout dans l'apprentissage de français. Au contraire,

dix-neuf (19) de ces apprenants ont la perception qu'ils sont bons dans l'apprentissage de français. Ils représentent 21,1%. Enfin, les quatre (4) derniers apprenants pensent qu'ils sont bons dans l'apprentissage de français. Ces derniers représentent 4,4%. En tout, nous confirmons les données illustrées dans ce Tableau par le Tableau 4. C'est là où la plupart des apprenants déclarent qu'ils ont une mauvaise performance en français. Donc, nous pouvons dire que la majorité des apprenants ont la perception qu'ils ne sont pas bons du tout dans l'apprentissage de français.

Veda et Halil (2017) ont déclaré que dans l'apprentissage des langues, une faible estime de soi affecte négativement le processus d'apprentissage car les apprenants ayant une faible estime de soi ne prennent pas les risques nécessaires pour acquérir une compétence communicative. De même, les apprenants ayant une forte estime de soi sont plus ouverts à l'apprentissage et réussissent dans l'apprentissage des langues. De ce point de vue, nous pouvons dire que l'estime de soi permet de développer une attitude positive ou négative envers l'apprentissage d'une langue. Donc, l'attitude de nos apprenants envers l'apprentissage du français détermine leur niveau d'estime de soi voire leur performance scolaire.

Le tableau suivant illustre la pensée des apprenants sur leurs bonnes qualités qui peuvent affecter leur note.

Tableau 13 : Je sens que j'ai un certain nombre de bonnes qualités qui peuvent affecter ma note en français.

Item	Fréquence	Pourcentage
Fortement d'accord	8	8,9
D'accord	61	67,8
En désaccord	15	16,7
Fortement en désaccord	6	6,7
Total	90	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 13 donne les avis des apprenants sur un nombre de bonnes qualités qui peuvent affecter leur note en français. La lecture du tableau indique que plus de la moitié des apprenants, c'est-à-dire soixante-et-un (61) apprenants, avec un pourcentage de 67,8% affirment qu'ils pensent avoir des bonnes qualités qui peuvent affecter leur note dans un test de français. Huit (8) autres apprenants, représentant 8,9% affirment être tout à fait d'accord qu'ils pensent avoir certain nombre de bonnes qualités qui peuvent affecter leur note dans un test. Puis, quinze (15), soit 16,7% de nos répondants, ne sont pas d'accord sur le fait qu'ils pensent avoir des bonnes qualités qui peuvent affecter leur note en français. Enfin, les six (6) apprenants représentant 6,7% sont fortement en désaccord qu'ils pensent avoir un certain nombre de bonnes qualités qui peuvent affecter leur note en français.

En somme, la majorité de nos répondants pensent qu'ils ont un certain nombre de bonnes qualités qui peuvent influencer sur leur note en français. Vianin (2016), en faisant un parallèle entre l'estime de soi et la connaissance de soi dit: « Pour avoir une bonne estime de soi, il faut commencer par avoir une bonne connaissance de soi ». La connaissance de soi fait cependant ressortir la conscience de la compétence et de la capacité de ces apprenants de français. Ce qui, à son tour, permet à ces apprenants de FLE de déterminer

leur niveau d'estime de soi et de mieux surmonter leurs difficultés en s'appuyant sur leurs bonnes qualités, ce qui influencera leurs performances. À cet effet, la majorité de nos apprenants pensent avoir un certain nombre de bonnes qualités, précurseur important de leur niveau d'estime de soi, qui peut influencer leur note en français.

Le tableau suivant illustre la capacité des apprenants à faire des exercices en français.

Tableau 14 : Mes camarades de classe et moi sommes capables de faire la plupart des exercices de français en la classe de français.

Item	Fréquence	Pourcentage
Fortement d'accord	30	33
D'accord	15	17
En désaccord	30	33
Fortement en désaccord	15	17
Total	90	100

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Les données de ce Tableau 14 indiquent que trente (30) apprenants sont tout à fait d'accord qu'ils peuvent faire la plupart des exercices en français dans la classe de français. Ces apprenants représentent 33% du nombre total des apprenants. En plus, quinze (15) répondants, avec un pourcentage de 17% affirment être d'accord qu'ils peuvent faire des exercices de français en classe de français. Trente (30) autres affirment qu'ils ne sont pas capables de faire des exercices de français en classe de français. Ces derniers représentent 33%. Finalement, quinze (15) apprenants, soit 17% ne sont pas du tout d'accord qu'ils peuvent faire des exercices de français en classe de français. Les raisons données par les apprenants en relation avec

leurs évaluations de leurs exercices sont un peu diversifiées comme illustré par les Tableaux 6 et 7. Certains de ces apprenants qui aiment apprendre le français, ont un bon niveau en français et trouvent que la façon dont l'enseignant les enseigne influence leur performance en classe de français. C'est pour quelques-unes de ces raisons qu'un bon nombre des apprenants

trouvent qu'ils peuvent faire la plupart des exercices en français. Au contraire, les apprenants qui ne s'accordent pas à faire des exercices en français déclarent qu'ils n'aiment pas le français donc ils n'ont aucun intérêt à apprendre le français et en général, ils trouvent que la langue française est difficile donc ils ne peuvent pas bien faire. En tout, la moitié de ce groupe peut faire des exercices de français en classe de FLE et l'autre moitié n'en peut pas. Ce résultat confirme les propos de Hughes et Demo (1989, p. 134), selon lesquels, dans les comparaisons sociales, dit que « self-esteem is in part a consequence of individuals comparing themselves with others and making positive or negative self-evaluations ». C'est à dire que « l'estime de soi est en partie la conséquence de la comparaison des individus avec les autres et de leur auto-évaluation positive ou négative ». Nos répondants se comparent aux autres et font des auto-évaluations positives ou négatives par rapports à leur capacité de faire des exercices en français en classe de FLE.

Continuons avec les sentiments des apprenants sur les évaluations de leurs notes en relation à d'autres langues.

Tableau 15 : J'ai l'impression que je ne suis pas fier de ma note en français par rapport à ma note dans d'autres langues.

Item	Fréquence	Pourcentage
Fortement d'accord	25	28
D'accord	45	50
En désaccord	12	13
Fortement en désaccord	8	9
Total	90	100

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 15 montre les sentiments des apprenants sur leur note par rapport à d'autres langues. Vingt-cinq (25) de ces apprenants sont tout à fait d'accord pour dire qu'ils ne sont pas fiers de leur note en français par rapport à leur note dans les autres langues. Ces apprenants représentent 28% du nombre total des apprenants. Ensuite, la moitié (quarante-cinq : 45) de nos répondants, avec un pourcentage de 50% affirment être d'accord qu'ils ne sont pas fiers de leurs notes en français par rapport à leurs notes dans les autres langues. Douze (12) autres ne sont pas d'accord pour dire qu'ils ne sont pas fiers de leurs notes en français en relation avec leurs notes en d'autres langues. Ils représentent 13%. En outre, les huit (8) apprenants restant aussi sont fortement en désaccord pour dire qu'ils ne sont pas fiers de leurs notes en français en relation avec leur note en d'autres langues. Ils représentent 9%. En d'autres termes, les données des deux derniers éléments du tableau montrent qu'ils obtiennent de bonnes notes dans un test de français, ce qui montre qu'ils ont un bon niveau en français. Contrairement à ces items, les deux premiers items du tableau dont les apprenants ne sont pas fiers de leurs notes représentent leurs niveaux au test de français. Il est illustré dans le Tableau 14 que la moitié d'entre eux peut faire la plupart des exercices en français et l'autre moitié n'en peut pas. Cela montre que ceux même qui savent faire les exercices ne sont

pas fiers de leurs notes car ce sont de mauvaises notes par rapport aux notes dans les autres langues. Bref, la plupart de nos répondants, ne sont pas fiers de leurs notes dans un test de français par rapport à leurs notes aux autres langues. André et Lelord (2008) affirme que la réussite de l'apprenant après ses efforts lui donne plus de confiance et de fierté et l'aide à se sentir plus compétent. Au contraire, la mauvaise performance après ses efforts va donner à l'apprenant moins de confiance et moins de fierté en lui-même. Ce sentiment va influencer certainement leurs niveaux d'estime de soi envers la langue française et donc le niveau de leurs performances dans un test de français.

Passons au tableau suivant pour savoir comment les apprenants se sentent en classe de FLE.

Tableau 16 : Je me sens certainement inutile par moments dans la classe de français.

Item	Fréquence	Pourcentage
Fortement d'accord	16	17,8
D'accord	37	41,1
En désaccord	21	23,3
Fortement en désaccord	16	17,8
Total	90	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 16 donne l'aperçu sur le sentiment de l'utilité en classe de FLE. Le tableau indique que seize (16) apprenants avec un pourcentage de 17,8% sont fortement d'accord qu'ils se sentent parfois inutiles en classe de FLE. Trente-sept (37) autres aussi s'accordent à dire qu'ils se sentent parfois inutiles en classe de français. Ils représentent 41,1%. De surcroît, le Tableau montre que vingt-et-un (21) apprenants, soit 23,3%, sont en désaccord de se sentir inutile en classe de FLE. Seize (16) apprenants aussi sont fortement en désaccord de se sentir inutile en classe de FLE. Autrement dit, les apprenants

qui ont choisi les derniers éléments se voient parfois utiles dans le cours de français. Nous pouvons donc le relier au Tableau 6, là où certains de ces apprenants disent qu'ils ont des bons niveaux en français. Nous savons qu'un apprenant qui a un bon niveau en français ne peut pas se sentir inutile en classe de FLE. Contrairement à ces items, les deux premiers éléments du

Tableau dont les apprenants se sentent inutiles, pourrait être lié aux Tableaux 4 et 6. C'est là où la plupart des apprenants attestent qu'ils ont une mauvaise performance en français, n'aiment pas le français et n'ont aucun intérêt à apprendre la langue française. Nous remarquons qu'un apprenant qui a les caractéristiques ci-dessus va se sentir inutile en classe de FLE. Bref, la majorité de nos répondants se sentent certainement parfois inutiles en classe de FLE. Ce résultat est confirmé par André et Lelord (2008) selon qui, « la vision de soi (le deuxième pilier de l'estime de soi) peut être positive, mais lorsqu'elle est négative, elle génère un certain nombre de souffrances et de désagréments qui perturbent notre vie quotidienne ». La vision négative de soi correspond cependant à la valeur que les individus s'accordent dans une situation donnée. En effet, la majorité de nos répondants ont une vision négative d'eux-mêmes, ce qui a généré un sentiment d'inutilité en classe de français.

Le tableau suivant illustre les sentiments des apprenants sur leur importance en classe de FLE par rapport aux autres.

Tableau 17 : J'ai l'impression d'être une personne importante, du moins, je suis l'égal des autres dans la classe de langue française.

Item	Fréquence	Pourcentage
Fortement d'accord	23	25,6
D'accord	45	50
En désaccord	17	18,9
Fortement en désaccord	5	5,5
Total	90	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 17 illustre les données recueillies sur les sentiments de l'importance d'un apprenant par rapport aux autres en classe de FLE. Les données indiquent que vingt-trois (23) apprenants, soit 25,6% du nombre total d'apprenants, sont fortement d'accord pour avoir le sentiment qu'ils sont des personnes importantes, au moins égales aux autres dans la classe de français. La moitié de ces apprenants (quarante-cinq : 45) s'accordent également à avoir le sentiment d'être des personnes importantes, au moins égales aux autres dans la classe de français. Ils représentent 50%. En plus, dix-sept (17) apprenants, soit 18,9%, ne sont pas d'accord pour avoir le sentiment qu'ils sont des personnes importantes, au moins égales aux autres dans la classe de français. Dernièrement, cinq (5) apprenants, soit 5,5%, aussi sont fortement en désaccord pour avoir le sentiment qu'ils sont des personnes importantes, au moins égales aux autres dans la classe de français. En tout, nous remarquons que la plupart des apprenants se sentent importants et égaux à leurs camarades de classe en classe de français. Comme l'affirme André (2008), la vision de soi permet de comprendre pourquoi certains apprenants complexes ayant une faible estime d'eux-mêmes peuvent laisser leur entourage perplexe et ignorer les défauts qu'ils pensent avoir. Cette force interne, lorsqu'elle est positive, peut aider à se sentir important en toutes circonstances. Un apprenant qui se

sent important en classe de français est le reflet du niveau de sa vision de soi. Cette affirmation d'André confirme cependant le niveau de vision de soi de nos apprenants car ils se sentent importants, du moins, à égalité avec les autres en classe de français.

Nous continuons avec le tableau suivant montrant le sentiment de

respect de soi chez les apprenants par rapport à leurs notes en français.

Tableau 18 : J'aimerais avoir plus de dignité par rapport à mes résultats dans l'apprentissage du français.

Item	Fréquence	Pourcentage
Fortement d'accord	33	37
D'accord	48	53
En désaccord	9	10
Fortement en désaccord	0	0
Total	90	100

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 18 illustre les réponses des apprenants à la déclaration de savoir, s'ils aimeraient avoir plus de respect pour eux-mêmes en termes de leurs notes dans l'apprentissage de français. La lecture du tableau indique que trente-trois (33) apprenants fortement affirment qu'ils souhaitent avoir plus de respect pour eux-mêmes par rapport à leurs notes dans l'apprentissage de français. Ces apprenants représentent 37%. Quarante-huit (48) autres apprenants, avec un pourcentage de 53% s'accordent sur le fait qu'ils souhaitent avoir plus de respect pour eux-mêmes en ce qui concerne leur note dans l'apprentissage de la langue française. En outre, neuf (9) apprenants, soit 10%, ne sont pas d'accord qu'ils aimeraient avoir plus de respect pour eux-mêmes en termes de leurs notes dans l'apprentissage de français. Mais aucun des apprenants n'a indiqué qu'il aimerait avoir plus de respect pour eux-mêmes en termes de leurs notes dans l'apprentissage de français. Ces données

nous montrent que dans la plupart des cas, les apprenants de français aimeraient avoir plus de respect pour eux-mêmes en termes de leurs notes dans l'apprentissage de français.

André et Lelord (2008) affirment que l'estime de soi est la confiance en soi, la reconnaissance de sa valeur et le respect de soi. Par conséquent, une personne peut modifier son niveau d'estime de soi en se valorisant ou en se dévalorisant. À cet égard, nos apprenants de FLE auraient plus de respect pour eux-mêmes en termes de leurs notes dans l'apprentissage du français, donc une haute estime de soi, si leurs réussites dépassent leurs aspirations. Dans le cas contraire, si les aspirations dépassent les succès réels, alors l'estime de soi de l'apprenant pourrait diminuer (Harter, 1998).

Parlons du tableau suivant, qui concerne les avis des apprenants sur leur sentiment général concernant leurs notes en français.

Tableau 19 : Dans l'ensemble, je sens que je suis un échec par rapport aux notes que j'obtiens en français.

Item	Fréquence	Pourcentage
Fortement d'accord	33	37
D'accord	48	53
En désaccord	9	10
Fortement en désaccord	0	0
Total	90	100

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 19 nous donne les résultats du dix-neuvième item sur le questionnaire des apprenants. La déclaration visait à savoir leur sentiment général concernant leurs notes d'un test spécifiquement en français. Parmi les 90 participants, trente-trois (33) représentant 37% sont tout à fait d'accord pour dire qu'ils ont le sentiment d'être des échecs par rapport aux notes qu'ils obtiennent dans un test de français. Quarante-huit (48) des participants, soit

53%, s'accordent pour dire qu'ils se sentent en échec par rapport aux notes qu'ils obtiennent dans un test de français. De surcroît, neuf (9) apprenants, soit 10% ne sont pas d'accord sur le fait qu'ils pensent qu'ils sont des échecs par rapport à leurs notes dans un test de français. Aucun des apprenants n'est fortement en désaccord qu'ils pensent qu'ils sont des échecs par rapport à leurs notes dans un test de français. Les raisons de la déclaration ci-dessus peuvent être liées aux Tableaux 15 et 16. C'est là où la plupart des apprenants affirment qu'ils ne sont pas fiers de leurs notes en français par rapport aux autres langues et se sentent parfois inutiles dans la classe de français. Nous remarquons qu'un apprenant qui a ces sentiments envers lui-même en classe de français va penser certainement qu'il n'est pas possible de réussir par rapport à l'apprentissage de la langue française. Par conséquent, il pourrait s'identifier comme un échec en termes de ses mauvaises notes dans un test de français.

En somme, la majorité de nos répondants pensent qu'ils sont des échecs par rapport aux notes qu'ils obtiennent dans un test de français. En plus, l'affirmation d'André et Lelord (2008) par rapport au tableau 16 met en évidence la vision négative de nos apprenants quant à leur sentiment d'échec par rapport aux notes qu'ils obtiennent en français. Ceci correspond cependant à la valeur qu'ils se donnent en classe de français lors d'un test ou d'un exercice spécifique.

Le tableau suivant montre l'avis des apprenants de leurs attitudes envers lui-même dans l'apprentissage du français.

Tableau 20 : J'ai une bonne attitude envers moi-même dans l'apprentissage du français.

Item	Fréquence	Pourcentage
Fortement d'accord	22	24,4
D'accord	51	56,7
En désaccord	13	14,4
Fortement en désaccord	4	4,4
Total	90	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 20 montre les attitudes des apprenants envers eux-mêmes dans l'apprentissage de la langue française. Vingt-deux (22) de ces apprenants sont tout à fait d'accord pour dire qu'ils ont une bonne attitude envers eux-mêmes dans l'apprentissage de la langue française. Ces apprenants représentent 24,4% du nombre total des apprenants. Ensuite, la majorité de nos répondants (cinquante-et-un : 51), avec un pourcentage de 56,7% affirment être d'accord qu'ils ont une bonne attitude envers eux-mêmes dans l'apprentissage de la langue française. Treize (13) apprenants ne sont pas d'accord pour dire qu'ils n'ont pas une bonne attitude envers eux-mêmes dans l'apprentissage de la langue française. Ils représentent 14,4%. En outre, les quatre (4) apprenants restant aussi sont fortement en désaccord qu'ils n'ont pas une bonne attitude envers eux-mêmes dans l'apprentissage de la langue française. Ils représentent 4,4%. En tout, les données de ce tableau montrent que la plupart de nos répondants ont une bonne attitude envers eux-mêmes dans l'apprentissage de la langue française. Ceci peut être lié au tableau 11, où la plupart des apprenants sont contents en classe de FLE. Si c'est le cas, pourquoi alors la plupart de ces apprenants n'ont pas de bons résultats ? Une bonne attitude envers soi-même est obtenue en ayant une image positive de soi et en s'aimant soi-même.

Selon André (2008), un apprenant développe une image positive de lui-même s'il s'aime malgré ses défauts et ses limites, ses échecs et ses revers. À cet effet, dans l'apprentissage de FLE, un apprenant montre une bonne attitude envers lui-même s'il ne se méprise pas malgré les erreurs qu'il fait dans la langue, ses limites, ses lacunes, les moqueries de ses amis et les échecs dans l'apprentissage de la langue. Il s'apprécie plutôt grâce à l'amour de soi et à l'image positive de soi. Ceci assure cependant une haute estime de soi vis-à-vis de l'apprentissage de FLE.

Dans les tableaux suivants, nous continuons avec l'influence des conditions des examens et la performance des apprenants.

Influence des conditions des examens et la performance des apprenants

Dans cette partie, nous allons faire une analyse de notre troisième question de recherche en utilisant les résultats des items de numéro vingt-et-un à vingt-quatre du questionnaire des apprenants.

Tableau 21 : Aimez-vous passer des épreuves en français ?

Item	Fréquence	Pourcentage
Oui	55	61
Non	35	39
Total	90	100

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 21 présente les avis des apprenants sur l'approche envers un test en français. Les données illustrées dans le tableau montrent que la majorité des apprenants, c'est-à-dire cinquante-cinq (55), affirment qu'ils aiment passer un test en français. Ils représentent 61% du nombre total d'apprenants. Ensuite, les trente-cinq (35) autres déclarent ne pas aimer passer des tests ou les examens en français. Ces derniers représentent 39%. Les

apprenants ont donc énuméré des justifications pour attester le fait qu'ils aiment passer des tests ou examens en français. Ils affirment comprendre la plupart des questions en français, pouvoir écrire de bonnes phrases en français, ce qui leur permet d'avoir de bonnes notes dans un test ou des examens et enfin ils sont heureux de répondre aux questions en français.

D'après Gardner (1985), la réussite à un examen est l'un des facteurs de motivation qui affectent l'apprentissage des langues. Par conséquent, ces apprenants ayant un bon niveau, et plus précisément de bons résultats à un test ou à un examen de français, vont augmenter leur motivation dans la continuité de l'apprentissage du FLE, d'où leur joie de passer un test en français. Puis, les apprenants qui n'arrivent pas à passer un test en français, ont de leur côté aussi donné des justifications. Ils déclarent avoir du mal à comprendre la langue française, ont de mauvaises notes et enfin, qu'ils ont de la difficulté à écrire des phrases en français. Toutes ces raisons données par ce groupe d'apprenants, logiquement, justifient le fait qu'ils aient une mauvaise performance en français.

Continuons avec les avis des apprenants sur des conditions d'examens qui affectent leur note en français.

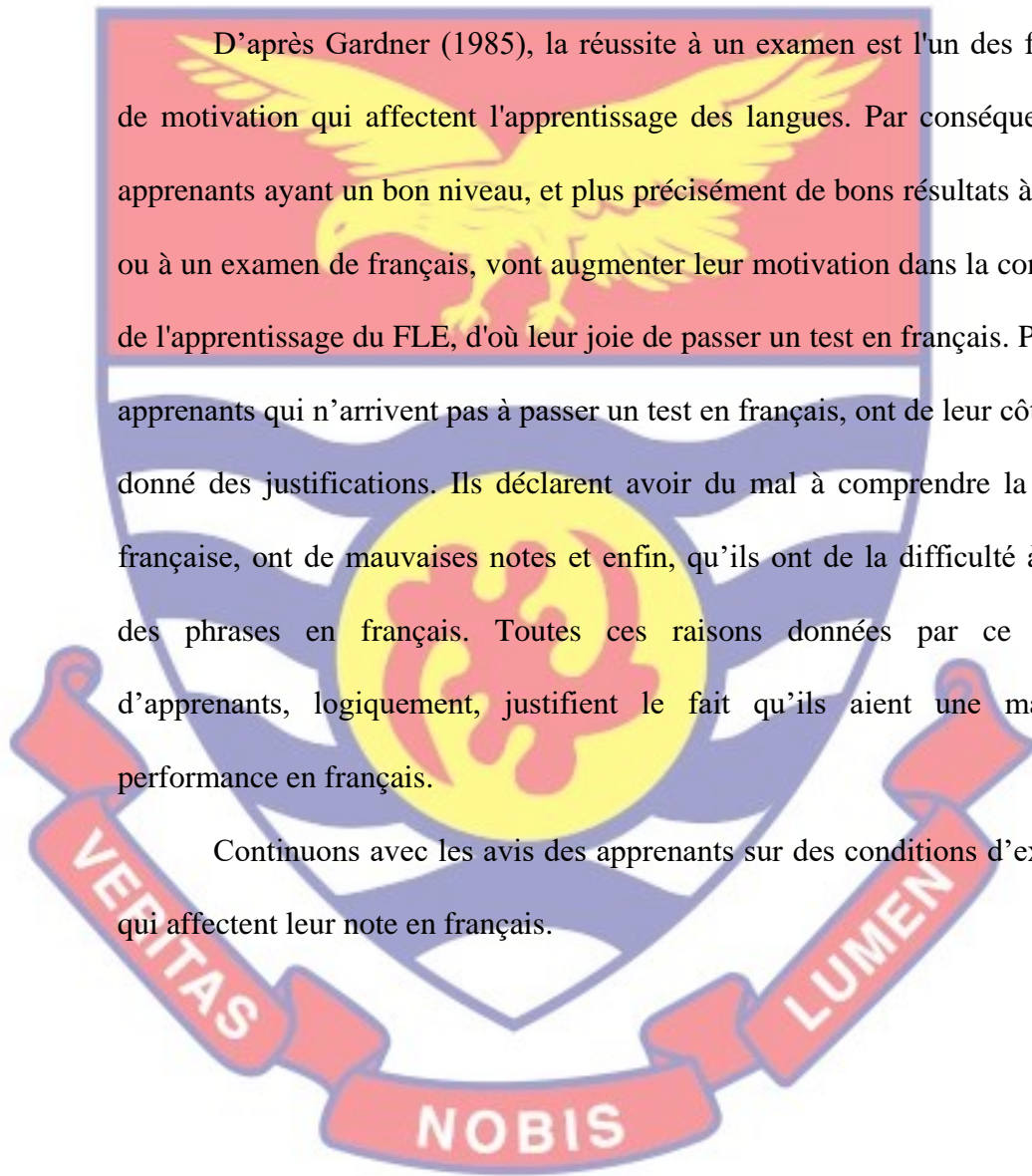


Tableau 22 : Quels sont les éléments qui influencent votre note dans un test de français ?

Item	Fréquence	Pourcentage
Niveau de difficulté des questions de français	30	33
Notation stricte	16	18
Excès de confiance	14	16
Je pense que je ne peux pas bien faire en français	30	33
Total	90	100

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 22 illustre les réponses des apprenants à la question de savoir les conditions d'examen qui influencent les notes des apprenants dans un test de français. La lecture du tableau indique que trente (30) apprenants affirment que les questions du test ou exercice spécifique sont difficiles. Autrement dit, la difficulté des questions affecte leurs notes dans un test. Ces apprenants représentent 33%. Seize (16) autres apprenants, avec un pourcentage de 18% affirment que la manière dont les enseignants corrigent les épreuves aussi affecte leurs notes. Puis, quatorze (14) autres de ces apprenants indiquent que l'excès de confiance manifesté par eux-mêmes affecte leurs notes. Ils représentent 16% de la population. Enfin, la dernière option choisie par trente (30) des participants, soit 33%, veut que les apprenants ne puissent pas bien faire en français. Les résultats du tableau nous montrent que dans la plupart des cas, ces apprenants voient les questions d'être difficiles et certains aussi pensent qu'ils n'ont rien de mieux à offrir dans le cours de français donc se méprisent et ils sont des échecs dans l'apprentissage de français.

Ceci est confirmé par les statistiques d'AfC (2010) que les apprenants trouvaient l'examen (les questions) de français au niveau de BECE difficile et qu'ils n'étaient en mesure de bien répondre à quelques-unes des questions. De plus, le principe de base de la théorie de Williams et Burden (1999), affirme clairement que la façon dont les apprenants pensent à la langue française affecte également leurs performances. Cela met en évidence que la plupart de nos répondants de français ont deux grands facteurs qui affectent leur note dans un test ou exercice de français.

Le tableau suivant montre comment le tableau présent affecte la note des apprenants.

Tableau 23 : Comment la réponse que vous avez choisie à la question 4 affecte-t-elle votre note ?

Item	Fréquence	Pourcentage
Elle affecte ma note de façon positive	7	8
Elle affecte ma note de façon négative	47	52
Elle affecte ma note de manière neutre (à la fois bonne et mauvaise).	36	40
Total	90	100

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 23 montre l'effet des données précédentes sur les notes des apprenants. Trois (3) choix ont été proposés aux participants en relation avec cette question. On leur a demandé d'indiquer si leur choix dans le Tableau précédent affecte leur note de manière positive, négative ou neutre. Le tableau indique que sept (7) participants, soit 8%, ont choisi la première option, ce qui signifie que pour eux, leur choix affecte leur note de manière positive. De plus, quarante-sept (47) des participants représentant 52% ont choisi la

deuxième option. Cela signifie que leur choix affecte négativement leurs notes. Aussi trente-six (36) participants, soit 40%, indiquent que leur choix affecte leurs notes de manière neutre.

Continuons à savoir si le temps accordé également affecte la note des apprenants de français.

Tableau 24 : Le temps accordé pour répondre aux questions de français dans un test peut également affecter la note des apprenants de français ?

Item	Fréquence	Pourcentage
Vrai	59	66
Faux	20	22
Je ne sais pas	11	12
Total	90	100

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 24 indique si les notes des apprenants sont également affectées par le temps accordé pour répondre aux questions en français ou pas. Il est bien connu que la majorité des participants, soit cinquante-neuf (59) représentant 66%, ont choisi *vrai*. Pour ces répondants, le temps accordé pour répondre aux questions dans un exercice ou test de français a une influence sur leurs notes. Ceci montre clairement qu'il est important de toujours avoir un temps adéquat qui va correspondre au nombre de questions posées pour répondre. Néanmoins, 22% soit vingt (20) apprenants ont choisi *faux*. C'est-à-dire que le temps accordé n'influence pas les notes des apprenants de français. Enfin, onze (11) apprenants dit qu'ils ne savent pas si le temps influe sur les notes des apprenants ou pas.

Ce résultat est confirmé par Anlimachie (2019) en disant l'allocation d'un temps suffisant pour les activités pratiques (jeu de rôle) peuvent améliorer

les performances des apprenants. C'est-à-dire que le temps accordé pour répondre aux questions dans un exercice ou test peut influencer la performance des apprenants, spécifiquement leurs notes. Ayant présenté et analysé les données recueillis chez les apprenants, nous continuons avec les données recueillis chez les enseignants.

Données des enseignants

Les données concernent l'avis des enseignants sur les facteurs déterminants, l'estime de soi et les conditions d'examen des apprenants sur la performance de leurs apprenants. Les enseignants qui ont participé à l'étude sont ceux qui enseignent le français dans nos écoles échantillonnées dans l'étude.

Tableau 25 : Sexe des enseignants

Item	Fréquence	Pourcentage
Masculin	5	71
Féminin	2	29
Total	7	100

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 25 nous montre le sexe des enseignants interrogés auprès desquels les données ont été recueillies. Le tableau montre un nombre total de sept (7) répondants. Parmi eux, cinq (5) sont de sexe masculin, représentant 71% du nombre total de répondants et deux (2) répondants de sexe féminin, soit 29%, du nombre total de répondants. Ceci illustre que le nombre d'hommes ayant pris part au questionnaire est plus élevé que le nombre de femmes. Ceci est confirmé par les statistiques de l'AfC (2010) selon lesquelles les enseignants sont plus nombreux que les enseignantes en français.

Nous montrons les avis des enseignants sur la performance des apprenants de français dans le tableau suivant.

Tableau 26 : Êtes-vous satisfait de la performance de vos apprenants ?

Item	Fréquence	Pourcentage
Oui	1	14
Non	6	86
Total	7	100

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 26 montre les avis des enseignants sur la performance des apprenants de français en classe de FLE. Les données du tableau nous montrent qu'un (1) des enseignants est satisfait de la performance de ses apprenants en classe de FLE. Par contre, six (6) autres enseignants ne sont pas satisfaits de la performance de leurs apprenants. Les enseignants ont donné plusieurs raisons pour soutenir leur insatisfaction de la performance de leurs apprenants de français. Ces raisons sont les suivantes: « French subject is not regarded as a core subject so the students do not take it serious; bad performance on the path of the students; difficulty in learning the French language ». Autrement dit, ces raisons données par les enseignants nous indiquent que le français n'est pas considéré comme une matière principale, de sorte que l'apprenant ne le prend pas au sérieux ; une mauvaise performance de l'apprenant ; la difficulté à apprendre la langue française. Contrairement à cela, le seul enseignant qui est satisfait de la performance de ses apprenants atteste du fait que la majorité de ses apprenants obtiennent des notes moyennes dans les exercices de français. Ces propos des enseignants, d'une part, montrent la raison de leur attitude insatisfaisante vis-à-vis de la performance des apprenants et soulignent également pourquoi ils pensent que leurs

apprenants ne sont pas performants en français. Ces données peuvent être clairement liées au Tableau 4 des données de nos apprenants qui conclut que la plupart de nos répondants ne sont pas performants en langue française.

Les statistiques de l'AfC (2010) et le travail de Nghambi (2014) affirment que les enseignants ne sont pas satisfaits de la performance de leurs apprenants. Ils relient cependant l'insatisfaction de la performance de leurs apprenants à certains facteurs tels qu'un environnement de travail médiocre avec des classes à effectifs élevés, une mauvaise fourniture de matériel d'enseignement et d'apprentissage, des installations linguistiques inadéquates et autres. En d'autres termes, on pense que ces facteurs ont plutôt tendance à faire que les apprenants obtiennent de mauvaises performances, ce qui les rend insatisfaits.

Continuons avec le tableau suivant qui traite les éléments sur la performance des apprenants.

Tableau 27 : Quels sont les éléments qui, selon vous, affectent les notes de vos apprenants ?

Item	Fréquence	Pourcentage
Ils n'aiment pas apprendre le français	4	57
Influence environnementale	2	29
Stratégies et approches pédagogiques d'enseignement	2	29
Difficulté à comprendre la langue française	1	14
Total		

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 27 montre les avis des enseignants sur les éléments affectant les notes des apprenants. Les enseignants avaient quatre options pour exprimer leurs avis sur la question. La lecture du tableau nous indique que la

majorité des enseignants, c'est-à-dire que quatre (4) enseignants, représentant 57% ont opté pour la première option qui stipule que les apprenants n'aiment pas apprendre le français. Parmi ces quatre (4) enseignants, deux d'entre eux ont choisi plus d'une seule réponse. Ensuite, deux (2) autres enseignants ont choisi l'option deux, qui stipule que l'influence environnementale peuvent aussi affecter les notes des apprenants. Ils disent que les encouragements et motivations insuffisants de la part du gouvernement, les manuels scolaires inadéquats et la mauvaise perception du français par les autres influent sur la performance de ces apprenants surtout leurs notes. Ces enseignants représentent 29%. Aussi, deux (2) enseignants ont choisi l'option trois qui affirment les stratégies et approches pédagogiques d'enseignement peuvent affecter leurs notes. Ils ajoutent que la manière dont ils enseignent surtout en utilisant des supports pédagogiques aide à leur compréhension dans la langue française qui peut influencer leurs notes. Ils représentent 29%. L'enseignant restant a dit que la difficulté à comprendre la langue française par les apprenants peut également affecter leurs performances, obtenant ainsi de mauvais résultats. Ces données nous montrent en clair la relation directe qui relie le Tableau 7 sur les éléments affectant les notes des apprenants. De même, Maric et Sakac (2014) ; Afzal, *et al.* (2010) affirment que l'intérêt des apprenants pour le contenu d'une matière, la satisfaction et les aspirations internes, la motivation personnelle et autres sont quelques éléments qui influencent la performance académique des apprenants.

Continuons avec le tableau suivant qui discute la nature de l'enseignement et les notes des apprenants.

Tableau 28 : Comment votre méthode d'enseignement affecte-t-il le niveau de vos apprenants de français ?

Item	Fréquence	Pourcentage
Positivement	5	71,4
Négativement	2	28,6
Total	7	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 28 ci-dessus illustre les données recueillies sur l'enseignement des enseignants et les notes des apprenants. Les résultats indiquent que cinq (5) répondants sont accord que leur méthode d'enseignement de la langue français affecte positivement les notes des apprenants. Ils ajoutent qu'il s'agit d'une méthode d'enseignement centrée sur l'apprenant, ce qui leur permet de s'améliorer dans la langue, ainsi améliorant leurs notes. Ils représentent 71,4%. Les deux (2) autres enseignants pensent que leur mode d'enseignement affecte négativement les notes des apprenants. Ils ont également affirmé que l'insuffisance des supports pédagogiques et la paresse de l'enseignant à maîtriser ce qu'il va enseigner aux apprenants va entraver leur compréhension, ce qui aura un impact négatif sur leur résultat. Ils représentent 28,6%. De plus, ce résultat peut être clairement lié au Tableau 8 des données de nos apprenants dont ils concluent que les apprenants de français auront de bons résultats en français si l'enseignant enseigne bien la langue française. Ce résultat est affirmé par Justiz (1985) que la force de la nation dépend de la haute qualité de son système éducatif, et la force d'un système éducatif de haute qualité repose sur des enseignants de haute qualité (Abdo, 2000). Par conséquent, un enseignement de qualité, qui est un facteur important affecte positivement les notes des apprenants.

Le tableau suivant présente les comportements des apprenants en classe de FLE.

Tableau 29 : Vos apprenants se sentent-ils heureux dans la classe de français ?

Item	Fréquence	Pourcentage
Oui	6	85,7
Non	1	14,3
Total	7	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 29 aussi illustre les données recueillies sur les comportements des apprenants en classe de FLE. Les résultats indiquent que six (6) répondants sont tous d'accord avec l'idée que leurs apprenants sont contents en classe de FLE. Les enseignants ont donné plusieurs raisons pour soutenir leur option choisie. Ces raisons sont les suivantes: « Teaching and learning activities makes the class interesting; they regard the subject to be interesting ». Une interprétation de ces raisons données par les enseignants nous indique que les activités d'enseignement et d'apprentissage rendent la classe intéressante alors que certains considèrent la langue comme intéressante. Ils représentent 85,7%. Du surcroît, le seul enseignant qui a affirmé que ses apprenants ne se sentent pas heureux dans la classe de français atteste du fait que ses apprenants ne sont pas généralement intéressés par la langue française. Donc, ils ne sont pas heureux dans la classe de français. Ils représentent 14,3%. De plus, le résultat de ce tableau peut être lié au Tableau 11 des données de nos apprenants dont la plupart des apprenants sont content en classe de FLE. Les statistiques de l'AfC (2010) ont confirmé que les apprenants étaient intéressés en français grâce aux méthodes efficaces utilisées

par l'enseignant de français. Toutefois, cela a permis à la plupart de leurs apprenants d'obtenir de bons résultats au niveau de BECE. En d'autres termes, des méthodes d'enseignement efficaces peuvent fournir une atmosphère propice à l'enseignement et à l'apprentissage du français, rendant ainsi les apprenants heureux dans la classe de français.

Le tableau suivant illustre les avis des enseignants sur les sentiments des apprenants concernant leurs notes par rapport à d'autres langues.

Tableau 30 : Sont-ils normalement plus fiers de leurs notes en français que dans les autres langues ?

Item	Fréquence	Pourcentage
Oui	2	28,6
Non	5	71,4
Total	7	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 30 montre les avis des enseignants sur les sentiments des apprenants concernant leur note par rapport à d'autres langues. La plupart des enseignants, soit cinq (5), déclarent que ces apprenants ne sont pas normalement fiers de leurs notes en français par rapport à leurs notes dans les autres langues. Ils prétendent que leurs apprenants ne se soucient pas des notes qu'ils obtiennent à un test car ils ne sont pas intéressés par la matière, qu'ils se sentent moins motivés lorsqu'ils voient leurs notes et la plupart du temps, ils obtiennent des notes faibles. Ils représentent 71,4% du nombre total des enseignants. Ensuite, les deux (2) restants de nos répondants, avec un pourcentage de 28,6% affirment que ces apprenants sont normalement fiers de leurs notes en français par rapport à leurs notes dans les autres langues. Ils ajoutent que ces apprenants voient la matière comme une langue étrangère,

donc, sont fiers de n'importe quelle note qu'ils obtiennent à un test de français. En plus, ce résultat peut être lié au résultat du Tableau 15 selon lequel la plupart de nos répondants concluent qu'ils ne sont pas fiers de leurs notes dans un test de français par rapport à leurs notes dans d'autres langues. Également, c'est affirmé par André et Lelord (2008) que la réussite de l'apprenant après ses efforts lui donne plus de confiance et de fierté et l'aide à se sentir plus compétent. Au contraire, la mauvaise performance après ses efforts va donner à l'apprenant moins de confiance et moins de fierté en lui-même. Ce sentiment va influencer certainement leurs niveaux d'estime de soi envers la langue française et donc le niveau de leur performance dans un test de français.

Cherchons à savoir les avis des enseignants sur les attitudes des apprenants envers eux-mêmes dans l'apprentissage de la langue française.

Tableau 31 : Expriment-ils une bonne ou une mauvaise attitude envers eux-mêmes dans l'apprentissage du français ?

Item	Fréquence	Pourcentage
Bonne attitude	6	85,7
Mauvaise attitude	1	14,3
Total	7	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 31 montre les attitudes des apprenants envers eux-mêmes dans l'apprentissage de la langue française. Six (6) de ces enseignants sont d'accord pour dire que ces apprenants ont une bonne attitude envers eux-mêmes dans l'apprentissage de FLE. Ces enseignants représentent 85,7% du nombre total. Ils disent que ceux qui expriment des bonnes attitudes envers eux-mêmes dans l'apprentissage de la langue française, sont des apprenants

qui ont intérêt à apprendre le français. En outre, l'enseignant restant dit que ses apprenants ont une mauvaise attitude envers eux-mêmes dans l'apprentissage de la langue française. Il représente 14,3%. Il ajoute que ce sont ceux qui n'ont aucun intérêt à apprendre le français. Ce résultat peut être lié au résultat du Tableau 20 selon lequel la plupart de nos répondants

affirment qu'ils ont une bonne attitude envers eux-mêmes dans l'apprentissage de la langue française. Selon André (2008), un apprenant développe une image positive de lui-même s'il s'aime malgré ses défauts et ses limites, ses échecs et ses revers. À cet effet, dans l'apprentissage du français, un apprenant montre une bonne attitude envers lui-même s'il ne se méprise pas malgré les erreurs qu'il fait dans la langue, ses limites, ses lacunes, les moqueries de ses amis et les échecs dans l'apprentissage de la langue. Il s'apprécie plutôt grâce à l'amour de soi et à l'image positive de soi. Ceci assure cependant une haute estime de soi vis-à-vis de l'apprentissage de FLE.

Passons au tableau suivant pour savoir comment les apprenants agissent en écrivant un test en français.

Tableau 32 : Comment décrivez-vous le comportement des apprenants de français lorsqu'ils doivent écrire un test en français ?

Item	Fréquence	Pourcentage
Content	2	28,6
Triste	2	28,6
Anxiété	3	42,8
Total	7	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 32 nous montre que les apprenants de français expriment ou affichent un comportement lorsqu'ils doivent passer un test en français.

Deux (2) représentant 28.6% des participants ont répondu que leurs apprenants de français sont contents quand ils doivent passer un test en français. Deux (02) de ces enseignants aussi disent que leurs apprenants sont tristes lorsqu'ils doivent passer un test en français. Ils représentent 28,6% du nombre total. Les 42,8 % restants, qui ne sont que trois participants, ont répondu que leurs apprenants manifestent de l'anxiété lorsqu'ils doivent passer un test en français. Nous pouvons donc dire que la manière dont ces apprenants se comportent lorsqu'ils doivent passer un test peut avoir un effet sur la note qu'ils obtiennent dans un test de français.

Oğuz et Baysal (2015, p. 109) soulignent qu'un apprenant qui s'éloigne de l'anxiété peut devenir plus ordonné dans l'apprentissage des langues et peut éliminer les questions qui entravent la réussite. De même, Daly (1991) souligne que l'anxiété est aussi fréquemment observée dans les activités d'écriture comme dans l'expression orale. Elle a affirmé que cette anxiété a pour conséquence que les apprenants ont le sentiment qu'ils doivent s'en tenir aux règles d'une bonne écriture. Kuşçu (2017), quant à elle, révèle que l'anxiété de niveau moyen et faible a un impact positif sur la performance de l'apprenant. En conclusion, il a été constaté conformément à la littérature que, selon le niveau, l'anxiété a des effets positifs et négatifs sur les processus d'apprentissage et d'enseignement des langues étrangères.

Le tableau suivant montre les éléments influençant les notes des apprenants dans un test de français selon les enseignants.

Tableau 33 : Quels sont les éléments qui, selon vous, influencent les notes des apprenants de français dans un test de français ?

Item	Fréquence	Pourcentage
Niveau de difficulté à comprendre les questions	1	14,3
Anxiété et la peur	1	14,3
Perception négative concernant le français	3	42,8
Préparation insuffisante à l'apprentissage	2	28,6
Total	7	100,0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 33 illustre les réponses des enseignants à la question de savoir les éléments influençant les notes des apprenants dans un test de français. La lecture du tableau indique qu'un (1) enseignant, soit 14.3%, pense que le niveau de difficulté à comprendre les questions chez les apprenants peut affecter leur note dans un test. Un (1) autre enseignant, avec un pourcentage de 14.3% affirme que l'anxiété et la peur chez les apprenants aussi affecte leurs notes. Puis, la majorité, soit trois (03) de ces enseignants indiquent que la perception négative concernant le français affecte leur note. Ils représentent 42,9% de la population. Enfin, deux (02) de nos répondants représentant 28.6% pensent que leurs notes sont affectées par la préparation insuffisante à l'apprentissage. Ce résultat peut être lié à la dernière partie du résultat du Tableau 22 où nos répondants ont une perception négative de son apprentissage du français. Selon Williams et Burden (1999), la façon dont les apprenants pensent à la langue française affecte également leur performance. Ce résultat montre que nos deux répondants (les enseignants et les apprenants de français) pensent que la perception de l'apprentissage de la langue peut affecter la performance des apprenants.

Cherchons à savoir les avis des enseignants sur le temps accordé pour répondre aux questions en français dans un test ou un examen et la note des apprenants de français.

Tableau 34 : Pensez-vous que le temps accordé pour répondre aux questions en français dans un test ou un examen affecte les performances des apprenants de français ?

Item	Fréquence	Pourcentage
Oui	5	71,4
Non	2	28,6
Total	7	100.0

Donnée du terrain, Mensah (2021)

Le Tableau 34 indique le temps accordé pour répondre aux questions en français et son influence sur les notes des apprenants. Les données nous montrent que la majorité des enseignants, soit cinq (5), représentant un pourcentage de 71,4%, ont choisi *oui*. Pour ces répondants, le temps accordé pour répondre aux questions dans un exercice ou un test de français a une influence sur leurs notes. Nous montrons quelques raisons données par les participants pour soutenir leur choix : « The students are novice and beginners of the subject; short duration to answer questions; multiple choice questions should be timed differently ». Une analyse de ces raisons de la part des enseignants nous indique que, les apprenants sont novices et débutants dans le sujet ; la courte durée pour répondre aux questions et les questions à choix multiples devraient être chronométrées différemment. Par ailleurs, les deux (2) autres enseignants ont affirmé que le temps accordé pour répondre aux questions dans un exercice ou test de français n'influence pas leurs notes. Ils représentent 28,6%. Ce résultat peut être lié au résultat du Tableau 24, où la plupart de nos répondants affirment que le temps accordé pour répondre aux

questions dans un exercice ou un test peut influencer leurs performances. C'est confirmé par Anlimachie (2019) en disant que l'allocation d'un temps suffisant pour les activités pratiques (un jeu de rôle) peuvent améliorer les performances des apprenants. En d'autres termes, les enseignants sont également d'accord sur le fait que le temps accordé pour répondre aux questions d'un exercice ou d'un test peut influencer les performances des apprenants, notamment leurs notes. Continuons avec la conclusion partielle.

Conclusion partielle

Dans cette partie de l'étude, nous avons présenté l'analyse et interprété les données que nous avons recueillies sur l'analyse des facteurs influençant la performance scolaire des apprenants de FLE dans trois collèges (JHS) dans la Métropole de Cape Coast. Les données sont recueillies à l'aide des questionnaires chez les apprenants et leurs enseignants. Nous avons employé la méthode mixte pour les analyser. Nous passons maintenant au dernier chapitre qui présente le résumé, la conclusion générale et les recommandations.



CHAPITRE CINQ

RÉSUMÉ, CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS

Introduction

Ce chapitre présente le résumé de l'étude. C'est organisé en deux volets. Le premier se concentre sur le résumé du processus de recherche tandis que le second présente un résumé des principaux résultats. Les conclusions sont formulées sur la base des principaux résultats. Le chapitre fournit également des recommandations basées sur les résultats clés et les conclusions tirées.

Résumé

La présente étude vise à relever et analyser les facteurs déterminants la performance scolaire des apprenants de FLE dans trois collèges (JHS) dans la Métropole de Cape Coast. Elle vise spécifiquement à relever et analyser les facteurs intrinsèques et extrinsèques chez des apprenants de français. L'étude a été guidée par les questions suivantes : Tout d'abord, quels sont les facteurs qui expliquent la performance scolaire chez les apprenants de FLE dans trois collèges dans la métropole de Cape Coast? Ensuite, quel est le niveau d'estime de soi de ces apprenants vis-à-vis de l'apprentissage de FLE ? Enfin, comment les conditions d'examen (à la fin du trimestre) influencent-t-il la performance scolaire des apprenants de FLE dans trois collèges dans la métropole de Cape Coast.

Pour la méthodologie, la population de l'étude était composée d'apprenants de français de JHS 3 et d'enseignants dans trois écoles dans la Métropole de Cape Coast. La taille de l'échantillon pour l'étude a été de 90

pour les apprenants et de 7 pour les enseignants. L'échantillon des apprenants a été sélectionné en utilisant l'échantillonnage aléatoire simple, ainsi l'école a été sélectionnée en utilisant l'échantillonnage aléatoire stratifié et enfin, une méthode de recensement a été utilisée pour sélectionner les enseignants de l'étude. Deux jeux de questionnaires auto-développés, dont l'un a été une modification de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg, ont été utilisés pour la collecte des données. Le questionnaire a été utilisé pour recueillir des informations primaires auprès des répondants. Les données recueillies ont été analysées par la méthode mixte d'analyse.

Résultats clés

Les résultats des analyses pour notre première question montrent que la plupart des apprenants de français ne sont pas performants dans la langue française, ils n'ont aucun intérêt pour apprendre le français et pensent que le français est une matière difficile. Ainsi, l'enseignant de français, les parents qui ont des bonnes impressions de la langue française et un camarade de classe qui aime le français ont le monopole de l'influence sur la perception et la performance des apprenants dans la langue française. En outre, ce résultat chez les apprenants est confirmé par les enseignants qui disent que les apprenants n'aiment pas apprendre le français et leur méthode d'enseignement de la langue française a une influence sur les notes des apprenants.

Aussi, la deuxième question montre que nos répondants ont une estime de soi faible vis-à-vis de l'apprentissage de FLE. Bien qu'ils soient contents d'eux-mêmes dans la classe de la langue française, ils se sentent certainement inutiles par moments dans la classe de français. De plus, ils ont un certain nombre de bonnes qualités qui peuvent influencer leur note en français ; ils

sont capables de faire la plupart des exercices en français, ils ont l'impression d'être des personnes importantes dans la classe de langue française et ont des bonnes attitudes envers eux-mêmes dans l'apprentissage du français mais ils ont l'impression qu'ils ne sont pas bons du tout dans l'apprentissage du français. Ils ont l'impression qu'ils ne sont pas fiers de leurs notes en français par rapport à leurs notes dans d'autres langues. Dans l'ensemble, ils sentent qu'ils sont un échec par rapport aux notes qu'ils obtiennent en français et enfin, ils aimeraient avoir plus de dignité par rapport à leurs résultats dans l'apprentissage du français. Celui-ci est confirmé par les enseignants qui ont indiqué que ces apprenants ont une faible estime de soi vis-à-vis de l'apprentissage de FLE bien qu'ils aient une bonne attitude envers eux-mêmes dans l'apprentissage de la langue française.

Dernièrement, une analyse de notre troisième question de recherche montre que bien que nos répondants aiment passer des tests en français, leurs résultats sont influencés par le niveau de difficulté des questions en français, leurs sentiments d'échec dans l'apprentissage de français et le temps accordé pour répondre aux questions dans un test de français. Contrairement à ce que ces apprenants ont dit par rapport au passage des tests, les enseignants ont indiqué que leurs apprenants manifestent de l'anxiété lorsqu'ils doivent passer un test en français et leurs perceptions négatives concernant le français affecte leurs notes.

Conclusion

Les résultats de l'étude permettent de conclure que les facteurs contribuant à la performance scolaire des apprenants sont multiples et peuvent être des facteurs liés à l'enseignant, à l'apprenant et des facteurs liés au foyer.

L'expertise de l'enseignant dans la matière, sa capacité à susciter l'intérêt pour la matière, ses compétences pédagogiques pendant l'enseignement, son attention aux apprenants faibles et son interaction avec les apprenants jouent un rôle important dans la réussite des apprenants en langue française (Anlimachie, 2019). De même, les habitudes d'étude efficaces des apprenants,

leur intérêt pour la matière, leur attitude envers l'apprentissage et la motivation de leurs camarades de classe et des membres de leurs familles concernant la langue française les aident à obtenir de meilleurs résultats scolaires car ils développent une perception positive de la langue française. Les ouvrages examinés (Hsieh & Kang, 2010 ; Williams & al., 2001 ; Altermatt & Pomerantz, 2005) ont confirmé que l'incompétence de l'enseignant, le biais de l'évaluateur, l'inadéquation des méthodes utilisées par l'enseignant, le soutien de la famille, la perception des apprenants et les amis des apprenants à l'école influencent les niveaux de performance scolaire des apprenants.

Il est également conclu qu'une estime de soi faible envers l'apprentissage de la langue française chez les apprenants de français peut contribuer à la mauvaise performance des apprenants dans un test ou un exercice de français. Selon Baumeister, Krueger, Campbell, et Vohs (2003), l'estime de soi est fortement associée à la confiance en soi. Donc les personnes ayant une haute estime de soi ont de grandes capacités qui leur permettent de se démarquer sur le plan scolaire par rapport à celles qui ont une estime de soi faible. Les apprenants qui n'obtiennent pas de bons résultats sont moins susceptibles de surmonter leurs échecs et développent une estime de soi faible, ce qui les empêche d'obtenir de bons résultats scolaires. En outre, une estime

de soi faible suscite chez les apprenants un manque d'intérêt, de capacités et de motivation pour viser l'excellence académique (Baumeister *et al.*, 2003).

Ensuite, comme la plupart des apprenants se sont plaints du niveau de difficulté des questions de français et considèrent la langue française comme une matière difficile, on conclut que les conditions d'examen ont également une influence sur la performance de nos apprenants de français. Ce résultat est confirmé par les statistiques d'AfC (2010), Anlimachie (2019) et Williams et Burden (1999) en disant que les apprenants trouvaient l'examen (les questions) de français au niveau de BECE difficile, le temps accordé pour répondre aux questions dans un exercice ou test peut influencer la performance des apprenants, spécifiquement leurs notes et la façon dont les apprenants pensent à la langue française affecte également leur performance. L'analyse de l'étude permet de souligner que ces facteurs ne fonctionnent généralement pas de manière isolée. Par conséquent, toute tentative d'améliorer les résultats scolaires des apprenants de français de JHS dans la métropole de Cape Coast devrait comporter un ensemble de mesures.

Recommandations

L'objectif principal de cette étude a été de relever et d'analyser les facteurs déterminant la performance des apprenants de français dans trois collèges (JHS) dans la Métropole de Cape Coast. L'étude a révélé que certains facteurs clés affectent la performance des apprenants de français dans trois collèges (JHS) dans la Métropole de Cape Coast : L'enseignant, les parents, les camarades de classe, la perception négative, l'estime de soi et certaines conditions d'examen.

Ce basant sur ce qui précède, nous recommandons que les enseignants devraient jouer un rôle important en valorisant le contenu de leur enseignement et en engageant les apprenants dans une discussion sur les raisons pour lesquelles ils étudient les langues. Il est également nécessaire de s'orienter vers le développement actif des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à l'apprentissage des langues (Ellis & Sinclair, 1989), ainsi que d'aider les apprenants à développer des croyances dans leurs propres capacités à apprendre la langue française et à contrôler le processus d'apprentissage. En d'autres termes, consacrer du temps et des efforts pour améliorer la motivation sera un investissement plus rentable à long terme en aidant à éliminer la perception négative du français dans l'esprit des apprenants de cette langue. Les enseignants devraient faire l'objet d'un contrôle strict afin de varier leurs méthodes d'enseignement en fonction des besoins des apprenants et de fournir aux apprenants un retour constant sur leurs résultats scolaires. En outre, pour améliorer la performance des apprenants en français, il est nécessaire d'utiliser des stratégies de motivation dans l'enseignement. La salle de français devrait être bien approvisionnée en matériel d'enseignement et d'apprentissage tel que des audiovisuels, des images de vocabulaire français, des CD informatiques de diverses vidéos françaises, etc. Cela va rendre l'enseignement et l'apprentissage plus pratiques et va offrir aux apprenants la possibilité d'étudier et de manipuler le matériel d'enseignement/apprentissage pendant leur temps libre pour mieux l'apprécier et le comprendre. Cela va renforcer l'intérêt des apprenants pour le français et va rendre l'apprentissage permanent.

Encore, les parents devraient également être sensibilisés à l'importance de la langue française afin de surveiller le comportement de leurs enfants en termes de devoirs, de projets, d'exercices en classe et d'examens terminaux. Bien que certains parents soient analphabètes en français, ils peuvent motiver leurs enfants à apprendre le français avec du sérieux car le Ghana est entouré de pays francophones, dont il lui impose le besoin de promouvoir une maîtrise du français. Ils peuvent également organiser des cours privés pour leurs enfants afin de les aider à améliorer leurs niveaux de performance en français. Les administrateurs des écoles, en partenariat avec les responsables des associations de parents d'élèves, doivent sensibiliser les apprenants concernant l'importance de l'enseignement du français. Ainsi, les apprenants seront intrinsèquement motivés à étudier et à éliminer la perception négative qu'ils ont de la langue française. Anlimachie (2019), Obilan (2019) et Williams *et al.* (2001) ont affirmé qu'un niveau élevé d'engagement des enseignants et des apprenants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, associé à l'utilisation des bonnes méthodologies (en particulier la méthode centrée sur l'apprenant) et des ressources, à l'allocation d'un temps suffisant pour les activités pratiques (un jeu de rôle) et à l'amélioration de l'attitude des parents vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants, va améliorer les performances des apprenants.

L'estime de soi est un indicateur important des performances scolaires dans nos écoles et l'accent devrait être mis sur l'aide à la construction de l'image de soi des apprenants pour améliorer leurs performances scolaires. Une politique devrait se concentrer sur l'aide aux apprenants dans nos écoles ghanéennes pour construire leur image de soi en mettant en place des mesures

qui vont les motiver à avoir confiance en eux dans le but d'améliorer leurs performances scolaires. Enfin, des conseillers devraient être disponibles dans presque toutes les écoles de base pour offrir des services de conseil, en particulier aux apprenants ayant une baisse estime d'eux-mêmes lorsqu'ils sont identifiés.

Cependant, les mesures mises en place par les parents, les enseignants et le CREF permettraient de soulager les apprenants de ce dilemme et d'améliorer leurs performances scolaires. Les apprenants qui sont convaincus et se considèrent comme ayant une haute estime d'eux-mêmes ont plus de chances de réussir dans leurs études que ceux qui ont une baisse estime d'eux-mêmes, car avoir une haute estime de soi contribue à de bonnes performances. En cela, l'environnement scolaire, la maison et les pairs jouent un rôle important dans la construction de l'estime de soi. Les apprenants qui ont la chance et l'accès à un environnement favorable sont plus à même de développer leur estime de soi, ce qui contribue à de bonnes performances scolaires. Ces apprenants sont capables de cultiver des habitudes et d'accroître leur niveau de confiance ce qui leur permet d'obtenir de bons résultats scolaires.

Au contraire, les apprenants ayant une faible estime de soi peuvent être timorés et craintifs, ce qui les empêche d'être aventureux et de renforcer leur confiance. Les apprenants devraient également être aidés par les enseignants, les parents et les administrateurs de l'éducation en utilisant des stratégies cognitives, affectives, motivationnelles et comportementales pour renforcer l'estime de soi des apprenants. Des procédures d'évaluation régulières pour évaluer et gérer les problèmes psychologiques des apprenants, y compris

l'estime de soi, devraient être mises en place dans toutes les écoles. Ceci est affirmé par Smuk (2012, p. 84) que « Ces variations de l'estime de soi sont en lien avec l'évolution de l'âge et le développement de l'être humain, et par conséquent, peuvent être dues aux changements des relations entretenues avec le proche environnement dont les parents, les pairs... mais aussi aux changements de leurs opinions à propos d'eux-mêmes ». En effet, en fonction des réussites ou échecs antérieurs, des expériences vécues, des comparaisons avec autrui, l'estime de soi peut varier (augmenter ou diminuer) tout au long de la vie et être différente selon le domaine.

Les unités de recherche des organismes d'examen devraient donner aux apprenants une formation adéquate avant de passer leur examen, afin d'éviter l'excès de confiance et la phobie des examens. Les apprenants devraient bénéficier d'un environnement interne paisible et propice à la rédaction d'un test/examen. Par ailleurs, le niveau de difficulté des questions d'un questionnaire, que ce soit un test ou un examen, doit être modéré, c'est-à-dire ni trop facile ni trop difficile. En plus, l'examineur doit être plus attentif lors de la correction des feuilles de réponses. Selon Singha (1998) : « La structure inappropriée des questions, le modèle et le type de question, les notes subjectives et les différences individuelles dans l'évaluation des réponses, le personnel de surveillance malhonnête, la mauvaise notation des copies, etc. sont les principaux facteurs qui affectent les performances des apprenants aux examens ».

En conclusion, nous voulons indiquer que cette étude n'a pas épuisé toutes les techniques influençant la performance académique des apprenants. Nous avons remarqué que chaque phénomène (l'estime de soi et les conditions

d'examen) peut être l'objet d'une étude séparée. Ainsi, en guise de recommandation, nous suggérons des études ultérieures sur les phénomènes discutés dans ce travail : Une étude peut se concentrer sur l'analyse des niveaux d'estime de soi sur la performance académique des apprenants. Une autre étude peut se concentrer sur l'analyse des conditions d'examens sur la

performance académique des apprenants. Enfin, une étude comparative entre les écoles publiques et privées afin de mieux comprendre les facteurs influençant la performance académique des apprenants dans le contexte ghanéen.



RÉFÉRENCES

- Abdo, H. (2000). Teacher incentive in the Middle East and North Africa region: The shortcomings. *Mediterranean Journal of Education Studies* 6 (1), 107 -122.
- Afzal, H., Ali, I., Khan, M. A., & Hamid K. (2010). A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance. *International Journal of Business and Management*, Vol. 5, No.4.
- Agyekum, M. W. (2015). *Does it matter in urban poor communities? The influence of self-esteem in academic performance among urban poor adolescents in Accra, Ghana*. RIPS-University of Ghana, Legon. mwagyekum@gmail.com.
- Ahuman, S. W., & Clock, N. D. (1971). Item difficulty level and sequence effects in multiple-choice achievement tests. *Journal of Educational Measurement*, 9 (summer), 105-11.
- Alabi, A. V. (2018). *Research design: research paradigms, population, sample along with sampling, techniques and design types*. In perspectives of conducting and reporting research in the humanities. Faculty of Arts, College of Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast, Ghana: UCC Press.
- Ali, S., Haider, Z., Munir, F., Khan, H., & Ahmed, A. (2013). Factors contributing to the students' academic performance: A case study of Islamia University Sub-Campus. *American Journal of Educational Research*, 1, 283-289.

Altermatt, E. R., & Pomerantz, E. M. (2005). The implications of having high-achieving friends versus low-achieving friends: A longitudinal analysis. *Social Development, 14*, 61–81. America, pp. 2–5, ISBN 978-0-7618-0385-0

André, C. (2008). *Imparfait, libre et heureux. Pratiques de l'estime de soi.*

Paris : Odile Jacob.

André, C., & Lelord, F. (2008). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres.* Paris : O. Jacob.

Angers, P. (1995). La genèse d'une recherche sur l'art d'apprendre. *Revue des Sciences de L'éducation, 22*(1), 177-178. Montreal : Bellarmin.

Ankomah, Y. A. (2002). The success story of private basic schools in Ghana: The case of three schools in Cape Coast. *Journal of Educational Management, 4*, 1-4.

Anlimachie M. A. (2019). *Understanding the causes of students' weak performance in geography at the WASSCE and the implications for school practices: A case of two senior high schools in a rural district of Ghana.* School of Education, Australia: University of South Australia, Adelaide.

Annie, W., Howard, W.S. & Mildred, M. (1996), "Achievement and ability tests-definition of the domain", *Educational Measurement 2*, University Press of America, pp. 2-5, ISBN978-0-7618-0385-0.

Arnold, M., B. (1960). *Emotion and personality.* Columbia University Press, New York.

Associate for Change (AfC) Research Team (2010). *The status of french language teaching and learning across Ghana's public education system*. Final report submitted to Isabelle Bokhari, French Embassy: Accra, Ghana; submitted by Associates for Change, Accra-Ghana.

Astuti, D. K. (2013). *The Gap between English Competence & Performance (Performance: The Learners' Speaking Ability)*. State Islamic Jakarta University, Indonesia

Bangnia, A. (2020). Challenges of the teaching and teaching of French as a foreign language in Ghana: The way forward. *International Journal of Advanced Research and Publications*. University of education, Winneba-Ghana, Department of management studies education. ISSN: 2456-9992

Baumeister, R., Krueger, J., Campbell, J. D., & Vohs, K. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthy lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest* 4(1): 1-44.

Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). *Friends' influence on adolescent adjustment to school*. *Child Development* 66, 1312-1329.

Bond, M. A., Jean, H., Mulvey, A., & Terenzio, M. (2000). "Weaving feminism and community psychology: An Introduction to a special issue." *American Journal of Community Psychology* 28 (5), 585-597.

Borg, W. R., & Gall, M. D. (1979). *Educational research*. 3rd Ed. New York: Longman.

Bradbury, T. N., & Fincham, F. D. (1990). Attributions in marriage: Review and critique. *Psychological Bulletin*, 107(3), 33.

Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presse Universitaire de France.

Campbell, J. P., McCloy, R. A., Oppler, S. H., & Sager, C. E. (1993). A theory of performance: In N. Schmitt & W. C. Borman (Eds.), *Personnel Selection in Organizations* (pp. 35-70). San Francisco: Jossey-Bass.

Campbell, J. P. (1990). Modelling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, (pp. 687 -732). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Canale, M. & Swain, M. (1980). *Approaches to Communicative Competence*. Singapore: SEAMEO Regional Centre.

Canale, M. (1983). "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy", en J.C. Richards and R.W. Schmidt (eds.) *Language and Communication*, London: Longman.

Canguilhem, G. (1979). L'histoire des sciences dans œuvre épistémologique de Gaston Bachelard. Dans Georges Canguilhem, *Histoire des Sciences et Épistémologie*, 7-21, Francfort, Suhrkamp.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Conroy, D. E. (2001). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: *The Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI)*, *Anxiety, Stress and Coping*, 14(4), 431-452. DOI: 10.1080/10615800108248365.

Conroy, D. E. (2004). The unique psychological meanings of multidimensional fears of failing. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 26 (3), 484-491.

Conroy, D. E., Kaye, M. P., & Fifer, A. M. (2007). Cognitive links between fear of failure and perfectionism. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy* 25 (4), 237-253.

Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional Fear of Failure Measurement: *The Performance Failure Appraisal Inventory*. *Journal of Applied Sport Psychology* 14 (2), 76-90.

Cooley, C. H. (1902). Nature humaine et ordre social : La signification du « Je ». Dans M. Bolignini & Y. Prêteur (Éds), *Estime de soi : Perspectives Développementales* (pp. 33-45). Paris: Delachaux & Niestlé.

Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

Coppersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: C. A. Freeman.

Crystal, D. (1985). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. New York: Basil Blackwell Ltd.

Cuq, J. -P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Daly, J. (1991). Understanding Communication apprehension: An Introduction for Language Educators. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Ed.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

De-Souza A. Y. M. (2018). Ethical issues in contemporary research. In *perspectives of conducting and reporting research in the humanities*.

Faculty of Arts, College of Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast, Ghana: UCC Press.

Dewaele, J. -M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety

and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237–274. Doi: 10.14746/ssl.2014.4.2.5

Dewaele, J.-M., & Thirtle, H. (2009). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

Duclos, G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal: Éditions du CHU Sainte-Justine.

Dupichot, I. (2018). *Savior, savior faire, savoir être : Le Trio Gagnant En Entreprise*.

Ellis, G. & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn english: A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. In R. J. Davidson, H. Goldsmith, & K. R. Scherer (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 572- 595). New York and Oxford: Oxford University Press.

Epstein, J. L. (1983). The influence of friends on achievement and affective outcomes. In J. L. Epstein, & N. L. Karweit (Eds.), *Friends in School* (pp. 177–200). New York: Academic Press.

Famose, J. P., Guerin, F. & Sarrazin, P. (2005). Les croyances sur soi : Clarification conceptuelle, formation, et relations à la performance sportive. In O. Rascle et P. Sarrazin (Eds), *Croyances et performance sportive. Processus sociocognitifs associés aux comportement sportifs* (pp. 19-52). Paris : Editions Revue EPS.

Farooq, M. S., Chaudhry, A. H., Shafiq, M., & Berhanu, G. (2011). Factors affecting students' quality of academic performance: A case of secondary school level. *Journal of Quality and Technology Management*, 7(2), 01-14

Frijda, N. H. (1987). Emotions, cognitive structures and action tendency. *Cognition and Emotion*, 1, 115-143.

Fromkin, V., & Rodman, R. (1981). *An Introduction to Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Universitas Indonesia

Gardner, R. C. (1985). *Social psychological and language learning: The role of attitudes and motivation*. London. Edward Arnold.

Gillham, B. (2008). *Developing a questionnaire* (2nd Ed.). London, UK: Continuum International Publishing Group Ltd.

Hallinan, M. T., & Williams, R. A. (1990). Students' characteristics and the peer influence process. *Sociology of Education*, 63, 122–132.

Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : Considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bologni, & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi. Perspectives Développementales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé (pp. 57-81).

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State University of New York Press.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons. <http://dx.doi.org/10.1037/10628-000>.

Heine, S. J., Markus, H. R., Lehman, D. R., & Kitayama, S. (1999). "Is there a universal need for positive self-regard?" *Psychological Review*, 106, (4), 766-794.

Henderson, L., Jensen, E. & Stiffler, B. (1998). Adjust the assignment to the reader. *Teaching English in the Two-Year College*, Vol. 25 No.1, pp.132-138.

Hsieh, P., & Kang, H. (2010). Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language Learning*, 60 (3), 606-627.

Hughes, M., & Demo, D. H. (1989). Self-perception of Black Americans: Self-esteem and personal efficacy. *American Journal of sociology*.

Jacobs, E. J., Bleeker, M. M., & Constantino, M. J. (2003). The self-esteem during childhood and adolescence: Development, influences and implications. *Journal of Psychotherapy Integration*, 13(1), 33-65.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt and Co. Cambridge, MA: Harvard University Press

James, W. (1950). *The principles of psychology*. New York: Dover (original work published in 1890).

Jasmina, M. (2006). *Age as a factor in second language acquisition*. Munich, GRIN Verlag. <http://www.grin.com/document>. ISBN 9783638592956.

Jendoubi, V. (2002). Estime de soi et éducation scolaire. *Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire Document de travail no 3*.

Justiz, M. J. (1985). Making a difference. *Journal of Education* 36 (7) (quoted in Abdo, H. Teacher incentive in the middle East and north Africa region: The shortcomings. *Mediterranean Journal of Education Studies* 6 (1), 107-122.

Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd edn.) Vol. 1, pp. 75-170. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Kappas, A. (2001). A metaphor is a metaphor is a metaphor: Exorcising the homunculus from appraisal theory. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 157-172). New York: Oxford University Press.

Komba, S. C., Kafanabo, E. J., Njabili. A. F., & Kira, E. S. (2012). Comparison between students' academic performance and their abilities in written English language skills: A Tanzanian perspective. *International Journal of Development and Sustainability*. Online ISSN: 2186-8662 – www.isdsnet.com/ijds. ISDS Article ID: IJDS12090404 Volume 1 Number 2 : Pages 305-325.

Kumar, R. (2005). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners*. London: SAGE Publication Ltd.

Kuşçu, E. (2017). Teaching the anxiety of learning a foreign language that influences high school students in learning French as a second foreign language “The case of Denizli” *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 88-102.

Kuupole, D. D. (2000). "Quels problèmes rédactionnels chez les apprenants ghanéens ; une étude de cas". In *cahier du CERLECHS*.

Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*. London: SAGE Publication, Inc.

Lazarus, R. S. (1968). Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. In W. J. Arnold (Eds.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 175-270). Lincoln: University of Nebraska Press.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer: Publishing Company.

Lazarus, R. S., & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. In Pervin, L.A., & Lewis, M. (Eds.), *Perspectives in Interactional Psychology* (pp. 287-327). New York: Plenum.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Maaka, M. J., & Ward, S. M. (2000). Content area reading in community college classrooms. *Community College Journal of Research and Practice*, Vol. 24 No.1, pp.107-125.

MacNicol, K. (1956). *Effects of varying order of item difficulty in an unsped verbal test*. Unpublished manuscript. Educational Testing Service, Princeton, New Jersey.

Maintier, C., & Alaphilippe, D. (2007). Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. *Bulletin de Psychologie*, 60(2), 115-120.

Maric, M., & Sakac, M. (2014). Individual and social factors related to students' academic achievement and motivation for learning.

Suvremena Psihologija, 17, 63-79

Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette Education.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des Sciences de L'éducation*, 27(3), 483-502.

Martinot, D. (2008). *Le soi, les autres et la société*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble

McKusick, D.L. (1999). *An analysis of academic literacy tasks required in introductory psychology courses in community college*, PhD Dissertation, University of Maryland, Australia.

McNamara, J. F. (1994). *Surveys and experiments in education research*. Lancaster, P. A: Technomic Publishing Company, Inc.

McNeil, D. (1966). "Developmental Psychology" in Smith, F. and G. A. Miller (eds.) *The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach*. Massachusetts: The M.I.T Press

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Ministry of Education, Science and sports (2020). *Report and Basic Statistics: Education Census Data*. Accra, Ghana.

Moors, A. (2009). Theories of emotion causation: A review. *Cognition and Emotion*, 23, 625-662.

Naouel, B. (2015). The role of foreign language learners' self-esteem in enhancing their oral performance. *Express, an International Journal of Multi-Disciplinary Research*, 2, (2). Consulté le 11Septembre 2020 et accessible depuis www.express-journal.com

Narad, A. & Abdullah, B. (2016). Academic performance of senior secondary school students: Influence of parental encouragement and school environment. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*. DOI:10.21659/RUPKATHA.V8N2.02

Nghambi., H., G. (2014). *Factors contributing to poor academic performance in certificate of secondary education examination for community secondary schools in Urambo District, Tabora*. Tanzania: University of Tanzania.

O'Neil, A. (2021). Total population of Ghana. *Statista*: Estimated total population from 2016-2026.

Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion* 1, 29–50.

Obilan, A. (2019). *Teaching-learning methods and students' academic performance. In English in public secondary schools: In Musanze District-Rwanda*. Lambert Academic publishing. ISBN13 9786139821747

O'Grady, W., Dobrovolsky, M., & Aronoff, M. (1993). *Contemporary Linguistics. An Introduction*. New York, NY: St. Martin's Press.

Oğuz, A., & Baysal, A. E. (2015). The investigation of high-school students' English language learning anxiety and self-efficacy beliefs. In Kuşçu E. Teaching the anxiety of learning a foreign language that influences

high school students in learning French as a second foreign language.
Journal of Language and Linguistic Studies, 13(1), 88-102.

Ollennu, S. N. (2015). *The impact of item position in multiple-choice test on student performance at the Basic Education Certificate Examination (BECE) level*. Article in *Universal Journal of Educational Research*

DOI: 10.13189/ujer.2015.031009.

Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation methods*, Beverly Hills: Sage.

Peterson, C., Maier, F. S., & Seligman, M. E. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.

Pierrehumbert, B., Bernasconi, K. T., & Geldof, S. (1998). Estime de soi et alternatives pédagogiques. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi : Perspectives Développementales* (pp. 183-193). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Pires, A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique*, (p. 122). Criminologie, Université d'Ottawa, Ottawa.

Prêteur, Y., & Louvet-Schmauss, E. (1994). Image de soi scolaire et acquisition de la lecture écriture chez des enfants de cours préparatoire. *Psychologie et Education, AFPS, La Pensée Sauvage*, 16, 33-48.

Prêteur, Y., & Vial, B. (1998). Estime de soi scolaire et métier d'élève. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi : Perspectives Développementales* (pp.195-215). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Rasul, S., & Bukhsh, Q. (2011). Procedia: A study of factors affecting students' performance in examination at university level. *Social and Behavioral Sciences*. Volume 15, Pages 2042-2047.

Reeve, D. B. (2009). The learning leader/ value of culture. *Educational Leadership*, 66 (7), 87-89.

Richards, J.C., & Rodgers, T. (1992). *Approaches and methods in Language Teaching*. United States of America: Cambridge University Press.

Rigon, E. (2001). *Papa, maman, j'y arriverai jamais ! Comment l'estime de soi vient à l'enfant*. Paris: Editions Albin Michel.

Roe, R. A. (1999). Work performance: A multiple regulation perspective. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 14, pp. 231-335). Chichester: Wiley

Rono, R. (2013). *Factors affecting pupils' performance in public primary schools at Kenya Certificate of Primary Education Examination (KCPE) In Emgwen Division, Nandi District, Kenya*. University of Nairobi.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Sander, D., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2005). A system approach to appraisal mechanisms in emotion. *Neural Networks*, 18, 317-352.

Sarantakos, S. (2013). *Social research (4th Ed.)*. Hong Kong: Palgrave Macmillan.

Sarantakos, S. (2017). *Social research (4th Ed.)*. Hong Kong: Palgrave Macmillan.

Sax, G., & Cromack, T. A. (1966). The effects of various forms of item arrangements on test performance. *Journal of Educational Measurement*, 3 (Winter), 309-11.

Scherer, K. R. (1984). Emotion as a multicomponent process: a model and some cross-cultural data. *Review of Personality and Social Psychology* 5, 37–63.

Scherer, K. R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition and Emotion*, 7, 1-41.

Shaffer, D. (2005). *Social and Personality Development* (Eds.). U.S.A.: Thomson learning Inc.

Shepard, L. A. (1997). The challenges of assessing young children appropriately. In Kathleen M. Cauley (12th Ed.). *Educational Psychology*. Sheffield: Dubuque Inc.

Siemer, M., Mauss, I., & Gross, J. J. (2007). Same situation–different emotions: How appraisals shape our emotions. *Emotion*, 7, 592-600.

Singh, S. P., Malik, S. & Singh, P. (2016). Factors affecting academic performance of students. *Indian Journal of Research*, 5(4), 176-178.

Singha, H. S. (1998). Cited in S. Rasul, & Q. Bukhsh, A study of factors affecting students' performance in examination at university level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Volume 15, pp. 2042-2047.

Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: the age factor*. UK: Multilingual Matters.

Skinner, B. F. (1999). When the going gets tough, the tough gets going: Effects of item difficulty on multiple-choice test performance. *North American Journal of Psychology*, 1 (1), 79 - 82.

Smith, C. A., & Ellsworth, P.C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 813-838.

Smuk, M. (2012). Autour de quelques clichés sur le savoir-être dans l'apprentissage des langues. *Synergies Pologne*, 9: 77-88.

Spitzberg, B. & Valerie, M. (2008). *Attribution theory: Finding good cause in the search for theory*, p. 46.

Thagard, P. (2002). The passionate scientist: Emotion in scientific cognition. In P. Carruthers, S. Stich & M. Siegal (Eds.), *The Cognitive Basis of Science* (pp. 235-250). Cambridge: Cambridge University Press.

Traore, M. (2018). Data collection in the humanities: A critical survey of the main assets. In *perspectives of conducting and reporting research in the humanities*. Faculty of Arts, College of Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast, Ghana: UCC Press.

Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79, 505-518.

Vallières, E. F. & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-316.

Veda, A. Y. & Halil, E. (2017). *L'estime de soi et l'apprentissage d'une langue étrangère : Une étude avec des apprenants de FLE*. Velal Bayar Universitesi Dosyal Bililer Dergisi. 15 Sayı : Sayfa : 331-348.

Vianin, P. (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Viau, R. (2000). *La motivation : Condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire.* Éditions du Renouveau pédagogique.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 97, 548–573.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, themes and research.* Newbury Park, CA: Sage.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and intrapersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.

West Africa Examination Council (2017). *Basic Education Certificate Examination; Chief Examiners' Reports (French).* Accra: WAEC

West African Examination Council (1993). *The effects of item position on performance in multiple choice tests.* Research Report, Research Division, WAEC, Lagos.

Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, M. & Burden, R. L. (1999). Student's developing conceptions of themselves as language learners. *Modern Language Journal*, 83, 193-201.

Williams, M., Burden, R. L., & Al-Baharna, S. (2001). Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In Z. Dörnyei, R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language*

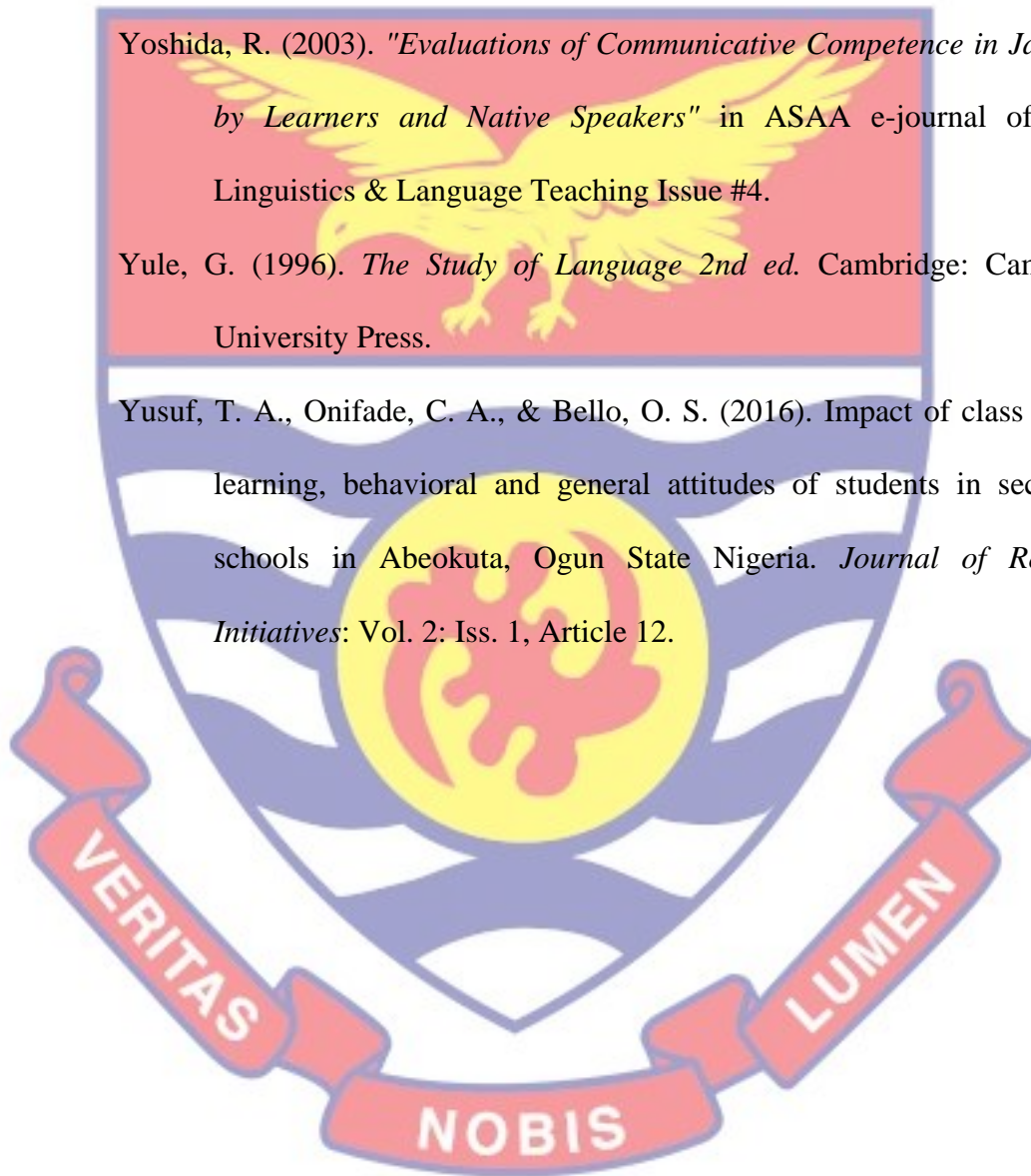
acquisition. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, pp. 171-84.

Williams, M., Burden, R., Poulet, G., & Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal*, 30, 19-29.

Yoshida, R. (2003). "Evaluations of Communicative Competence in Japanese by Learners and Native Speakers" in ASAA e-journal of Asian Linguistics & Language Teaching Issue #4.

Yule, G. (1996). *The Study of Language 2nd ed.* Cambridge: Cambridge University Press.

Yusuf, T. A., Onifade, C. A., & Bello, O. S. (2016). Impact of class size on learning, behavioral and general attitudes of students in secondary schools in Abeokuta, Ogun State Nigeria. *Journal of Research Initiatives*: Vol. 2: Iss. 1, Article 12.



ANNEXE 1

UNIVERSITY OF CAPE COAST

DEPARTMENT OF FRENCH

RESEARCH QUESTIONNAIRE

This questionnaire is being used to gather information on the factors that affect the academic performance of 90 students of French in the Cape Coast Metropolitan Assembly. This is for the purpose of writing a thesis as part of the requirement for the award of Master of Philosophy Degree in French (Linguistics and Didactics). I will be grateful to have you part take in the study by answering the questions as honestly as possible. Please the information provided will be treated as confidential as possible.

SECTION A

Background information

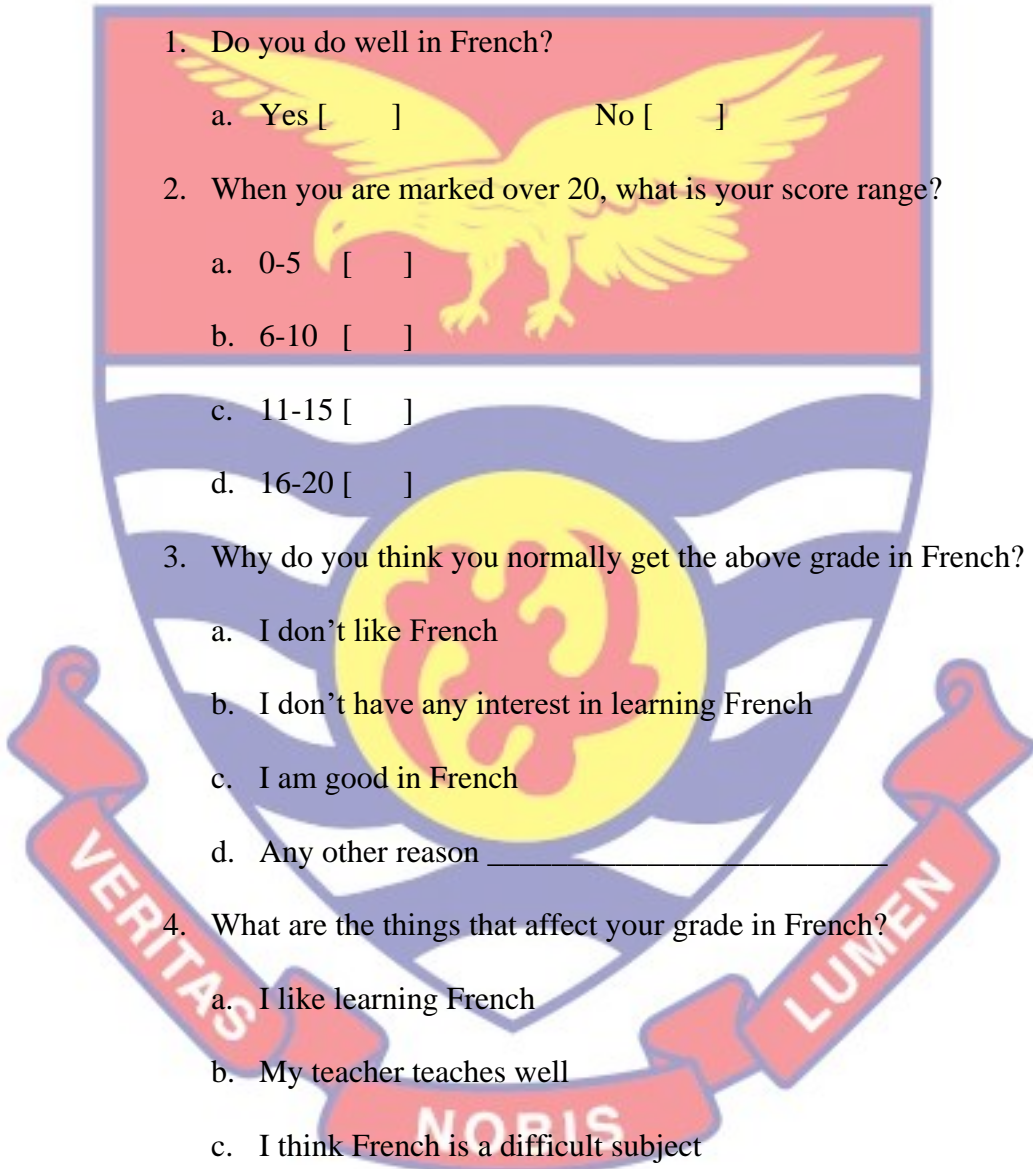
Instruction: Tick the appropriate bracket [] or column or write your response in the blank spaces where necessary.

1. Name of school: _____
2. Gender: Female [] Male []
3. Level of first contact with French: KG [] primary [] JHS []
4. Age: 9 – 11years [] 12- 14years [] 15 and above []

SECTION B

Factors influencing the academic performance of students

For each item below, select or write a suitable answer that indicates your level of agreement of the students-related factors that determine the academic performance of students of French.

- 
1. Do you do well in French?
 - a. Yes []
 - b. No []
 2. When you are marked over 20, what is your score range?
 - a. 0-5 []
 - b. 6-10 []
 - c. 11-15 []
 - d. 16-20 []
 3. Why do you think you normally get the above grade in French?
 - a. I don't like French
 - b. I don't have any interest in learning French
 - c. I am good in French
 - d. Any other reason _____
 4. What are the things that affect your grade in French?
 - a. I like learning French
 - b. My teacher teaches well
 - c. I think French is a difficult subject
 - d. Any other reason _____
 5. A French teacher who teaches the French language very well is likely to influence the grades of their students in French.
 - a. True

- b. False
 - c. I don't know
6. A parent who likes the French language is likely to encourage their children to study French with seriousness.
- a. True

- b. False
 - c. I don't know
7. A class mate who likes the French language is likely to encourage their friends to study French with seriousness.
- a. True
 - b. False
 - c. I don't know

SECTION C

Determination of self esteem

Instruction: Please read each statement carefully and indicate your level of agreement on how you feel about yourself in the French language classroom.

1. On the whole, I am happy with myself in the French language classroom.
- a. Strongly agree
 - b. Agree
 - c. Disagree
 - d. Strongly disagree
2. At times, I think I am not good at all in learning French.
- a. Strongly agree
 - b. Agree
 - c. Disagree
 - d. Strongly disagree
3. I feel that I have a number of good qualities which can affect my grade in French.
- a. Strongly agree
 - b. Agree
 - c. Disagree
 - d. Strongly disagree

4. My classmates and I are able to do most exercises in French in the French classroom.

- a. Strongly agree b. Agree c. Disagree d. Strongly disagree

5. I feel I am not proud of my grade in French as compared to my grade in other languages.

- a. Strongly agree b. Agree c. Disagree d. Strongly disagree

6. I certainly feel useless at times in the French classroom.

- a. Strongly agree b. Agree c. Disagree d. Strongly disagree

7. I feel that I am an important person, at least, I am equal to others in the French language classroom.

- a. Strongly agree b. Agree c. Disagree d. Strongly disagree

8. I wish I could have more respect for myself in terms of my grade in the learning of the French.

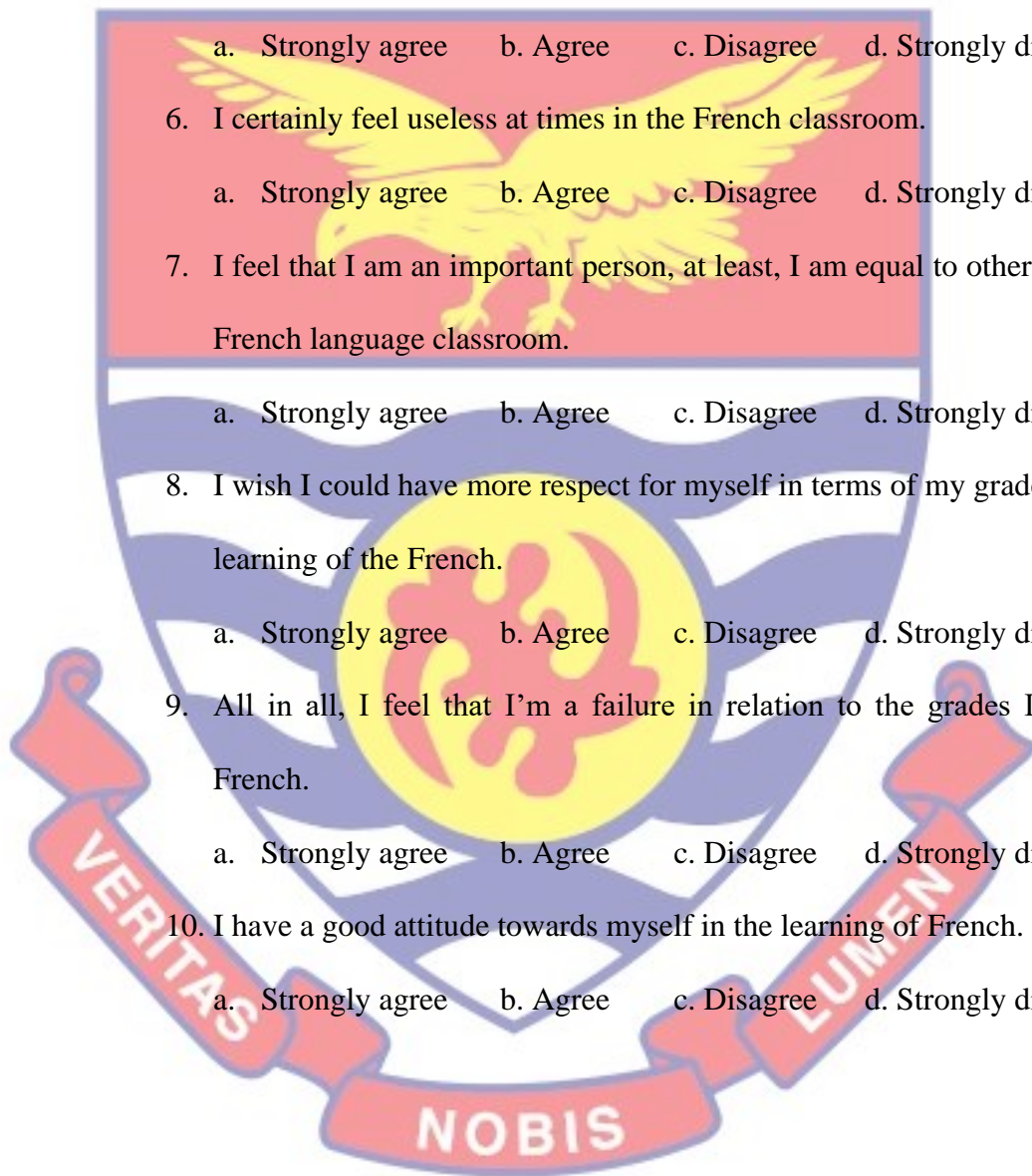
- a. Strongly agree b. Agree c. Disagree d. Strongly disagree

9. All in all, I feel that I'm a failure in relation to the grades I get in French.

- a. Strongly agree b. Agree c. Disagree d. Strongly disagree

10. I have a good attitude towards myself in the learning of French.

- a. Strongly agree b. Agree c. Disagree d. Strongly disagree



SECTION D

Factors determinant of evaluation

For each item below, select or write (in the blank spaces) a suitable answer that indicates your level of agreement with the things that affect the grade of the French students in a French test.

1. Do you like writing test in French?

- a. Yes [] b. No []

2. If your answer to question 1 is *no*, why? It is because

- a. I don't understand the French questions
b. I can't write sentences in French
c. I always get bad grades in French tests
d. Any other _____

3. If your answer to question 1 is *yes*. Why? It is because

- a. I understand most of the questions in French
b. I can write good sentences in French
c. I am happy when answering French questions
d. Any other _____

4. What are the things that affect your grade in a French test?

- a. Difficulty level of the French questions
b. Strict marking
c. Over confidence
d. Any other reason _____

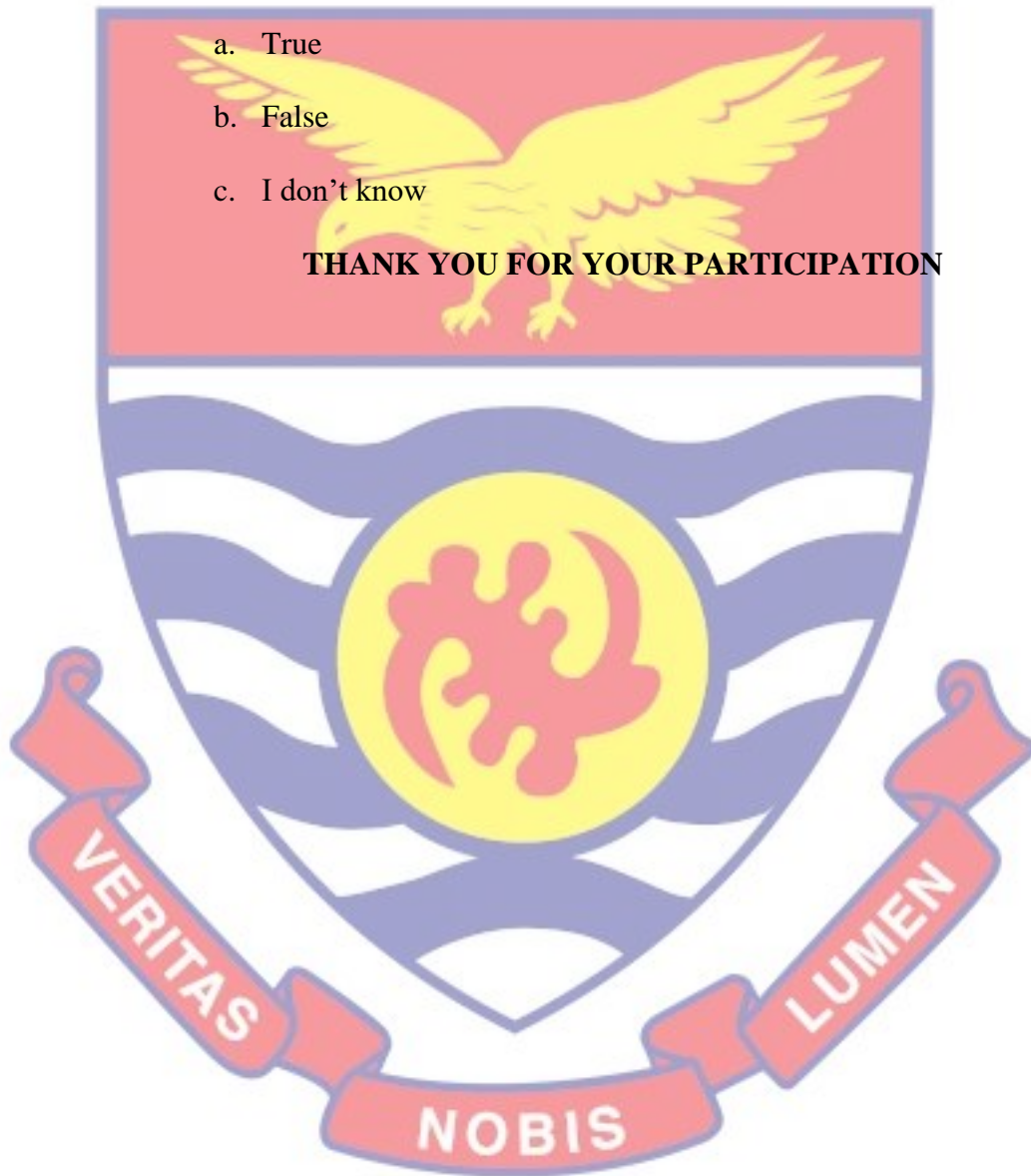
5. How does the answer you have selected in question 4 affect your grade in a French test?

- a. It affects my grade in a good way

- b. It affects my grade in a bad way
 - c. It affects my grade in a neutral way (both good and bad)
 - d. Any other _____
6. The time given to answer the French questions in a test can also affect the grade of the students of French.

- a. True
- b. False
- c. I don't know

THANK YOU FOR YOUR PARTICIPATION



ANNEXE 2

UNIVERSITY OF CAPE COAST

DEPARTMENT OF FRENCH

QUESTIONNAIRE FOR JHS FRENCH TEACHERS

The aim of this questionnaire is to gather information on the factors that affect the academic performance of students of French in the Cape Coast Metropolis. This is for the purpose of writing a thesis as part of the requirement for the award of Master of Philosophy Degree in French (Linguistics and Didactics). The information given will be used only for academic purpose. We assure you of the confidentiality of any information given.

SECTION A

Background information

1. Kindly indicate your sex
 - a. Male
 - b. Female

SECTION B

Factors influencing the academic performance of students

1. Are u satisfied with the performance of your students in French? Why?

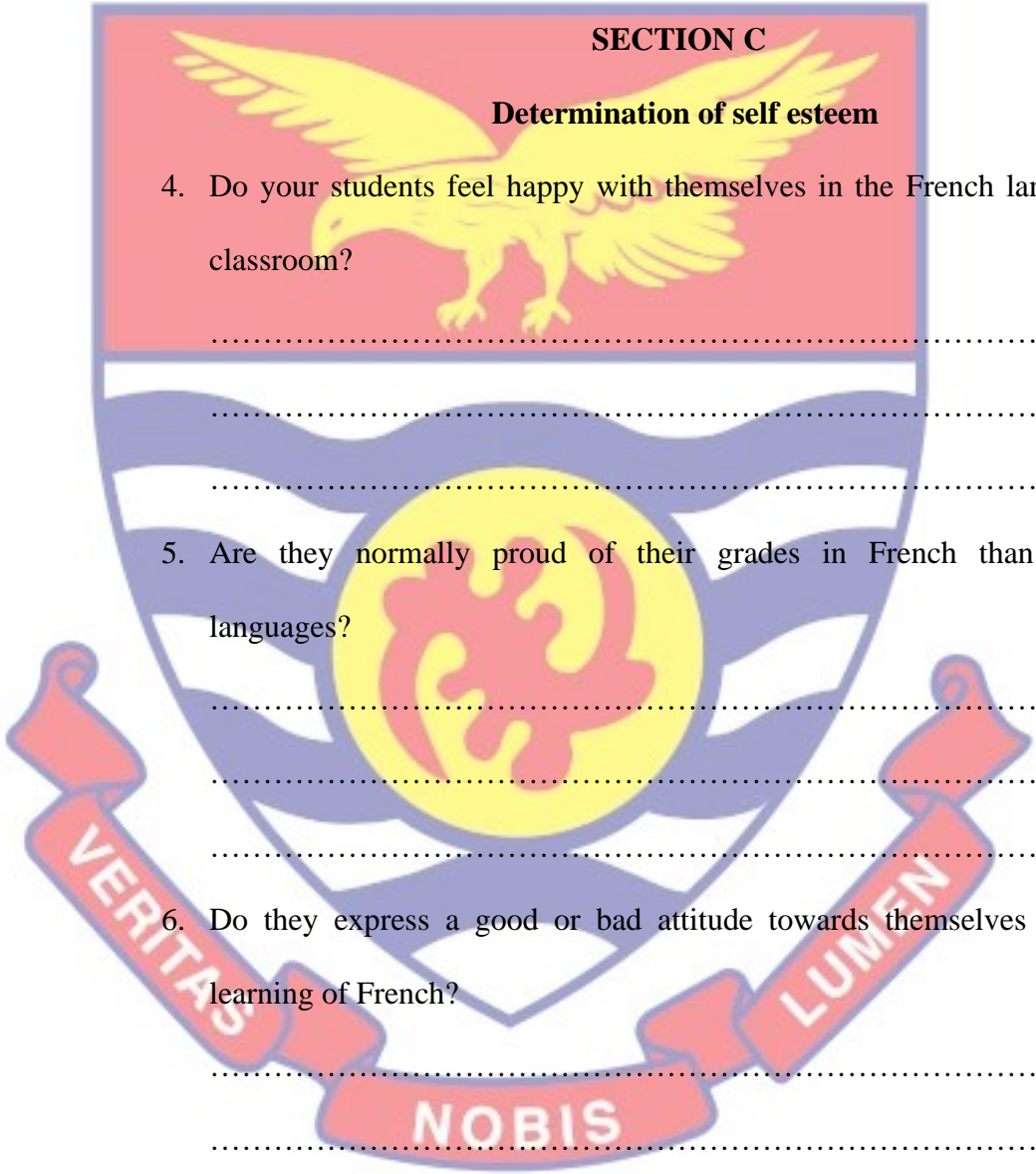
.....
.....
.....

2. What are the things that you think affect their grades in French?

.....
.....
.....

3. How does your teaching also affect the grades of the students of French?

.....
.....
.....



SECTION C

Determination of self esteem

4. Do your students feel happy with themselves in the French language classroom?

.....
.....
.....

5. Are they normally proud of their grades in French than other languages?

.....
.....
.....

6. Do they express a good or bad attitude towards themselves in the learning of French?

.....
.....
.....

SECTION D

Factors determinant of evaluation

7. How do you explain the behavior of the students of French when they are to write a test in French?

.....

8. What are the things that you think affect the grade of the students of French in a French test?

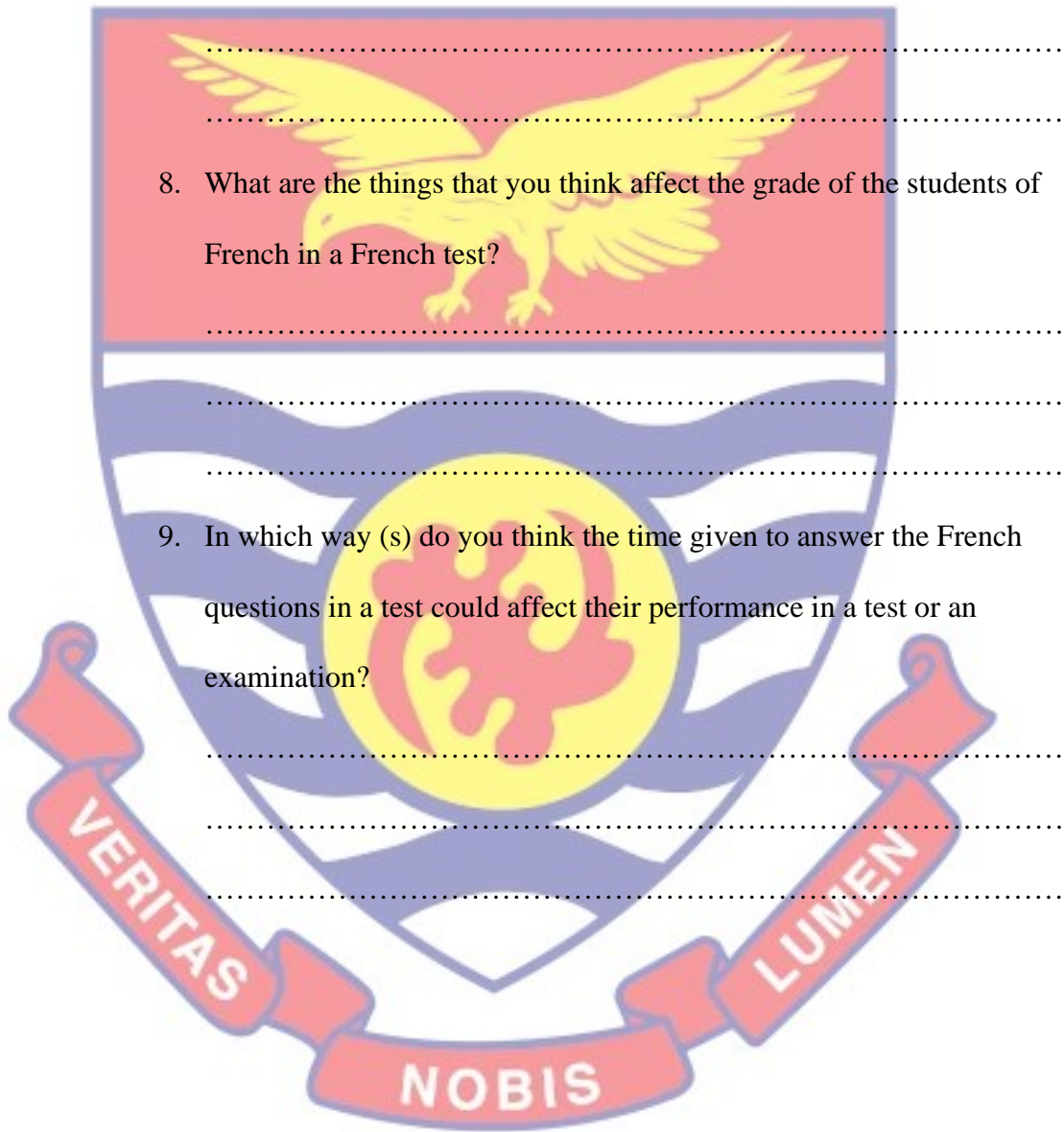
.....

9. In which way (s) do you think the time given to answer the French questions in a test could affect their performance in a test or an examination?

.....

.....

.....



UNIVERSITY OF CAPE CAOST
DEPARTMENT OF FRENCH

RESEARCH QUESTIONNAIRE

This questionnaire is being used to gather information on the factors that affect the academic performance of 90 students of French in the Cape Coast Metropolitan Assembly. This is for the purpose of writing a thesis as part of the requirement for the award of Master of Philosophy Degree in French (Linguistics and Didactics). I will be grateful to have you part take in the study by answering the questions as honestly as possible. Please the information provided will be treated as confidential as possible.

SECTION A

Background information

Instruction: Tick the appropriate bracket [] or column or write your response in the blank spaces where necessary.

1. Name of school: St. Nicholas Anglican J.H.S.
2. Gender: Female [] Male []
3. Level of first contact with French: KG [] primary [] JHS []
4. Age: 9 – 11years [] 12- 14years [] 15 and above []

SECTION B

Factors influencing the academic performance of students

For each item below, select or write a suitable answer that indicates your level of agreement of the students-related factors that determine the academic performance of students of French.

1. Do you do well in French?
 - a. Yes []
 - No []
2. When you are marked over 20, what is your score range?
 - a. 0-5 []
 - b. 6-10 []
 - c. 11-15 []
 - d. 16-20 []
3. Why do you think you normally get the above grade in French?
 - a. I don't like French
 - b. I don't have any interest in learning French
 - c. I am good in French
 - d. Any other reason _____
4. What are the things that affect your grade in French?
 - a. I like learning French
 - b. My teacher teaches well
 - c. I think French is a difficult subject
 - d. Any other reason _____
5. A French teacher who teaches the French language very well is likely to influence the grades of their students in French.

- a. True
- b. False
- c. I don't know
6. A parent who likes the French language is likely to encourage their children to study French with seriousness.
- a. True
- b. False
- c. I don't know
7. A class mate who likes the French language is likely to encourage their friends to study French with seriousness.
- a. True
- b. False
- c. I don't know

SECTION C

Determination of self esteem

Instruction: Please read each statement carefully and indicate your level of agreement on how you feel about yourself in the French language classroom.

1. On the whole, I am happy with myself in the French language classroom.
- a. Strongly agree b. Agree c. Disagree d. Strongly disagree
2. At times, I think I am not good at all in learning French.
- a. Strongly agree b. Agree c. Disagree d. Strongly disagree
3. I feel that I have a number of good qualities which can affect my grade in French.

- a. Strongly agree b. Agree c. Disagree d. Strongly disagree
4. My classmates and I are able to do most exercises in French in the French classroom.
- a. Strongly agree b. Agree c. Disagree d. Strongly disagree
5. I feel I am not proud of my grade in French as compared to my grade in other languages.
- a. Strongly agree b. Agree c. Disagree d. Strongly disagree
6. I certainly feel useless at times in the French classroom.
- a. Strongly agree b. Agree c. Disagree d. Strongly disagree
7. I feel that I am an important person, at least, I am equal to others in the French language classroom.
- a. Strongly agree b. Agree c. Disagree d. Strongly disagree
8. I wish I could have more respect for myself in terms of my grade in the learning of the French.
- a. Strongly agree b. Agree c. Disagree d. Strongly disagree
9. All in all, I feel that I'm a failure in relation to the grades I get in French.
- a. Strongly agree b. Agree c. Disagree d. Strongly disagree
10. I have a good attitude towards myself in the learning of French.
- a. Strongly agree b. Agree c. Disagree d. Strongly disagree

SECTION D

Factors determinant of evaluation

For each item below, select or write (in the blank spaces) a suitable answer that indicates your level of agreement with the things that affect the grade of the French students in a French test.

1. Do you like writing test in French?
 - a. Yes []
 - b. No []
2. If your answer to question 1 is *no*, why? It is because
 - a. I don't understand the French questions
 - b. I can't write sentences in French
 - c. I always get bad grades in French tests
 - d. Any other _____
3. If your answer to question 1 is *yes*. Why? It is because
 - a. I understand most of the questions in French
 - b. I can write good sentences in French
 - c. I am happy when answering French questions
 - d. Any other _____
4. What are the things that affect your grade in a French test?
 - a. Difficulty level of the French questions
 - b. Strict marking
 - c. Over confidence
 - d. Any other reason I think I cannot do well in French.
5. How does the answer you have selected in question 4 affect your grade in a French test?

- a. It affects my grade in a good way
 - b. It affects my grade in a bad way
 - c. It affects my grade in a neutral way (both good and bad)
 - d. Any other _____
6. The time given to answer the French questions in a test can also affect the grade of the students of French.
- a. True
 - b. False
 - c. I don't know

THANK YOU FOR YOUR PARTICIPATION



UNIVERSITY OF CAPE COAST

DEPARTMENT OF FRENCH

QUESTIONNAIRE FOR JHS FRENCH TEACHERS

The aim of this questionnaire is to gather information on the factors that affect the academic performance of students of French in the Cape Coast Metropolis. This is for the purpose of writing a thesis as part of the requirement for the award of Master of Philosophy Degree in French (Linguistics and Didactics). The information given will be used only for academic purpose. We assure you of the confidentiality of any information given.

SECTION A

Background information

1. Kindly indicate your sex

a. Male

b. Female

SECTION B

Factors influencing the academic performance of students

1. How can you rate the performance of your students in French? Are u satisfied with their performance? Why?

I am not satisfied with their performance.

.....
.....

2. What are the things that you think affect their grade in French?

The teaching approach - lack of using effective teaching aids and methods.

3. How does your teaching also affect the grades of the French students?

It affects them positively.

SECTION C

Determination of self esteem

4. Do your students feel happy with themselves in the French language classroom?

Yes! my students feel happy with themselves in the french language classroom.

5. Are they normally proud of their grades in French than other languages?

Or how will you explain how they feel about their grades in French?

They are ~~are~~ not proud of their grades in french than other languages.

Do they express a good or bad attitude towards themselves in the learning of French?

They express a good attitude towards themselves in the learning of french.

Factors determinant of evaluation

6. How do you explain the behavior of the French students when they are to write a test in French?

They express a feeling of anxiety.

7. What are the things that you think affect the grade of the students of French in a French test?

Inadequate learning preparation by the pupils.

8. In which way (s) do you think the time given to answer the French questions in a test could affect their performance in a test or an examination?

If the time is not enough it affects their performance negatively. They don't get ample time to answer the questions.



APPENDIX

Rosenberg Self-Esteem Scale

This scale is a ten item Likert scale with items answered on a four point scale, from strongly agree to strongly disagree.

To what extent do you disagree or agree with the following statements?

4= Strongly agree 3 =Agree 2= Disagree 1= Strongly Disagree

- | | |
|--|---------|
| 1. On the whole, I am satisfied with myself. | 1 2 3 4 |
| 2. At times I think I am no good at all. | 1 2 3 4 |
| 3. I feel that I have a number of good qualities. | 1 2 3 4 |
| 4. I am able to do things as well as most other people. | 1 2 3 4 |
| 5. I feel I do not have much to be proud of. | 1 2 3 4 |
| 6. I certainly feel useless at times. | 1 2 3 4 |
| 7. I feel that I'm a person of worth, at least on a level equal with others. | 1 2 3 4 |
| 8. I wish I could have more respect for myself. | 1 2 3 4 |
| 9. All in all, I am inclined to feel that I'm a failure. | 1 2 3 4 |
| 10. I take a positive attitude toward myself. | 1 2 3 4 |

Scoring: items 2, 5, 6, 8, 9 are reversed scored. Give “Strongly Disagree” 1 point, “Disagree” 2 points, “Agree” 3 points and “Strongly Agree” 4 points.

Sum scores for all ten items. Higher scores indicate higher self-esteem.

Source: Rosenberg, Morris. Society and the Adolescent Self-Image. Princeton:

Princeton University Press, 1965.