

L'impact de l'insécurité linguistique sur la production orale en classe de FLE. Une étude auprès des étudiant(e)s de première année et troisième année de Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, Ghana

Proposition de projet

M.A. French and Francophone Studies

School of Languages, Linguistics and Cultures

University of Victoria

February 2025

Timothy Agorinya

V00960641

Superviseur : Dr Moustapha Fall

Seconde lectrice : Dr Catherine Léger

Mots clés :
insécurité linguistique, production orale, français langue étrangère, anxiété, silence

Table des matières

1. <u>Introduction</u>	3
2. <u>Recension des écrits et problématique</u>	5
2.1. <u>Cadre conceptuel</u>	5
2.2. <u>Cadre empirique</u>	10
2.3. <u>Problématique et questions de recherche</u>	12
3. <u>Méthodologie</u>	13
3.1. <u>Les participant(e)s</u>	13
3.2. <u>Les outils d’investigation</u>	15
3.3. <u>La collecte des données</u>	15
3.4. <u>L’analyse des données</u>	16
4. <u>Structure du travail</u>	16
5. <u>Échéancier</u>	17
<u>Références</u>	18
<u>Annexe A</u> : Questionnaire	21
<u>Annexe B</u> : Échelle d’anxiété en classe de langues étrangères	25

1. INTRODUCTION

D'une manière générale, le sentiment de sécurité linguistique peut tenir d'une certaine confiance en sa manière de s'exprimer, tandis que l'insécurité linguistique peut être vue comme un sentiment de doute envers ses pratiques linguistiques (Dassargues, 2015). L'insécurité linguistique se manifeste surtout lors d'interactions formelles, lorsque les locuteurs en formation se sentent jugés par rapport à leurs pratiques langagières. Ils craignent de ne pas posséder les compétences requises pour parler « correctement » selon la norme (Plourde, 2023). Le phénomène d'insécurité linguistique se manifeste de multiples façons et dans des contextes différents. Nous focaliserons sur l'insécurité linguistique en classe de français langue étrangère (FLE) au Ghana.

Le Ghana est un pays d'Afrique de l'Ouest. Il fait partie des pays formés sur les ruines de l'Empire colonial britannique. En tant qu'ex-colonie britannique, la langue anglaise y est enracinée comme héritage colonial. Elle est langue officielle reconnue par la constitution du pays, aussi bien que langue d'administration, d'instruction et de communication formelle. L'anglais coexiste avec neuf langues véhiculaires reconnues langues nationales dans la constitution, mais avec aussi de nombreuses langues autochtones dont il est généralement admis qu'elles sont au nombre de soixante-dix (Le Lièvre et Mingle, 2015). Le Ghana est donc caractérisé par un pluralisme linguistique.

Outre l'anglais et les langues nationales et autochtones du Ghana, il convient de faire mention des langues étrangères qui s'inscrivent dans la sphère linguistique ghanéenne, soit par l'apprentissage scolaire soit par l'immigration dont le français, l'espagnol, le chinois, l'arabe, l'allemand et plusieurs autres. Parmi ces langues, le français jouit d'un statut privilégié dans le pays et dans le système scolaire, car la politique linguistique du Ghana lui accorde une place

différente de celle octroyée aux autres langues. Il est reconnu comme deuxième langue internationale après l'anglais (Agbefle, 2014). Ainsi est-il enseigné et appris à titre de français langue étrangère (FLE). Le français est actuellement la seule langue étrangère enseignée au sein du système public primaire et secondaire. La politique linguistique éducative du pays recommande que le français soit :

- enseigné à tous les niveaux du système éducatif
- obligatoirement enseigné au collège dès qu'une enseignante ou un enseignant est disponible.
- proposé en option au lycée dans les six filières (littérature, commerce, sciences domestiques, arts visuels et agriculture) existantes.¹

L'importance de la langue française pour le Ghana ne peut être surestimée, primordialement en raison de la situation géographique du pays au sein de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) qui lui oblige à communiquer avec ses voisins francophones afin de renforcer les relations diplomatiques, commerciales et culturelles. Encore, comme pour tout autre pays dans le monde, la maîtrise de la langue française devient un atout sur le marché du travail. Conscient de ces faits, le Ghana est devenu depuis 2006 membre associé de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) et attend devenir un membre à part entière. Les autorités ghanéennes envisagent un Ghana bilingue où l'anglais et le français seraient parlés quotidiennement aux côtés des langues autochtones²

¹ Ambassade de France au Ghana. (2016). L'enseignement du français au Ghana ; *La France au Ghana Ambassade de France à Accra*.

² « KOACI », 22 mars 2024. *Ghana : Francophonie, requête pour le statut de membre à part entière, enjeux*

De façon globale, apprendre une langue a pour objectif prépondérant de pouvoir s'exprimer et communiquer dans cette langue. Toutefois une constatation frappante qui s'impose est qu'une écrasante majorité d'apprenantes et d'apprenants ghanéen(ne)s de FLE dans les universités éprouvent des difficultés à s'exprimer oralement en français (Sagoe, 2021). Les difficultés à construire des phrases correctes, les problèmes de prononciation, le manque de vocabulaire et la timidité ou la peur de parler devant les autres sont des facteurs qui contribuent à ces difficultés affectant la capacité des apprenant(e)s à s'exprimer de manière efficace et fluide en classe de FLE (Kunji, Tettey et Abdulai, 2023). D'ailleurs, des études menées sur le sujet d'insécurité linguistique dans le contexte ghanéen dévoilent la manifestation du phénomène chez les apprenantes et les apprenants de FLE dans les institutions éducatives (Nkrumah, 2023). « En situation scolaire, l'apprenant(e) ghanéen(ne) vit dans une peur perpétuelle chaque fois qu'il/elle a cours de français » (Yiboe, 2018, p.9).

Dans ce travail nous entreprenons d'examiner les facteurs qui entraînent l'insécurité linguistique dans un contexte ghanéen et d'analyser l'impact de ce phénomène sur la production orale des apprenant(e)s de première année et troisième année en classe de FLE à Kwame Nkrumah University of Science and Technology à Kumasi au Ghana.

2. RECENSION DES ÉCRITS ET PROBLÉMATIQUE

2.1. Cadre conceptuel

Le FLS (français langue seconde) est l'enseignement du français à des personnes dont la langue maternelle n'est pas le français, mais qui résident dans un pays francophone et ont besoin d'apprendre la langue pour des projets d'intégration, de communication et de scolarisation. Le FLS est enseigné dans un contexte dans lequel le français est la langue majoritairement parlée.

Les objectifs pédagogiques poursuivis à l'école dépassent le champ du FLE. Il est donc appris dans un but d'intégration et doit devenir une seconde langue maternelle.

Le FLE (français langue étrangère), quant à lui, est destiné aux non-francophones, qu'ils soient en France ou dans leur pays d'origine. Les cours de français donnés à des apprenant(e)s non-francophones en France ou à l'étranger s'adressent donc à un public qui a pour but d'apprendre la langue pour diverses raisons, telles que le tourisme, le travail, les études, etc. Le FLE est enseigné aussi bien à l'étranger qu'en France, et il existe de nombreuses méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins des différents publics, etc.³ Les apprenant(e)s de français au Ghana se placent dans cette dernière catégorie.

La notion d'insécurité linguistique a été utilisée pour la première fois en 1966 par William Labov dans son ouvrage *Sociolinguistique*, dans une étude sur la stratification sociale des variables linguistiques liées à l'anglais dans les grands magasins à New York. Il s'intéressait principalement au rôle joué par la notion dans les changements linguistiques des New-Yorkais. Ce linguiste, fondateur de la linguistique variationniste postule l'existence d'une corrélation entre le mécanisme du langage et celui de la société. Il avait remarqué lors de ses enquêtes qu'il existe une discordance entre la prononciation effective de certaines locutrices et certains locuteurs et ce que ces mêmes locutrices et locuteurs prétendent prononcer, notamment dans la prononciation du phonème /r/. Il s'est rendu compte que « les locuteurs de la petite bourgeoisie sont particulièrement enclins à l'insécurité linguistique, d'où il s'ensuit que même âgés, ils adoptent de préférences des formes de prestige » (Labov, 1976, p. 183). En effet, Labov a observé, dans ses travaux, l'écart existant entre « usage personnel » et « usage correct » des

³ Apprentus, France. (22 janvier, 2024). *Quelle est la différence entre FLS et FLE ?*
<https://www.apprentus.fr/blog/quelle-est-la-difference-entre-fls-et-fle/>

locutrices et des locuteurs, et c'est cet écart qui lui a permis de mesurer une insécurité linguistique. Pour lui, les manifestations de l'insécurité linguistique se montrent par :

« Les fluctuations stylistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours, tous ces phénomènes sont le signe d'une profonde insécurité linguistique chez les locuteurs de la petite bourgeoisie » (p. 176).

Malgré les travaux remarquables de Labov auxquels se réfèrent les études postérieures autour du concept d'insécurité linguistique, c'est Michel Francard qui a fait une première tentative de définition de la notion d'insécurité linguistique. Pour le sociolinguiste belge, l'insécurité linguistique est « la manifestation d'une quête non réussie de légitimité » et dépend de la

« la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime. Cette légitimité peut être celle de la classe dominante, d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non altéré par des interférences avec un autre idiome, ou encore celle des locuteurs fictifs détenteurs de la norme véhiculée par l'institution scolaire » (Francard, 1993, p. 13).

En d'autres termes, l'insécurité linguistique se manifeste lorsque les locutrices ou les locuteurs prennent conscience de la différence entre leur propre façon de parler et la norme linguistique qu'ils perçoivent comme légitime.

Dans ces lignes de pensée, dans son ouvrage *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques* (1982), le sociologue français Pierre Bourdieu qui a tant travaillé sur les liens entre langue et structure sociale que Labov, a développé le concept de « marché linguistique »⁴ et de « domination symbolique ». Il a expliqué que le phénomène d'insécurité

⁴ Marché linguistique : « toute pratique symbolique ayant un caractère social ». La langue est considérée comme un marché linguistique où les échanges linguistiques sont aussi des rapports de pouvoir symbolique entre locuteurs / locutrices ou groupes de locuteurs / locutrices.

linguistique était le résultat du marché linguistique, où les locutrices et les locuteurs de la classe dominée sont maintenu(e)s en état d'insécurité linguistique puisqu'ils/elles essaient d'imiter le modèle linguistique de la classe dominante :

« Corrections ponctuelles ou durables, auxquelles les dominés par un effort désespéré vers la correction soumettent, consciemment ou inconsciemment les aspects stigmatisés de leur prononciation, de leur lexique (avec tous les ormes d'euphémisme), de leur syntaxe ; ou dans le désarroi qui leur fait « perdre tous leurs moyens », les rendant incapables de « trouver leurs mots », comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue.» (Bourdieu, 1984, p. 123)

D'après Bourdieu, « Ce qui est en question dès que deux locuteurs se parlent, c'est la relation objective entre leurs compétences, non seulement leur compétence linguistique (leur maîtrise plus ou moins accomplie du langage légitime) mais aussi l'ensemble de leur compétence sociale, leur droit à parler, qui dépend objectivement de leur sexe, leur âge, leur religion, leur statut économique et leur statut social [...] » (p. 107). Quant à Bretegnier (1999), l'insécurité linguistique c'est un sentiment lié à la perception par un groupe de locutrices ou locuteurs de légitimité de son discours en regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, les usages sont évalués. C'est aussi la peur que ce discours ne délégitime à son tour, ne discrédite le groupe, ne le prive de l'identité à laquelle il aspire, de membre du groupe qui véhicule ce modèle normatif.

C'est Francard et ses collègues qui ont d'abord montré le rôle joué par l'école dans le développement de l'insécurité linguistique. Les chercheurs ont établi que c'est « l'institution scolaire qui génèrerait l'insécurité en développant à la fois la perception des variétés linguistiques et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible (le français standard, le français normé) » (Francard et al. 1993, p. 13) d'où le rôle important joué par l'école dans l'appréciation ou la dépréciation des différentes manières de parler. Selon Calvet

(1998), la sécurité linguistique génère des difficultés d'ordre scolaire et elle est liée à des enjeux capitaux, puisqu'elle concerne la réussite de l'apprentissage de langues. Il affirme que c'est l'école qui renforce l'insécurité linguistique parce qu'elle véhicule une forme standard, et, derrière cette idée centrale, une définition implicite de l'insécurité, considérée comme la résultante d'un conflit entre la langue légitime et une forme non légitime. Cette dernière étant une forme dépréciée voire appauvrie de la langue légitime. Dans cet ordre de pensée, Moreau (1997) s'accorde que l'école est génératrice d'insécurité linguistique.

En ce qui concerne l'insécurité linguistique, Horwitz et al. (1986) dans leur étude conçoivent l'anxiété liée aux langues étrangères comme « une construction complexe distincte de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues en classe découlant du caractère unique du processus d'apprentissage des langues » (p. 128). Ils soutiennent que l'anxiété associée à l'apprentissage d'une nouvelle langue est unique à ce contexte et ne peut être réduite à un type d'inquiétude plus généralisé qui est transféré au travail en cours. Selon eux, l'apprentissage d'une langue étrangère est unique en ce qu'il provoque de l'anxiété, car peu d'autres domaines académiques nécessitent autant d'attention à sa propre identité et à la création de sa propre voix. L'anxiété était un problème pour tout le monde, y compris celles et ceux qui avaient bien réussi dans le passé.

L'insécurité linguistique est l'objet de recherche menée dans le domaine du FLE également. À partir d'entretiens semi-dirigés tenus auprès d'enseignants de FLE en Inde, Badrinathan (2020) relève la présence du sentiment d'insécurité linguistique lorsque les enseignants s'adressent soit à des locuteurs natifs, soit à d'autres collègues. Pourtant, le sentiment s'avère plutôt absent dans l'échange avec des élèves. L'investigation sur les causes de cette ambivalence permet au chercheur de remarquer, dans les discours épilinguistiques des

enseignants, l'existence d'une comparaison entre la maîtrise non native et la maîtrise native, celle-ci étant caractérisée comme meilleure, ou plus complète, par rapport à la première. Dans un témoignage présenté dans l'étude, par exemple, un enseignant affirme ressentir de l'insécurité lorsqu'il ne connaît pas un mot ou le sens d'un mot, connaissance qu'un locuteur natif aurait, selon la représentation que se fait l'enseignant du parler natif. Dans les études de Hugues Sheeren (2016) et de Maria Roussi (2009), menées respectivement en Grèce et en Italie, on constate également de l'insécurité linguistique chez des enseignants de FLE en raison d'une représentation hiérarchisante entre la maîtrise native et non native du français.

Se penchant plus en profondeur sur le paradigme natif comme vecteur d'insécurité linguistique en FLE, Claudia Rincón Restrepo (2020) observe que la hiérarchisation des parlers natif et non natif est associée à une représentation du locuteur natif comme étant le sujet parlant idéal et légitime du français. Ce travail met en relief, en outre, que ce « locuteur natif » ne parle pas n'importe quelle variété de français, mais la variété franco-française :

« Dans le contexte de l'apprentissage du FLE en Colombie, le locuteur « natif » idéal reste le Français de la métropole. En effet, le français académique est perçu comme celui parlé en France, les autres expressions de la francophonie n'étant pas considérées comme légitimes » (Rincón Restrepo, 2020, p. 188). D'après Rincón Restrepo, l'insécurité linguistique chez les enseignants de FLE en Colombie rejoint deux catégories proposées par Calvet (1999b) :

l'insécurité linguistique identitaire et formelle. La première serait provoquée par les représentations des enseignants concernant ce qu'est un francophone, ce qui exclut le locuteur non natif, tandis que la seconde serait liée au fait que les enseignants considèrent souvent que leur performance linguistique n'est pas conforme à la norme franco-française, « considérée comme plus prestigieuse » (Rincón Restrepo, 2020, p. 197).

2.2. Cadre empirique

Le mémoire de maîtrise de Besma Bouhouche Fadila Hennous (2019) constitue une étude sur la notion de l'insécurité linguistique chez des élèves algérien(ne)s en troisième année de l'école secondaire qui sont dans leur dixième année d'apprentissage de la langue française. Un constat qui ressort de l'étude indique que les élèves rencontrent des difficultés à s'exprimer en français, à produire un énoncé correct et cohérent et à communiquer. Ils ont un bagage linguistique pauvre et une mauvaise prononciation. Bouhouche a remarqué que ces élèves dans la classe de FLE ressentent un profond malaise au moment de prendre la parole ; ils/elles hésitent avant de répondre aux questions posées par l'enseignant(e), et ils/elles ont une incapacité à mettre en mot leurs pensées avec précision. D'autres enquêtes révèlent que l'insécurité linguistique prend une autre forme en situation scolaire en Afrique de l'Ouest où les langues premières de l'apprenant(e) sont exclues de la scolarisation. Comme le remarque Bentolila (2004), les élèves quittent l'école avec de sérieuses difficultés de lecture, une très médiocre capacité à mettre en mots écrits leurs pensées, et souvent, une maîtrise toute relative de l'explication et de l'argumentation. À des degrés divers, tous ces apprenant(e)s sont en insécurité linguistique. Yiboe (2018) constate que la situation devient pire en classe de langue au Ghana où le français n'est pas la langue des négociations quotidiennes. L'oral et l'écrit en français constituent pour les apprenant(e)s des activités à risque et des épreuves douloureuses et redoutées.

En contexte ghanéen, nous nous pencherons sur les travaux de trois chercheurs pour nous épauler dans notre étude. Dans son article « Investigating Foreign Language Learning Anxiety : A Case of French Students in Ghana », Nkrumah (2023) se penche sur la fréquence de l'anxiété dans l'apprentissage du FLE chez les étudiant(e)s dans les universités au Ghana. L'étude conclut que «Preliminary empirical review reveals that French-speaking students at Ghanaian

educational institutions suffer from moderate anxiety. Because the French language system is distinct from their own and the English language system, this may be a source of anxiety. Pre-university exposure to the French language, particularly in elementary and secondary school, may assist to reduce anxiety to a moderate degree». En plus, pour Sagoe (2021), d'après une pré-enquête faite au département de français de l'University of Ghana, tout indique que les étudiant(e)s ghanéen(ne)s qui étudient le français comme langue étrangère n'arrivent pas à bien s'exprimer dans la langue, bien que quelques-uns aient étudié la langue française pour une grande partie de leur vie au cours de leur parcours au primaire jusqu'au niveau universitaire. Les étudiant(e)s ne parlent pas français parce que « la confiance leur manque ; ils/elles craignent d'être ridiculisé(e)s » (p. 85). Le manque de confiance et la peur d'être ridiculisé sont beaucoup plus forts que l'amour qu'ils/elles éprouvent pour la langue française, selon Sagoe. De même, dans l'étude de Yiboe (2018) qui a comme objectif d'évaluer la nature de l'insécurité linguistique dans la production orale des apprenant.e.s de français au Ghana, le phénomène se manifeste en classe de langue, auprès de l'enseignant.e aussi bien que l'apprenant.e. Un autre objectif de la recherche de Yiboe est de contribuer à l'avancée de travaux sur l'impact ou l'effet de l'insécurité linguistique dans l'enseignement/apprentissage du français en tant que langue étrangère au Ghana. En fait, l'apprentissage de la langue française au Ghana se place dans un contexte caractérisé par l'anxiété et le repli sur soi. Selon Krashen (2002), des variables affectives telles que l'anxiété, l'opinion négative de soi-même, et d'autres facteurs, peuvent empêcher l'effort d'atteindre le mécanisme d'acquisition d'une langue, le rendant inopérant pour l'acquisition.

2.3. Problématique et questions de recherche

Dans cette recherche nous examinons l'insécurité linguistique auprès des étudiant(e)s de français langue étrangère (FLE) de Kwame Nkrumah University of Science and Technology. Notre

objectif est de déterminer l'origine de cette insécurité ressentie par les étudiant(e)s, ainsi que de repérer les conséquences de ce phénomène sur leur production orale. La présente recherche vise à répondre à la question générale suivante : Comment l'insécurité linguistique influence-t-elle la production orale des étudiant(e)s de première année et troisième année en classe de FLE ? Ceci nous amène à diriger une réflexion autour des questions plus spécifiques suivantes :

- Les étudiant(e)s de FLE en première année et troisième année rencontrent-ils/elles des difficultés lors des tâches de production orale (manquent de vocabulaire, erreurs grammaticales, hypercorrection, etc.) ? (Cuq, 2003).
- Quels sont les facteurs à l'origine de cette insécurité linguistique (anxiété, manque de confiance, peur de s'exprimer) ? (Krashen, 2002)
- Comment cette insécurité se manifeste-elle dans leur production orale (repli sur soi, refus de prise de parole) ? (Labov, 1976)

3. MÉTHODOLOGIE

L'objectif de ce travail est de cerner les causes de l'insécurité linguistique auprès des apprenant(e)s de FLE en première année et troisième année par l'entremise des difficultés rencontrées dans leurs pratiques du français. Ceci nous amènera à observer l'impact de ce phénomène sur leur production orale en classe de FLE.

Nous présentons ici comment cette tâche sera réalisée.

3.1. Les participant(e)s

Afin de réaliser cette étude, nous avons opté de nous intéresser aux étudiant(e)s de première année et troisième année de FLE à Kwame Nkrumah University of Science and Technology, à Kumasi au Ghana. Comme nous l'avons déjà indiqué, ces étudiant(e)s se trouvent dans un

contexte où il y a une tendance au refus de prendre la parole en classe de FLE. Selon Yiboe (2018), on apprend en classe de FLE à ne pas donner aux camarades doué(e)s de moyens qu'ils/elles peuvent utiliser contre les moins fort(e)s. De même, les moins fort(e)s refusent de poser des questions, de prendre une initiative, d'avancer une hypothèse, voire d'assumer une responsabilité dans la co-construction du savoir-faire. Ces derniers et ces dernières apprennent qu'il vaut mieux masquer leurs lacunes linguistiques pour ne pas provoquer des moqueries. Ainsi, la classe de FLE devient un marché linguistique (Bourdieu, 1984) où l'apprenant(e) est constamment évalué(e), comparé(e), classé(e) et situé(e) dans diverses hiérarchies d'excellence. La prise de parole, elle aussi, est soumise à des normes rigides institutionnelles. Chaque intervention de l'apprenant(e) est située sur une échelle jugée, « moins intéressante », « plus pertinente », « mieux structurée » ou « plus pauvre » que les autres. Ce contrôle permanent constitue un obstacle à la participation active des moins fort(e)s, qui sont toujours dans la majorité. De cette façon, l'apprenant(e) ghanéen(ne) de FLE apprend donc à communiquer prudemment afin d'éviter des commentaires blessants. Par conséquent, il/elle mettent en place toutes sortes de mécanismes de défense, qui sont aussi des stratégies de communication ou de refus de communication. Par cette stratégie d'évitement, selon Boudreau (2023), on cherche à se rendre invisible, on évite de prendre la parole dans les situations formelles de communication, on adopte le silence.

L'échantillon visé pour cette étude est constitué d'une population d'une trentaine d'étudiant(e)s composé(e)s de quinze étudiant(e)s à chaque niveau. Le choix des étudiant(e)s de ces niveaux est pour objectif d'avoir une étude équilibrée avec un échantillon représentatif. Nous établirons la manifestation de l'insécurité linguistique chez les étudiant(e)s de première année qui viennent de faire leur entrée à l'université et qui peu ou prou disposent d'une compétence

orale faible, ainsi que chez les étudiant(e)s de troisième année qui par leur expérience de l'apprentissage du FLE d'au moins deux ans à l'université disposent d'un niveau plus élevé de la compétence orale. Cela nous permettra de mesurer l'ampleur du phénomène et de son influence sur la production orale aux différents niveaux de classe de FLE.

3.2. Les outils d'investigation

Nous avons choisi le questionnaire comme outil d'investigation en vue de recueillir des données quantifiables et comparables auprès d'un échantillon représentatif de la population visée.

Les questions posées sont fermées et ouvertes (voir annexe A). Les questions fermées sont de type OUI/NON, des questions à choix multiples et des questions à échelle de Likert. Le questionnaire est sectionné en trois thèmes principaux :

- a) le profil du /de la participant(e)
- b) leur parcours d'apprentissage de français
- c) leur expérience de production orale en classe de FLE.

La section sur le profil du participant et de la participante vise à bien identifier et définir le participant ou la participante, et comprend des questions d'ordre général (genre, âge, etc.). La deuxième section qui se compose de questions d'ordre linguistique est consacrée au cheminement académique du participant ou de la participante, à son niveau de compétence linguistique en général et aux difficultés rencontrées lors de sa pratique langagière. La dernière section vise à répondre aux questions d'ordre psychologique inspirée de l'échelle d'anxiété en classe de langues étrangères (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) formulée par Horwitz et al. (1986) (voir annexe B), afin de dégager l'influence de l'état psychologique (par exemple :

l'anxiété, la peur, le trac, etc.) de l'apprenant(e) sur sa prise de parole en classe de FLE. Ces questions incarnent différents aspects de la production orale : grammaire, vocabulaire, prononciation, etc.

3.3. La collecte de données

Le processus de collecte de données se fera en ligne en collaboration avec le département de français de l'université cible. Les participant(e)s seront sélectionné(e)s par échantillonnage de convenance. Ainsi, nous pouvons nous appuyer sur les participant(e)s disponibles, comme indiqué dans les travaux de Mackey et ses collègues (Mackey et al, 2006).

Le questionnaire en format SurveyMonkey sera envoyé au participant ou à la participante par courriel avec le formulaire de consentement. Le processus durera une vingtaine de minutes pour le participant ou la participante.

3.4. L'analyse de données

L'analyse des données recueillies se fera quantitativement en fonction des critères suivants sur la base de la troisième partie du questionnaire.

- a) Fréquence d'intervention lors des séances de production orale.
- b) Difficultés rencontrées à la prise de parole :
 - prononciation,
 - erreurs grammaticales,
 - vocabulaire limité,
- c) État psychologique : la peur, l'anxiété, le malaise, etc.
- d) Impact des facteurs précédents comme la difficulté de prononciation, la peur, etc. sur la prise de parole :
 - le silence,
 - la prise de parole malgré le malaise et les erreurs,
 - l'évitement d'être appelé(e) pour prendre la parole.

Les résultats de l'analyse seront représentés à l'aide de tableaux.

4. STRUCTURE DU TRAVAIL

Le projet sera divisé comme suit. Après l'introduction de notre travail, le chapitre 1 sera consacré à la recension des écrits et à la problématique, dans laquelle nous ferons l'examen et la synthèse critique des textes portant sur l'insécurité linguistique, en particulier en FLE. Nous nous concentrerons sur les travaux de Labov (1966), Francard et al. (1993) et Calvet (1998). Cela nous conduira à situer l'insécurité linguistique dans le contexte de l'école et du Ghana. Ainsi, une partie du chapitre 1 sera consacré à l'enseignement / l'apprentissage du FLE en général et au Ghana en particulier. Nous ferons un survol des approches communicative, actionnelle et éclectique employées dans la didactique de la production orale dans le pays, aussi bien que les fondements théoriques de l'approche communicative.

Le chapitre 2 (la méthodologie), détaillera le processus de la collecte de données, l'échantillon choisi et les participant(e)s. Le chapitre 3 portera sur l'analyse des données recueillies et l'interprétation des résultats obtenus. Le chapitre 4 sera consacré à la discussion des résultats et à la conclusion.

5. ÉCHEANCIER (2025)

Début février : soumission de la proposition au superviseur
Mi-février : enclenchement du processus éthique par le superviseur
Mi-février : Vérification de la proposition éthique par le superviseur et soumission au comité éthique
Mi-mars : Recherche de participant.e.s (une fois l'approbation du comité éthique obtenue)
Fin mars-avril : Collecte de données
Avril : Analyse des données
Mai : 1 ^{re} version de la recension des écrits/la problématique ; commentaires du superviseur ; continuation de l'analyse
Début juin : 1 ^{re} version de la méthodologie ; commentaires du superviseur
Mi-juin : 1 ^{re} version de l'analyse des données et résultats ; commentaires du superviseur
Début juillet : 1 ^{re} version de discussion et conclusion ; commentaires du superviseur

Mi-juillet : 1 ^{re} version : introduction, pages liminaires, références, annexes ; commentaires du superviseur
Fin juillet : Soumission du projet au complet au superviseur (avec incorporations de toutes les corrections demandées auparavant)
Mi-août : Soumission du projet au complet à la seconde lectrice (avec incorporations de toutes les corrections demandées par le superviseur)
Fin août-début septembre : Incorporation des corrections demandées par la seconde lectrice ; vérification par le superviseur de la version finale
Mi-septembre : Soumission de la version finale à la direction des études supérieures
Fin septembre : Soutenance du projet et dépôt final

RÉFÉRENCES

- Agbefle, K. G. (2014). La place marginale du français au Ghana : un statut bien trompeur sur les media dans les écoles. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*. Vol. 1, Issue 3
https://www.academia.edu/9647692/La_Place_Marginale_du_Fran%C3%A7ais_au_Ghana_un_Statut_Bien_Trompeur_Sur_Les_Media_Dans_Les_Ecoles_by_Koffi_Ganyo_Agbefle
- Ambassade de France au Ghana. (2016). L’enseignement du français au Ghana ; *La France au Ghana Ambassade de France à Accra*.
<https://gh.ambafrance.org/L-Enseignement-du-francais-au-Ghana>
- Amonoo, R.F. (1988). *The GAFT in its early years*. Black Mask Limited, Accra.
- Apprentus, France. (2024, 22 janvier). *Quelle est la différence entre FLS et FLE ?*
<https://www.apprentus.fr/blog/quelle-est-la-difference-entre-fls-et-fle/>
- Badrinathan, V. (2020). L’enseignant de langue étrangère et rapport à la langue : comment l’enseignant indien du FLE négocie l’ambivalence « sécurité-insécurité linguistique ». *Circula*, Vol.12, 153–175.
<https://doi.org/10.17118/11143/18447>
- Bentolila, A. (2004). *Le goût d’apprendre*. Paris, Nathan.

- Boudreau, A. (2023). *L'insécurité linguistique dans la francophonie*. Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Bouhouche, B. (2019). *L'impact de l'insécurité linguistique sur la production orale des élèves de troisième année secondaire, cas des élèves du lycée Ahmed Boumendjel, Jijel*. Mémoire de maîtrise. Université Mohamed Soddik Ben Yahia, Jijel, Algérie.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Bourdieu, P. (1984). *Question de Sociologie*, Paris, Editions de minuit.
- Bretegnier, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique : approches sociolinguistiques et pragmatique d'une situation de contacts de langues*: Thèse de doctorat en Linguistique.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, CLE International.
- Dassargues, A. (2015). (In)sécurités linguistiques francophones en Belgique : du taux d'insécurité aux facteurs d'(in)sécurités.
https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/171439/1/Tir%C3%A9-%C3%A0-part_Dassargues_4.pdf
- Francard, M., Lambert, J., & Berdal-Masuy, F. (1993). *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*.
- Gadet, M. (2007). *La variation sociale en français*, nouvelle édition revue et augmentée. Paris, Orphy.
https://www.researchgate.net/publication/345282965_La_variation_sociale_en_francais_Gadet_Francoise_2007_2e_edition_Paris_Ophrys
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, vol. 70, no. 2.
- KOACI. (2024, 22 mars). *Ghana : Francophonie, requête pour le statut de membre à part entière, enjeux*.

https://www.koaci.com/article/2024/03/22/ghana/politique/ghana-francophonie-requete-pour-le-statut-de-membre-a-part-entiere-enjeux_176684.html

Krashen, S. (2002). *The Comprehension Hypothesis and its Rivals*.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=60ca321aeb8f970308c4102f2f1e411eb9ed4ca2>

Kunji et al. (2023). *L'enseignement/apprentissage de l'expression orale en classe de FLE au Ghana, réalité ou mirage ? Le cas des apprenants de lycées ghanéens*.

https://www.revueakofena.com/wp-content/uploads/2023/11/10-T10v02-46-Daniel-Mbedobe-KUNJI-Lebene-Adzo-TETTEY-Joseph-Arimiyawu-ABDULAI_111-122.pdf

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris, Editions de Minuit.

Lièvre, F. L., Mingle, M. (2015). *Quels statuts et quelles fonctions pour le français au Ghana dans un contexte de nouvelle francophonie en émergence ?*

https://www.academia.edu/29590781/Quels_statuts_et_elles_fonctions_pour_le_fran%CA7ais_au_Ghana_dans_un_contexte_de_nouvelle_francophonie_en_%C3%A9mergence

Mathesius, V. (1983). « Sur la nécessité de stabilité d'une langue standard » dans : Edith Bédard et Jacques Maurais, *La norme linguistique*. Conseil de la Langue française/Le Robert : 809-813.

Moreau, M.-L. (1997). *Sociolinguistique : Les concepts de base*. Editions Mardaga.

Nkrumah, J. (2023). Investigating Foreign Language Learning Anxiety: A Case of French Students in Ghana. *International Journal of Linguistics*, vol. 4, p. 27–38.

Rincón Restrepo. C. (2020). Insécurité linguistique chez les enseignants non natifs de FLE : le cas des Colombiens. *Circula*, vol.12, p.177–196.

<https://doi.org/10.17118/11143/18448>

Roussi, M. (2009). *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*. Thèse de doctorat. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.

Sagoe, B. (2021). Difficultés dans l'apprentissage de la production orale en classe de français langue étrangère (FLE).

<https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2021/09/07-T04-70-Baaba-SAGOE-pp.77-86.pdf>

Yiboe, K. (2018). *Insécurité linguistique en classe de FLE au Ghana*. Edilivre.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE

1. Vous êtes :
☐ étudiant
☐ étudiante
2. Votre âge :
☐ moins de 18 ans
☐ 18 – 25 ans
☐ 25 – 35 ans
☐ plus de 35 ans
3. Votre niveau d'études :
☐ première année
☐ troisième année

4. Votre langue maternelle :

5. Depuis combien d'années vous apprenez le français ?

☐ 5 – 10 ans

☐ 10 – 15

☐ Plus de 15 ans

6. Qu'est-ce qui vous a motivé à apprendre le français ?

(Cochez toutes les options qui s'appliquent)

☐ Travailler

☐ Faire des études à l'étranger

☐ Communiquer

☐ Pour le plaisir

☐ Autre (précisez)

7. Sur une échelle de 1 à 4, comment décririez-vous votre niveau de compétence en français ?

☐ 4-Excellent

☐ 3-Très bien

☐ 2-Bien

☐ 1-Passable

8. Parlez-vous français en dehors de la classe ?

☐ Oui

☐ Non

9. À quelle fréquence intervenez-vous lors des séances de production orale ?

☐ Souvent

☐ Quelquefois

☐ Jamais

10. Considéreriez-vous le temps consacré à la production orale suffisant pour une bonne acquisition de la langue ?

☐ Oui

☐ Non

11. Quand vous prenez la parole en classe, est-ce que vous rencontrez des difficultés d'expression ?

☐ Oui

☐ Non

☐ Parfois oui, parfois non

12. Si vous avez coché « Non » à la question précédente, ne répondez pas à la présente question.

Quelles difficultés rencontrez-vous lors de l'expression orale ?

(Cochez toutes les options qui s'appliquent)

☐ Je n'arrive pas à bien prononcer certains mots

☐ Je commets des erreurs grammaticales

☐ Il me manque les mots nécessaires pour bien m'exprimer

☐ Je dois réfléchir en anglais avant de m'exprimer en français, et cela prend du temps

Autre (précisez)

--

13. Est-ce que vous vous sentez mal à l'aise lorsque vous vous exprimez en classe devant vos camarades et votre enseignant(e) ?

☐ Souvent

☐ Parfois

☐ Jamais

14. Si vous avez coché « Jamais » à la question précédente, ne répondez pas à la présente question.

Pourquoi vous sentez-vous mal à l'aise de prendre la parole en classe ?

(Cochez toutes les options qui s'appliquent)

☐ Je n'ose pas prendre de risque car je ne sais pas comment m'exprimer correctement

☐ Mon esprit perfectionniste et mon anxiété ne me permettent pas de commettre d'erreurs

☐ J'ai tendance à employer des mots de manière fautive

☐ J'estime que certains de mes camarades s'expriment mieux que moi

☐ Mon enseignant(e) me fait des remarques sur ma manière d'expression

☐ J'ai l'impression qu'on me juge

☐ Je crains d'être ridiculisé(e) par mes camarades

☐ Je suis convaincu(e) que je n'arriverai jamais à maîtriser la langue étrangère

☐ Autre (précisez)

--

15. Que faites-vous quand vous vous sentez mal à l'aise pour prendre la parole en classe ?

☐ J'essaie quand même de prendre la parole même si je commets des erreurs

☐ Je n'ose pas prendre la parole, je reste silencieux(se)

☐ J'évite d'être appelé(e) pour prendre la parole

☐ Autre (précisez)

--

16. Lors des séances de production orale, votre enseignant(e) corrige-t-il (elle) les erreurs ?

☐ Oui, souvent

☐ Oui, mais rarement

☐ Non, pas du tout

17. Pensez-vous que votre langue maternelle influence votre façon de parler français ?

☐ Oui

☐ Non

18. Pour vous, que veut dire « s'exprimer en français » ?

(Une seule réponse possible)

☐ Parler le français standard

☐ Communiquer avec l'autre même en commettant des erreurs

☐ Observer strictement les règles grammaticales de la langue

ANNEXE B

ÉCHELLE D'ANXIÉTÉ EN CLASSE DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Foreign Language Classroom Anxiety Scale

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, vol. 70, no. 2, p.125-132.

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

2. I don't worry about making mistakes in language class.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

5. It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

8. I am usually at ease during tests in my language class.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

12. In language class, I can get so nervous I forget things I know.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

14. I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

17. I often feel like not going to my language class.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

18. I feel confident when I speak in foreign language class.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree Strongly disagree

19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

21. The more I study for a language test, the more confused I get.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

22. I don't feel pressure to prepare very well for language class.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

24. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

25. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree

31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree Strongly disagree

32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree Strongly disagree

33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.

Strongly agree

Agree

Neither agree nor disagree

Disagree

Strongly disagree