

**L'impact de l'insécurité linguistique sur la production orale en classe de FLE : étude de cas
d'étudiants de première et de troisième années à Kwame Nkrumah University of Science
and Technology, Kumasi, Ghana**

by

Timothy Agorinya

A Project Submitted in Partial Fulfillment
of the Requirements of the Degree of

MASTER OF ARTS

French and Francophone Studies,
School of Languages, Linguistics and Cultures
University of Victoria

© Timothy Agorinya, 2026
University of Victoria
All rights reserved

L'impact de l'insécurité linguistique sur la production orale en classe de FLE : étude de cas
d'étudiants de première et de troisième années à Kwame Nkrumah University of Science and
Technology, Kumasi, Ghana

par

Timothy Agorinya

Comité de supervision

Dr. Moustapha Fall (French and Francophone Studies, School of Languages, Linguistics and
Cultures, University of Victoria)

Superviseur

Dre. Catherine Léger (French and Francophone Studies, School of Languages, Linguistics and
Cultures, University of Victoria)

Seconde lectrice

Résumé

Cette étude explore l'insécurité linguistique chez les étudiants de français langue étrangère (FLE) au Ghana. L'objectif précis est de comprendre comment ce phénomène influence ou entraîne des répercussions sur la participation des étudiants à la production orale en classe de FLE. Compte tenu de l'importance du français pour le bien-être diplomatique, économique et socioculturel du Ghana ainsi que pour la volonté du pays d'en faire la deuxième langue officielle, les chercheurs en didactique des langues s'intéressent davantage à son évolution dans le paysage éducatif ghanéen, surtout dans le domaine de la production orale. Des études en didactique des langues montrent que l'insécurité linguistique est notamment liée à l'apprentissage des langues étrangères. Ce qui nous préoccupe, c'est de découvrir comment les étudiants gèrent cette insécurité lors des séances de production orale en classe de FLE, car leur participation active à celle-ci détermine en grande partie leur réussite à l'acquisition de la langue.

Dans le cadre d'une étude de cas à Kwame Nkrumah University of Science and Technology, les participants ont répondu à un questionnaire en matière de leurs expériences de production orale en classe de FLE. L'objectif initial était d'établir les manifestations de l'insécurité linguistique chez les participants, puis d'évaluer son influence sur leur participation globale lors des séances de production orale. Les résultats confirment la présence de l'insécurité linguistique, les indices indiquant que plus de la moitié des participants éprouvent de ce sentiment. Cependant, l'impact sur la participation est minime puisque moins de la moitié de ceux qui ont ressenti de l'insécurité linguistique confirment s'être abstenus de participer aux séances de production orale.

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

Abstract

This study investigates linguistic insecurity among students of French in Ghana. Specifically, the objective is to determine how this phenomenon affects or impacts students' participation in oral expression in the classroom. Given the importance of the French language to the diplomatic, economic and socio-cultural wellbeing of Ghana and the country's quest to making it the second official language, researchers in language instruction are getting more interested in its development in the Ghanaian educational landscape, especially around oral expression. Research on language instruction reveals that linguistic insecurity is particularly inherent in the acquisition of foreign languages. Of concern to us is how students deal with this insecurity during oral expression sessions in class, as their success in the acquisition of the language largely depends on their active participation in these oral expression sessions.

As a case study in Kwame Nkrumah University of Science and Technology, participants completed a questionnaire about their experiences in oral expression in French in the classroom. The goal was first to determine the manifestation of linguistic insecurity among participants and then to assess its impact on their overall participation in the oral expression sessions. The findings corroborate the presence of linguistic insecurity as the indices reveal more than a half of participants experienced this feeling. The effect on participation is however minimal as less than a half of those who felt insecure attested to abstaining from participating in the oral expression sessions.

Key words: linguistic insecurity, oral expression, French as a Foreign Language, anxiety, silence

Table des matières

Comité de supervision	ii
Résumé	iii
Abstract	iv
Table des matières	v
Liste des figures	vii
Remerciements	viii
Dédicace	ix
INTRODUCTION	1
Chapitre 1	5
RECENSION DES ÉCRITS ET PROBLÉMATIQUE	5
1.1. Sécurité / Insécurité linguistique.....	5
1.2. Définitions de l'insécurité linguistique.....	5
1.2.1. William Labov	5
1.2.2. Michel Francard.....	6
1.2.3. Pierre Bourdieu	9
1.3. Le français standard et la norme	10
1.4. L'hypercorrection	12
1.5. L'anxiété et le silence en classe de FLE	13
1.5.1. L'anxiété.....	13
1.5.2. Le silence.....	16
1.6. L'insécurité linguistique en contexte ghanéen.....	17
1.7. Problématique et questions de recherche.....	19
Chapitre 2	20
ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE	20
2.1. La production orale.....	20
2.2. Les défis associés à la production orale en FLE	20
2.3. Influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue étrangère.....	22

2.4. L'influence des langues maternelles et de l'anglais sur l'apprentissage de FLE au Ghana	25
2.5. Rôle de l'enseignant dans l'apprentissage des langues étrangères	26
2.6. Rôle de l'apprenant en classe de FLE.....	29
2.7. Les approches communicative, actionnelle et éclectique dans l'enseignement de FLE....	30
2.7.1. L'approche communicative	31
2.7.2. L'approche actionnelle	32
2.8. Les fondements théoriques de l'approche communicative : le cognitivisme et le constructivisme	34
2.9. L'approche éclectique	36
Chapitre 3	38
METHODOLOGIE	38
3.1. Les participants	38
3.2. Les outils d'investigation.....	38
3.3. La collecte de données	39
3.4. Profil des répondants.....	39
Chapitre 4	41
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	41
Chapitre 5	50
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	50
5.1. Précurseurs potentiels de l'insécurité linguistique.....	50
5.2. Symptômes et manifestations de l'insécurité linguistique.....	51
5.3. Ampleur de l'insécurité linguistique dans les deux classes de FLE	52
5.4. Impact de l'insécurité linguistique sur la production orale.....	54
Chapitre 6	55
CONCLUSION	55
Références	58
Annexe A: Questionnaire	67
Annexe B : Certificat d'approbation du comité d'éthique	71
Annexe C : Formulaire de consentement	72

Liste des figures

Figure 1	Catégorisation des étudiants selon le sexe.....	49
Figure 2	Catégorisation des étudiants selon l'âge.....	49
Figure 3	Fréquence d'intervention dans la production orale.....	51
Figure 4	Propension à rencontrer des difficultés d'expression	51
Figure 5	Difficultés rencontrées à la prise de parole.....	52
Figure 6	Propension à se sentir mal à la prise de parole.....	53
Figure 7	État psychologique à la prise de parole.....	54
Figure 8	Réaction face au sentiment de malaise.....	55
Figure 9	Correction des erreurs par l'enseignant lors des séances de production orale.....	56
Figure 10	Impact de la langue maternelle sur le français.....	57
Figure 11	Acception de «s'exprimer en français».....	58

Remerciements

Nous reconnaissons et respectons les peuples Lək̓wəŋən (Songhees et Xwsepsəm / Esquimalt) sur le territoire desquels se trouve l'université et dans lequel nous avons mené cette recherche, ainsi que les peuples Lək̓wəŋən et W̱SÁNEĆ dont les relations historiques avec le territoire perdurent encore aujourd'hui.

À mon directeur de recherche, le Dr. Moustapha Fall et à ma seconde lectrice la Dre. Catherine Léger, j'exprime ma profonde gratitude. De la conception de ce projet à son achèvement, ils m'ont soutenu dans tous les moments, me guidant, me motivant et m'encourageant grâce à leur expertise et expérience considérables, tout en fournissant des ressources essentielles à cette cause. Leur rôle dépassait la supervision de recherche : en effet, ils ont aussi été mes conseillers et mes modèles. Je n'oublierai jamais l'empathie et l'attention que le Dr Fall a amplement démontré tout au long de ce parcours. De même, la Dre. Léger m'a appris à résoudre des problèmes complexes avec des solutions simples, ce qui restera gravé en moi. Sans eux, ce projet n'aurait pas été réalisé. Je leur serai éternellement reconnaissant.

À tous les membres du corps enseignant et du corps administratif de l'unité Français et études francophones de l'École de langues, de linguistique et de cultures, je tiens à exprimer ma profonde gratitude pour le soutien immense qu'ils m'ont accordé. Je tiens à souligner les considérables bourses offertes sous la forme d'UVic Graduate Fellowship et d'UVic Graduate Award qui m'ont été octroyées pendant toute la durée de mes études. Je n'oublie pas non plus l'ambiance chaleureuse et conviviale propice à l'apprentissage qu'ils ont instaurée, ce qui a conduit à cette réussite. Je leur suis redevable de reconnaissance.

À la Dre. Stella Afi Makafui Yegblemenawo de Kwame Nkrumah University of Science and Technology (KNUST), je dis un grand merci pour sa coopération et son soutien considérables qui ont contribué à cette réussite. Je lui en serai indéfiniment reconnaissant.

À tous les participants à cette recherche provenant de KNUST, mes sincères remerciements pour leur coopération et le temps qu'ils ont consacré à fournir les réponses. Je leur reste profondément reconnaissant.

À tous mes amis, ma gratitude cordiale d'avoir été là pour moi.

Que Dieu bénisse tout le monde !

Dédicace

À ma famille

INTRODUCTION

Le Ghana est un pays d'Afrique de l'Ouest. Il fait partie des pays formés sur les ruines de l'Empire coloniale 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 9 langues véhiculaires stipulées dans la constitution, tout en étant entouré de nombreuses langues indigènes qui sont généralement estimées d'être au nombre de 70 (Le Lièvre et Mingle, 2015). Le Ghana est donc défini 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 et l'allemand. Parmi ces langues, le français bénéficie d'un statut privilégié au sein du système éducatif, car la politique linguistique ghanéenne lui octroie une position distincte par rapport aux autres langues (Le Lièvre et Mingle, 2015). 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'un enseignant est disponible.

- proposé en option au lycée dans les six filières (littérature, commerce, sciences domestiques, arts visuels, agriculture et scientifique) existantes.¹

L'importance de la langue française pour le Ghana ne peut être surestimée, primordiallement en raison de sa situation géographique au sein de la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) qui lui oblige à communiquer avec ses proches francophones afin de renforcer les relations diplomatiques, commerciales et socio-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 en 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 autochtones.²

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'apprenants ghanéens de FLE dans les universités éprouvent des difficultés à s'exprimer oralement en français (Sagoe, 2021). Selon la recherche de Kundji *et al.* (2023) menée dans des lycées ghanéens qui alimentent les universités en étudiants, les difficultés à construire des phrases correctes, les problèmes de prononciation, l'insuffisance de vocabulaire et la timidité ou la peur de parler devant les autres constituent des éléments bloquant la capacité des apprenants à s'exprimer de manière efficace et fluide en classe de FLE. Pour étayer cette liste, Gazari et Ayi-Adzimah (2022) dans leur étude menée auprès d'étudiants de Mount Mary College of Education

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*

reconnaissent l'abandon du discours, l'omission des mots, l'emprunt des expressions anglaises (mélange de codes) et les erreurs grammaticales comme étant quelques difficultés rencontrées par les apprenants lors de la communication orale dans les échanges didactiques. Ces défis poussent fréquemment les apprenants à juger leurs pratiques linguistiques en les comparant à une norme qu'ils perçoivent comme supérieure. En conséquence, toute lacune les amène à remettre en question leur manière de s'exprimer, cultivant ainsi des sentiments négatifs à son égard et la croyance qu'ils ne peuvent pas parler correctement (Boudreau 2023). Cette situation engendre une insécurité qui se traduit par un malaise, de l'anxiété ou de la peur lorsqu'ils prennent la parole. Des études menées sur le sujet d'insécurité linguistique dans le contexte ghanéen dévoilent la manifestation du phénomène chez les apprenants de FLE dans les institutions éducatives (Nkrumah, 2023 ; Sagoe, 2021). Selon Yiboe (2018), « En situation scolaire, l'apprenant ghanéen vit dans une peur perpétuelle chaque fois qu'il a cours de français » (p.9).

L'apprentissage d'une langue dépend largement de l'engagement actif et de l'usage fréquent de celle-ci dans des contextes de communication. La situation d'insécurité linguistique entraîne des répercussions sur la participation globale des apprenants à la production orale en cours de FLE. À notre connaissance, aucune recherche n'a été menée dans ce domaine au Ghana. Nous jugeons donc pertinent de mener cette étude afin de contribuer à combler cette lacune dans la recherche.

L'étude est organisée comme suit. Après l'introduction de notre travail, le chapitre 1 est consacré à la recension des écrits et à la problématique, dans laquelle nous faisons l'examen et la synthèse critique des textes portant sur l'insécurité linguistique. Nous nous concentrons sur les travaux de Labov (1966), Francard *et al.* (1993) et Bourdieu (1982). Cela nous conduit à situer l'insécurité linguistique dans le contexte de l'école et du Ghana.

Le chapitre 2 aborde l'enseignement et l'apprentissage de FLE. Il éclaire la production orale et les difficultés rencontrées lors de sa pratique. Des sections sont également consacrées à l'influence de la langue maternelle sur l'acquisition des langues étrangères et, dans notre contexte, à l'influence de la langue maternelle et de la langue anglaise sur l'acquisition du français au Ghana. Les rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères et du FLE sont également mis en avant. Nous faisons aussi un survol des approches communicative, actionnelle et éclectique, aussi bien que les fondements théoriques de l'approche communicative employées dans la didactique de la production orale.

Le chapitre 3 (la méthodologie) détaille le processus de la collecte de données, l'échantillon choisi et les participants. Les résultats des données recueillies sont présentés dans le chapitre 4, suivis de l'analyse et l'interprétation de ceux-ci dans le chapitre 5. Finalement, le chapitre 6 est consacré à la conclusion de notre étude.

Chapitre 1

RECENSION DES ÉCRITS ET PROBLÉMATIQUE

1.1. Sécurité / Insécurité linguistique

De manière générale, la langue fait office de moyen de communication entre locuteurs et auditeurs. La capacité du locuteur de bien verbaliser son message reste fondamentale à la façon dont l'auditeur le comprend et l'interprète. La sécurité linguistique tient d'une confiance en soi et contribue à la prise de risque lors de la prise de parole. En revanche, l'insécurité linguistique se traduit par un sentiment de malaise, d'anxiété ou de peur et peut brimer l'utilisation d'une langue. En résumé, le sentiment de sécurité linguistique peut être assimilé à une confiance dans sa façon de s'exprimer, alors que l'insécurité linguistique peut se manifester comme un sentiment de remise en question de ses compétences linguistiques (Dassargues, 2015). L'insécurité linguistique est liée au sentiment de ne pas s'exprimer correctement dans certaines situations de communication, de ne pas être à la hauteur, et de se sentir illégitime en raison de sa façon de parler. C'est un sentiment qui se manifeste principalement dans les contextes de communication formelle, lorsqu'on se trouve face à une personne considérée comme un modèle à imiter ou face à quelqu'un qui parle différemment et dégage un sentiment de supériorité vis-à-vis de son interlocuteur (Boudreau, 2023).

1.2. Définitions de l'insécurité linguistique

1.2.1. William Labov

La notion d'insécurité linguistique a été mise en évidence 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 variationniste³ 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 certains locuteurs et ce que ces mêmes 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 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).

Faute de réelle théorisation du concept d'insécurité linguistique chez Labov, il y aura plus tard une multitude des travaux par d'autres personnes traitant le sujet.

1.2.2. Michel Francard

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. Francard peut donc être considéré comme le premier chercheur qui s'est donné à un véritable début de travail de théorisation de l'insécurité linguistique. D'autres chercheurs se basent sur les travaux de Labov sans donner de

³ La linguistique variationniste rend compte de corrélations systématiques entre les productions langagières et des paramètres internes et externes à la langue. Dans ce cas Labov s'intéressait à la variation phonétique qui est directement rattachée à la notion d'accent. Cette dernière touche ce qu'on appelle les phonèmes qui représentent les plus petites unités de son dénuées de sens.

définition précise du concept. Cette notion, telle que définie par le sociolinguiste belge Francard, est « la manifestation d'une quête non réussie de légitimité » et dépend de

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 locuteurs prennent conscience de la différence entre leur propre façon de parler et la norme linguistique qu'ils perçoivent comme légitime.

Les travaux de Francard sont des études menées dans le cadre de l'insécurité linguistique en Belgique francophone impliquant les scolarisés sur le territoire de la Communauté française (Wallonie et Bruxelles) dans les années 1990. Les études conclurent que « les francophones belges sont globalement en insécurité linguistique car ils estiment que leurs pratiques ne sont pas légitimes par rapport à la norme française »⁴. Cette insécurité peut être décrite par les traits principaux suivants :

- la sujétion linguistique par rapport à la France ;
- l'autodépréciation des pratiques linguistiques régionales ;
- les recours à des stratégies de compensation dans le but de valoriser les variétés ;

En ce qui concerne la sujétion linguistique par rapport à la France, les locuteurs considèrent « le français de Paris comme la variété légitime par rapport à laquelle les autres variétés sont dans

⁴ Dassargues, A. (2015). *(In)sécurité linguistiques francophones en Belgique : du taux d'insécurité aux facteurs d'(in)sécurité*, p. 57.

une situation de subordination ».⁵ Les francophones belges considèrent qu'ils parlent une variété linguistique moins légitime que celles parlées par les Français. Il convient de noter que ce sentiment d'insécurité linguistique n'est pas uniquement propre à la Belgique ; il est également présent chez les locuteurs provenant d'autres communautés francophones non françaises comme le Canada, la Suisse, l'Afrique et les régions françaises éloignées de Paris (Dassargues, 2015).

Ensuite, les francophones belges manifestent de l'insécurité linguistique par « des attitudes dépréciatives à l'égard des variantes non légitimes qu'ils pratiquent »⁶: avoir un accent régional ou utiliser des belgicisms n'est pas considéré par les locuteurs comme une qualité linguistique. Cette forme d'insécurité linguistique se remarque par le « souhait [des locuteurs] d'améliorer [leurs] compétences en français »⁷ et par le « dénigrement systématique de la variété dont [ils ont] hérité »⁸. Cet élément d'autodépréciation, remarque Boudreau (2023), est le plus tangible et le plus entendu : « je parle mal, je parle avec mon petit français, je parle tout croche » (p. 19). Selon Boudreau, cette dévalorisation est souvent le premier signe de l'insécurité linguistique reflétant en retour ce sentiment de ne pas avoir sa place dans sa propre langue.

De plus, en raison de la sujétion linguistique à la France, les francophones belges mettent en place une stratégie de compensation pour la variété française. Ils estiment que les variétés linguistiques parlées en Belgique francophone sont tout aussi dignes d'intérêt que la variété légitime française. Ils mettent donc en avant des variétés régionales pour leurs qualités de proximité alors que la variété française est louée pour ses qualités de pureté et d'exactitude.

⁵ Francard Michel, *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*, Bruxelles, Service de la langue française de la Communauté française, coll. « Français et Société », n° 6, 1993, p. 14. Cité par Alix Dassargues (2015).

⁶Dassargues (2015, p. 15).

⁷ Dassargues (2015).

⁸ Dassargues (2015).

1.2.3. Pierre Bourdieu

Dans son ouvrage *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques* (1982), le sociologue français Pierre Bourdieu qui a travaillé sur les liens entre langue et structure sociale comme Labov, a développé le concept de « marché linguistique »⁹ et de « domination symbolique ». Il a expliqué que le phénomène d'insécurité linguistique était le résultat du marché linguistique, où les locuteurs de la classe dominée sont maintenus en état d'insécurité linguistique puisqu'ils 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).

⁹ Voici une définition de *marché linguistique* : « des rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs » (p.14). La langue est considérée comme un marché linguistique où les échanges linguistiques sont aussi des rapports de pouvoir symbolique entre locuteurs ou groupes de locuteurs.

1.3. Le français standard et la norme

Pour bien apprécier le fonctionnement de l'insécurité linguistique, il est pertinent de comprendre les concepts de *français standard* et de *norme*, ce sont des points de référence pour mesurer l'insécurité linguistique.

Dans les mots de Rebourcet (2008, p. 107). « Le *français standard* est un concept facile à cerner mais difficile à définir ». Différents linguistes ont attribué différentes définitions à ce concept. Selon Rebourcet, le français standard est d'abord perçu comme le français « de base », un point de démarcation entre le formel et l'informel. Il est lié à l'utilisation appropriée : une langue débarrassée de tout énoncé incorrect. Pour Rebourcet, le bon français, c'est le français correct, « le français de France » (p.108), celui qui s'oppose aux autres parlers de cette nation. C'est un français élaboré pour imposer des contraintes grammaticales, orthographiques et stylistiques à l'écrit comme à l'oral.

Boudreau (2023), quant à elle, postule que la langue standard est celle utilisée dans les situations formelles de communication, la langue employée par les journalistes, les auteurs et les intellectuels, qui est fréquemment considérée comme un standard auquel se mesurer et qui est perçue comme une sorte d'idéal, un exemple à suivre, la langue supérieure aux autres et qui est la seule valable, les autres formes de parler étant négligeables ou peu dignes d'intérêt. Selon elle, le français standard présente des variations selon les lieux et est pluriel. Le français standard canadien par exemple n'est pas identique au standard français, au français standard suisse ou au français standard sénégalais. Cependant, l'idée du standard uniforme persiste à être envisagée comme identique partout. On appelle parfois ce standard « français de référence » (Francard, 2000-2001, cité dans Boudreau, 2023), une expression qui pourrait offrir davantage de souplesse si on l'envisage dans son aspect pluriel : les français de référence. Pour illustrer que le « standard » dans ce sens est contextuel et non universel, elle opte pour l'expression « langue légitime », terme

qu'elle juge polyvalent et flexible, soulignant que ce qui est légitime dans un contexte ou un groupe précis l'est moins dans une autre situation. Par conséquent, ce qui est apprécié dans une communauté peut ne pas l'être dans une autre, et un idiome ou une variante linguistique ne sera pas porteur des mêmes valeurs partout.

Selon Remysen (2022), la langue française est sujette à diverses variations et peut être examinée sous deux angles distincts : l'analyse interne qui se focalise sur des facteurs purement linguistiques, et l'analyse externe qui prend en considération des éléments interactifs et sociaux. Les études sociolinguistiques inspirées de Labov se distinguent par leur approche qui examine la variation sous les angles interne et externe, facilitant ainsi une meilleure compréhension des diverses valeurs attachées à chaque variété d'une même langue. Selon les recherches de Labov, ces différences de valeur sont associées à un sentiment de malaise vis-à-vis de sa propre manière de parler, malaise qui pourrait engendrer un sentiment d'insécurité linguistique.

Dans cette même perspective, Michel Francard et ses collaborateurs ont illustré l'impact de l'école sur l'émergence de l'insécurité linguistique. Selon les chercheurs, c'est l'institution scolaire qui engendre l'insécurité en favorisant à la fois la conscience des diversités linguistiques et leur dévalorisation au bénéfice d'un idéal mythique et inaccessible (le français standard, le français normé) (Francard *et al.*, 1993). C'est pourquoi l'école joue un rôle crucial dans l'évaluation ou la dévaluation des différentes façons de s'exprimer.

La norme linguistique fait référence à l'ensemble des règles et conventions adoptées par une communauté pour garantir la cohérence, la clarté et l'unité dans l'emploi d'une langue, englobant notamment la grammaire, la ponctuation, le style et le vocabulaire. Le respect des normes linguistiques assure la précision et la compréhension dans les communications, favorise la cohérence dans les contextes formels ou techniques, et renforce la

légitimité et la crédibilité du discours. La norme définit un cadre de règles qui régissent l'utilisation de la langue en la soumettant à des critères de correction et, par extension, d'acceptabilité. (Rebourcet, 2008). L'idée qu'il n'existe qu'une seule norme acceptable peut conduire à des sentiments d'insécurité, car les individus ont tendance à comparer leurs pratiques à cette norme considérée comme idéale et perçue comme extérieure à soi et à son milieu, ce que l'on désigne par le terme de *norme exogène*. Sans une prise de conscience d'une norme jugée supérieure, il n'existe pas d'insécurité linguistique (Boudreau, 2023).

1.4. L'hypercorrection

L'hypercorrection est une faute linguistique qui se produit lorsqu'un individu applique excessivement une règle de grammaire, d'orthographe ou de phonétique, croyant bien faire, mais générant ainsi une version incorrecte.

Le *Petit Robert* en ligne précise que l'hypercorrection est une « reconstruction fautive d'une forme linguistique produisant une forme supposée correcte. » Le *Trésor de la Langue française informatisé* pour sa part aborde l'hypercorrection comme une « reconstruction fautive d'une forme linguistique qui conduit à une forme hypercorrecte ; la forme ainsi obtenue ».

Ce phénomène réfère à l'erreur qui se produit lorsqu'on s'exprime oralement ou par écrit, dans le but de démontrer sa maîtrise de la langue. Ce paradoxe linguistique est fréquemment déconcertant : l'intention de bien faire peut conduire à en faire trop, et en cherchant à écrire ou parler sans défaut, on se surcorrigé et finit par commettre des erreurs. Autrement dit, dans la quête d'une expression parfaite, on se retrouve à commettre des erreurs. Boudreau (2023, p.12), définit l'hypercorrection comme un « effort conscient de correction », la présentant comme la tendance à utiliser incorrectement des formes considérées comme correctes. Elle précise que l'hypercorrection survient souvent dans des contextes de communication formelle, comme lorsque

le terme approprié faisant partie du vocabulaire courant de l'individu ne lui vient pas à l'esprit au moment crucial, lorsqu'un mot inadapté émerge dans la conscience du locuteur ou encore lorsque ce dernier hésite sur des mots qu'il maîtrise parfaitement. Un cas typique d'hypercorrection est l'usage de *dont*, que l'utilisateur considère inconsciemment comme plus sophistiqué que *que*, dans une phrase telle que *c'est de ma mère dont je parle* plutôt que *c'est de ma mère que je parle* ou encore *c'est ma mère dont je parle*.

Labov (1976) et Bourdieu (1984) ont noté l'aspect social de l'hypercorrection. Les chercheurs ont démontré que ce phénomène est associé à l'insécurité linguistique, une caractéristique typique de la petite bourgeoisie. L'hypercorrection est donc un essai infructueux de reproduire le style de discours ou d'écriture considéré comme légitime. On la remarque surtout dans les situations dites « surveillées », comme un cours de français où l'enseignant s'attend à ce que ses élèves s'expriment selon un standard précis. Cela peut poser un problème si la personne à qui l'on s'adresse maîtrise ce langage raffiné et remarque l'erreur que constitue l'utilisation d'une forme hypercorrecte.

En somme, dans le désir de paraître plus érudit et plus correct, on a tendance à surcorriger, ce qui nous conduit à un piège. L'hypercorrection, c'est vouloir trop gagner et en fin de compte tout perdre.

1.5. L'anxiété et le silence en classe de FLE

1.5.1. L'anxiété

L'anxiété est reconnue comme une variable affective dans le comportement humain qui détermine la réaction d'une personne face à une situation (Tran, 2023). L'anxiété liée aux langues étrangères est l'une des plus établies dans les écrits actuels, ayant fait l'objet de nombreuses études, notamment celles de Horwitz *et al.* (1986) et de MacIntyre et Gardener (1989).

D'après Horwitz *et al.* (1986), l'anxiété constitue un frein majeur à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils affirment que de nombreuses personnes prétendent avoir un obstacle psychologique à l'apprentissage d'une langue étrangère, bien que ces mêmes individus puissent être de bons apprenants dans d'autres contextes, très motivés et ayant une réelle affection pour les locuteurs de la langue cible. Ils caractérisent l'anxiété comme « la sensation subjective de tension, d'appréhension, de nervosité et d'inquiétude liée à une activation du système nerveux autonome » (p. 125). Toutefois, ils emploient le terme *specific anxiety reaction* pour désigner les personnes qui éprouvent de l'anxiété uniquement dans certaines situations. Ainsi, ils définissent l'anxiété liée à la langue étrangère comme « a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process » (p. 128) ¹⁰. Ils ont conçu l'anxiété liée aux langues étrangères comme une anxiété spécifique à une situation, distincte de l'anxiété générale selon MacIntyre (1998), qui envisageait l'anxiété linguistique comme « l'inquiétude et la réaction négative émotionnelle suscitée lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue seconde » (p. 27). Horwitz et al ont déterminé trois éléments essentiels de l'anxiété liée aux langues étrangères : l'appréhension en communication, l'anxiété lors des examens et la crainte d'évaluations négatives.

L'appréhension de la communication est la crainte ou l'anxiété liée à l'expression orale et à l'écoute dans la langue cible. C'est une sorte de timidité ancrée dans la peur de parler avec autrui (McCroskey, 1970). Les individus qui éprouvent des difficultés à prendre la parole en public ou qui souffrent de trac ont une plus grande propension à rencontrer des problèmes lors d'un cours de

¹⁰ Traduction : « un complexe distinct d'auto-perceptions, 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 ».

langue étrangère où ils n'ont qu'un contrôle limité de la situation communicative et leur prestation est continuellement surveillée.

L'anxiété de test désigne l'angoisse face à une « performance insuffisante dans une situation évaluative » (Sarason, 1978, p. 214). Découlant d'une peur de l'échec, c'est une inquiétude concernant la performance dans des situations évaluatives, comme les examens ou les évaluations orales qui sont une caractéristique constante de la plupart des cours de langues étrangères. Les examens oraux peuvent susciter à la fois une anxiété liée aux tests et une anxiété liée à la communication orale chez les étudiants susceptibles à l'anxiété de test (Horwitz *et al.*, 1986).

La peur de l'évaluation négative est définie comme « l'appréhension face aux jugements d'autrui, l'évitement des situations évaluatives et l'anticipation que les autres porteront un jugement défavorable sur soi » (Horwitz *et al.*, 1986, p. 128). Cela concerne les situations d'évaluation sociale telles que les présentations orales, les entretiens, les activités de prise de parole et les concours. La crainte d'être mal évalué peut rendre les apprenants sensibles aux jugements des autres, y compris ceux de leurs enseignants, de leurs camarades et des personnes maîtrisant bien la langue seconde sur leur performance. Cela décrit simplement l'anxiété liée à l'évaluation et aux attentes des autres (Watson et Friend, 1969).

Ce cadre a établi les bases du développement de la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (l'Échelle d'anxiété en classe de langue étrangère), qui est devenue un outil couramment utilisé pour mesurer le niveau d'anxiété des apprenants dans les contextes d'apprentissage des langues. C'est un outil d'auto-évaluation comptant 33 éléments évalués sur une échelle de Likert à 5 points, allant de *fortement en accord* à *fortement en désaccord*. L'utilisation de cette échelle a permis à de nombreuses études de mettre en évidence des corrélations négatives modérées et constantes

entre l'anxiété liée aux langues étrangères et l'apprentissage des langues. Cela dit, des incohérences persistent, car des corrélations positives ainsi que des corrélations sans importance ont également été mises en évidence récemment (Tran, 2023). Horwitz *et al.*, 1986) soulignent que l'expérience des praticiens avec les apprenants anxieux met en évidence l'impact de l'anxiété sur l'apprentissage des langues. Selon leur perspective, «The subjective feelings, the psycho-physiological symptoms and behavioral responses of the anxious foreign language learner are essentially the same as for any specific anxiety» (p. 126).¹¹ Ils ressentent de l'appréhension, de l'inquiétude, voire de la terreur. « They have difficulty concentrating, become forgetful, sweat, and have palpitations » (p.126).¹² On a longtemps reconnu que l'anxiété liée aux langues étrangères a des effets néfastes sur l'acquisition des langues (Horwitz, 2001). Des recherches montrent que, bien que l'anxiété puisse avoir un impact sur de nombreux aspects de la performance linguistique, c'est l'expression orale qui en pâtit le plus (King et Smith, 2017). Selon Horwitz et al. (1986), cela pourrait être dû à la conviction de l'élève qu'il ne devrait pas parler la langue du tout s'il ne peut pas le faire parfaitement. L'anxiété de parler a été associée à la *willingness to communicate* (WTC)¹³ du participant, définie comme l'intention de s'exprimer ou non, si c'est à vous de décider (MacIntyre, 2007, cité par Coppinger et Sheridan, 2022).

1.5.2. Le silence

La communication verbale et la production orale sont des éléments incontournables pour l'apprentissage des langues et le développement d'une seconde langue (Smith et King, 2018). Le contexte pédagogique qui met l'accent sur ces éléments de l'acquisition du langage est crucial dans

¹¹ Traduction : « les sensations subjectives, les symptômes psycho-physiologiques et les réactions comportementales de l'apprenant en langue étrangère anxieux sont fondamentalement identiques à ceux de toute autre forme d'anxiété spécifique ».

¹² Traduction : « Ils ont du mal à se concentrer, deviennent oublieux, transpirent et ont des palpitations ».

¹³ *Willingness to communicate* : la volonté de communiquer

la manifestation de l'anxiété liée à la langue. Parmi d'autres facteurs, les processus cognitifs qui se déroulent dans l'environnement de la salle de classe rendent les personnes anxieuses plus susceptibles d'évaluer négativement les situations, ce qui influence leur comportement. Les pensées des apprenants anxieux comprennent souvent des « *feared predictions* »¹⁴ concernant le coût social de la prise de parole en classe et des inquiétudes sur la manière dont leurs pairs pourraient évaluer négativement leur performance. Face à ces inquiétudes, les apprenants tendent à se réprimer et adoptent le silence comme une stratégie de défense pour préserver leur dignité et réduire les jugements négatifs de leurs camarades ou du formateur (Maher et King, 2023).

1.6. L'insécurité linguistique en contexte ghanéen

Dans le 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 étudiants dans les universités au Ghana. L'étude conclut : « 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 (p. 27) ». ¹⁵ D'après une enquête de Sagoe (2021) menée au sein du département de français de l'Université du Ghana, les étudiants ghanéens apprenant le français comme langue étrangère peinent à s'exprimer correctement, malgré le fait que certains aient étudié la langue française pendant une grande partie de leur parcours éducatif, depuis l'école primaire jusqu'à l'université. « Les étudiants ne parlent

¹⁴ *Feared predictions*: prédictions craintives (Maher et King, 2023, p.1)

¹⁵ Traduction : « Une revue empirique préliminaire indique que les étudiants de français dans les établissements éducatifs ghanéens souffrent d'une anxiété modérée. Étant donné que le système linguistique français est différent de leur propre système et aussi de celui de l'anglais, cela peut être une source d'anxiété ».

pas français parce que la confiance leur manque ; ils craignent d'être ridiculisés » (p. 85). Selon Sagoe, la crainte d'être tourné en ridicule et le manque de confiance surpassent largement l'affection qu'ils ressentent pour la langue française.

Parallèlement, l'analyse de Yiboe (2018) qui vise à examiner la nature de l'insécurité linguistique dans la production orale des apprenants de français au Ghana révèle que le phénomène se manifeste en classe de langue tant auprès du professeur qu'auprès de l'apprenant. Du côté de l'apprenant Yiboe fait cette description de la situation, :

On apprend en classe de FLE à ne pas donner aux camarades doués de moyens qu'ils peuvent utiliser contre les moins forts. De même, les moins forts 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 (p. 10).

Selon Yiboe, les moins forts découvrent qu'il est préférable de cacher leurs défauts linguistiques pour éviter les railleries. Par conséquent, la classe de FLE se transforme en un marché linguistique à l'image de ce que propose Bourdieu (1984), où l'apprenant est sans cesse jugé, comparé, rangé et positionné au sein de différentes hiérarchies d'excellence. En outre, l'expression orale est régie par des normes institutionnelles strictes. Chaque intervention de l'apprenant est positionnée sur une échelle considérée comme « moins intéressante », « plus pertinente », « mieux structurée » ou « plus pauvre » par rapport aux autres. Yiboe observe que cette supervision continue représente une barrière à l'engagement actif des plus faibles, qui sont généralement en majorité. Ainsi, l'étudiant ghanéen apprenant le FLE est amené à développer une communication prudente afin d'éviter les remarques blessantes. Ainsi, il met en œuvre divers mécanismes de défense, qui constituent également des tactiques de communication ou d'évitement de la 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.

1.7. Problématique et questions de recherche

Dans cette recherche nous examinons l'insécurité linguistique auprès d'étudiants de français langue étrangère (FLE) de Kwame Nkrumah University of Science and Technology. Notre objectif est d'établir les manifestations d'insécurité linguistique chez les étudiants, ainsi que de repérer les conséquences de ce phénomène sur leur participation aux cours de production orale. La présente recherche vise à répondre à la question générale suivante : Comment l'insécurité linguistique influence-t-elle la production orale des étudiants de première et de troisième années en classe de FLE ? Ceci nous conduit à engager une réflexion sur les questions plus spécifiques suivantes :

- Les étudiants de FLE en première et en troisième années rencontrent-ils des défis lors des tâches de production orale (par exemple : vocabulaire limité, erreurs grammaticales) ? (Gazari et Ayi-Adzimah, 2022 ; Kundji *et al.*, 2023).
- Est-ce que ces défis entraînent de l'insécurité linguistique (par exemple : anxiété, manque de confiance : hésitations, répétitions, pauses prolongées) ? (Tran, 2023).
- Comment cette insécurité se manifeste-elle dans la participation d'étudiants à la production orale (par exemple : repli sur soi, silence) ? (King, 2013, 2014).

Chapitre 2

ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE

2.1. La production orale

L'expression orale, renommée *la production orale* dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), consiste à s'exprimer à l'orale, à communiquer ses idées et ses pensées dans la langue parlée— que ce soit pour informer, convaincre, raconter ou simplement échanger. Elle fait partie des quatre compétences fondamentales en langue (avec la compréhension orale, la compréhension écrite et la production écrite). La production orale est une compétence essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, car elle implique la maîtrise de la langue en guise de l'utilisation d'un vocabulaire adapté, le respect des règles grammaticales et la bonne prononciation des mots. Elle permet aussi l'interaction avec les autres dans diverses situations : participer à des discussions, à des présentations et à des débats ainsi que répondre à des questions (Alkhalaf, 2024). En classe de FLE, on travaille souvent la production orale à travers des jeux de rôle, des présentations, des débats ou des simulations d'interviews, dont l'objectif est d'être capable de communiquer efficacement dans des situations variées. Elle permet aux apprenants d'exprimer leur expérience personnelle, de transmettre des connaissances, de défendre des opinions et d'acquiescer de l'assurance en public. La production orale en tant que compétence langagière est la plus complexe en raison de la spontanéité et de la fluidité qu'elle exige, requérant une grande faculté et une concentration soutenue (Alkhalaf, 2024). « Le développement de la compétence en production orale est la dimension la plus difficile et la plus exigeante. » (p. 44).

2.2. Les défis associés à la production orale en FLE

La production orale est souvent l'un des plus grands défis pour les apprenants de FLE. Elle peut poser des difficultés, notamment en matière de prononciation, de grammaire, de vocabulaire, de fluidité et de confiance en soi. En nous inspirant des travaux de Sagoe (2021), de Gazari et Ayi-

Adzimah (2022), de Kunji *et al.* (2023) et d'Akinpelu et Yegblemenawo (2023), nous pouvons résumer ces défis tels que présentés dans la section suivante.

Les difficultés linguistiques et psychologiques sont considérées les obstacles capitaux qui freinent la capacité des apprenants à s'exprimer oralement. Celles-ci se traduisent en :

- manque de vocabulaire : les apprenants hésitent à s'exprimer par crainte de ne pas trouver les mots justes.
- faible maîtrise de la grammaire : erreurs fréquentes dans la construction des phrases.
- erreurs de prononciation : les sons et les intonations propres au français peuvent être difficile à maîtriser, surtout pour les apprenants dont la langue maternelle a une phonologie différente.
- manque de fluidité : maintenir un discours continu et s'exprimer avec aisance et spontanéité peuvent être entravés par le manque de fluidité et ainsi rendre la communication difficile.
- difficulté à organiser ses idées : penser en français demande un effort mental important.
- interférences linguistiques : recours à la langue maternelle ou d'autres langues apprises, ce qui prends du temps et ralentit la fluidité.
- manque de confiance en soi, anxiété et timidité : peur du jugement ou du ridicule en parlant devant les autres ou la peur de commettre des erreurs peut entraîner des comportements comme hésitations, répétitions et pauses prolongées. Le stress et l'anxiété augmentent quand il faut parler spontanément ou sans suffisamment de préparation.
- manque de confiance en soi : la peur de commettre des erreurs et le manque de confiance en soi peuvent bloquer la production orale.

Il y a aussi des facteurs pédagogiques gênant la bonne expression de l'oral tels que :

- méthodes d'enseignement peu interactives : trop de théorie, pas assez de pratique orale.

- manque d'activités motivantes : absence de jeux de rôle, débats, simulations.
- climat de classe peu favorable : si l'enseignant ne crée pas un espace sécurisant pour s'exprimer.

Ces difficultés peuvent être surmontées grâce à une pédagogie communicative et bienveillante, à des activités variées et ludiques et à un environnement motivant et rassurant.

2.3. Influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue étrangère

De nombreux traits et caractéristiques permettent d'identifier l'individu et la société, et la langue est sans doute l'un de ces traits. Pour l'individu, la langue maternelle est primordiale dans son identité. Bajard (2001) considère la langue maternelle comme la langue de l'identité individuelle, voire nationale. Le dictionnaire *Larousse* (2013) définit la langue maternelle comme « première langue apprise par l'enfant, dans son milieu familial ». La définition la plus courante, selon Noori (2020, p. 90), est celle de « langue acquise lors de l'enfance, investie d'une charge importante sur les plans affectif, langagier, culturel et social ». La langue maternelle est celle que l'on apprend dès la petite enfance, souvent de ses parents ou des personnes qui s'occupent de nous. Elle est profondément liée à notre identité, à nos émotions, à nos souvenirs. C'est la langue dans laquelle on commence à comprendre le monde ; la langue qui modèle nos pensées, nos expériences et notre identité. C'est notre passage naturel vers le monde, englobant notre histoire socioculturelle et influençant notre compréhension des nouvelles langues. L'acquisition d'une langue est un processus complexe façonné par de nombreux facteurs, notamment les capacités biologiques et cognitives dans les environnements sociaux et culturels. La langue maternelle, étant la première langue apprise, fournit la structure de base et les modèles qui soutiennent le développement ultérieur de la langue. L'une des particularités de ce cours de langue est que tous les participants

possèdent une langue maternelle, une langue qu'ils ont apprise auparavant qui n'est pas le sujet de l'enseignement formel, et qui ne peut pas être ignorée (Noori, 2020).

Dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, la langue maternelle laisse forcément sa marque. L'impact délicat de la langue première entraîne des conséquences significatives sur l'acquisition des langues étrangères, à la fois avantageuses et ardues.¹⁶ L'acquisition d'une seconde langue est considérablement influencée par la langue maternelle, touchant divers aspects de ce processus. Selon les ressemblances et les différences entre les deux langues, la langue maternelle peut jouer le rôle de passerelle ou d'obstacle. Lorsqu'il existe une similitude entre le vocabulaire et les structures de la langue maternelle et ceux de la langue cible, un transfert positif est établi, facilitant ainsi l'acquisition de la langue. Par ailleurs, le transfert négatif, aussi appelé *interférence*, se manifeste lorsque les apprenants utilisent des règles erronées de leur langue natale en raison de différences importantes, ce qui entraîne des fautes de syntaxe, de grammaire et de prononciation.¹⁷ Selon les particularités propres aux langues impliquées, voici une décomposition de l'impact qu'une langue maternelle peut exercer sur l'apprentissage d'une langue seconde, tant de manière bénéfique que défavorable.

Nous nous basons avant tout sur la langue maternelle pour appréhender d'autres langues. Les connaissances préexistantes facilitent l'élaboration de nouvelles compétences et connaissances. La langue maternelle demeure un socle sur lequel peuvent se développer de nouvelles acquisitions de connaissances grâce à des transferts de compétences. Un apprenant

¹⁶ LingoDigest. (2025, June 26). *Unlearning your native language: The subtle influence of mother tongue in foreign language learning*. LingoDigest. <https://lingodigest.com/unlearning-your-native-language-the-subtle-influence-of-mother-tongue-in-foreign-language-learning/>

¹⁷ *The influence of native language on second language acquisition*. (2024b, July 3). <https://ryteup.com/blog/the-influence-of-native-language-on-second-language-acquisition/>

débutant dans l'étude d'une nouvelle langue se réfère à sa langue natale, qui constitue son point de référence initial.

Le transfert désigne le processus par lequel les apprenants utilisent les connaissances acquises dans leur langue maternelle pour apprendre une seconde langue. Cela peut se traduire par différentes manifestations lorsque les deux langues partagent des similitudes en termes de la syntaxe (structure des phrases), de la phonétique (sonorités) ou du lexique (vocabulaire). De plus, une bonne maîtrise de la langue natale d'un apprenant peut favoriser son sens métalinguistique, soit sa compétence à examiner la langue en tant que telle. Cette prise de conscience peut contribuer à la compréhension du fonctionnement de la langue seconde.

En revanche, on entend par *interférence* « l'impact défavorable d'un apprentissage sur un autre » (Galisson et Coste, 1976, p. 291, cité dans Chouin et Cochin, 2019). Dans le domaine de la didactique des langues, nous parlons ici des difficultés que l'apprenant rencontre et des fautes qu'il commet lors de l'expression orale et écrite en langue étrangère, dues à l'influence de sa langue maternelle ou même d'une autre langue étrangère déjà apprise ou en cours d'apprentissage. Semblable au transfert positif de connaissances, les interférences peuvent se situer aux niveaux phonologique, grammatical, lexical et culturel. L'interférence ou transfert négatif survient lorsque les structures de la langue maternelle entrent en collision avec la langue cible, engendrant ainsi des difficultés lors du processus d'apprentissage.

L'effet global de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une seconde langue est conditionné par le dosage spécifique de ces éléments positifs et négatifs. Les langues appartenant à la même famille ont généralement un transfert plus favorable, tandis que des langues fortement dissemblables peuvent exiger davantage d'efforts pour surmonter les interférences de la langue première.

2.4. L'influence des langues maternelles et de l'anglais sur l'apprentissage de FLE au Ghana

Au Ghana, l'anglais est la langue officielle reconnue par la constitution du pays. Indépendamment de l'anglais, il y existe neuf langues véhiculaires reconnues comme langues nationales dans la constitution : l'akan, le dagaare, le dagbani, le dangme, l'ewe, le ga, le gonja, le kasem et le nzema, aussi bien que de nombreuses langues autochtones dénombrées entre 65 et 70 (Agbefle, 2014 ; Le Lièvre et Mingle, 2015). Le Ghana est évidemment caractérisé par le pluralisme linguistique, culturel et ethnique. D'après une enquête menée par Kpobi (2022) auprès de 40 participants au sujet de l'influence de la langue akan sur l'apprentissage du français, 14 soit 35% des répondants ont pensé que leur langue maternelle avait un effet sur leur apprentissage du français. Les 26 autres participants, soit 65% des répondants, ont affirmé que la langue akan n'entraînait aucune conséquence sur leur apprentissage du français. Suivant le résultat obtenu, la conclusion était que la préférence des apprenants pour l'apprentissage d'une langue étrangère, dans ce cas le français, n'avait rien à voir avec leur langue maternelle. Nous pensons bien au contraire. Bien que 26 répondants sur 40 aient déclaré ne voir aucun effet de l'akan sur leur apprentissage du français, ils ne représentent pas la totalité de l'échantillon ; le reste indique le contraire.

Selon les études de Tetteh (2015) et Akinpelu et Yegblemenawo (2023), l'importance de l'anglais dans le contexte sociolinguistique ghanéen influence considérablement l'apprentissage du français. Étant donné que l'anglais est la langue officielle et qu'elle est couramment pratiquée au quotidien, il tend souvent à éclipser les langues autochtones ghanéennes ainsi que le français, compliquant l'acquisition de compétences communicatives en français pour les élèves. La majorité des apprenants au Ghana débutent l'apprentissage du français au collège. Néanmoins, seuls quelques-uns parviennent à atteindre un niveau élevé, et un nombre encore plus restreint réussit à parler de manière fluide. Ceci est surtout dû au fait que l'anglais est la langue dominante dans les

contextes scolaires, sociaux et professionnels, et que les étudiants ont peu recours au français en dehors du cadre scolaire. Le contexte sociolinguistique, qui privilégie l'anglais, diminue la motivation des apprenants et les occasions de parler français, ce qui entraîne une maîtrise insuffisante.

De surcroît, le français est fréquemment dispensé en tant que langue étrangère, parfois sans l'appui politique nécessaire et sans être une langue officielle à l'instar de l'anglais. Cela limite l'exposition régulière et diminue la valeur que les apprenants attribuent à l'étude du français. Le fait que le français ne bénéficie pas d'un environnement immersif, à l'inverse de l'anglais qui est omniprésent dans les médias et la vie publique, fait que son apprentissage reste principalement académique et éloigné des réalités quotidiennes des apprenants.

Enfin, des recherches soulignent aussi l'anxiété des apprenants face à l'apprentissage des langues étrangères, due aux divergences structurelles entre l'anglais et le français, influant ainsi sur leur aisance et leur désir de s'exprimer en français. L'usage croissant de l'anglais amplifie cette inquiétude, car les apprenants se sentent moins sûrs d'eux dans l'utilisation du français au sein d'un contexte majoritairement anglophone (Nkrumah, 2023).

Pour faire court, la prédominance officielle et sociale de l'anglais au Ghana entrave l'exposition pratique et la motivation nécessaire pour une acquisition efficace du français, ce qui complique la maîtrise de cette langue pour les apprenants ghanéens.

2.5. Rôle de l'enseignant dans l'apprentissage des langues étrangères

L'enseignant endosse un rôle multidimensionnel et crucial dans l'apprentissage des langues étrangères, dépassant le simple statut de transmetteur de savoir pour se transformer en facilitateur, personne-ressource, modèle linguistique, motivateur et concepteur de l'environnement éducatif. Les enseignants favorisent l'apprentissage en élaborant des activités et des conditions

communicatives significatives où les apprenants peuvent authentiquement pratiquer la langue et acquérir des compétences pratiques du monde réel (Turopova et Jumayeva, 2021). Plutôt que de se contenter de dispenser du contenu, les enseignants de langue efficaces s'efforcent d'impliquer les apprenants : ils favorisent des attitudes positives, conçoivent des activités en fonction des centres d'intérêt des apprenants et encouragent l'interaction et la collaboration dans la langue cible. Ils servent de modèles pour une utilisation précise du langage et instaurent un climat de classe sûr et bienveillant qui encourage la prise de risques et réduit l'anxiété, deux éléments essentiels pour l'apprentissage des langues (Huang *et al.*, 2024 ; Song *et al.* 2022).

Les enseignants de langues étrangères modernes accompagnent également les apprenants dans l'utilisation de diverses ressources, non seulement des manuels scolaires, mais aussi des outils numériques, des matériaux authentiques et du multimédia, afin de développer leurs compétences d'autonomie pour un apprentissage tout au long de la vie (Turopova et Jumayeva, 2021).

Ils ajustent leurs fonctions en fonction du contexte : parfois en dirigeant, parfois en observant, parfois en conseillant et en offrant régulièrement des retours personnalisés qui stimulent et orientent l'évolution des apprenants.

Un élément crucial est le soutien émotionnel et motivationnel que les enseignants offrent. Des études démontrent que le soutien des enseignants stimule de manière significative la motivation, la persévérance, l'envie de s'exprimer et les performances globales des apprenants dans l'apprentissage des langues. Lorsqu'ils se sentent soutenus par leurs enseignants en matière de progrès et de bien-être, les apprenants sont généralement plus motivés, sûrs d'eux et enclins à prendre les risques nécessaires pour pratiquer la nouvelle langue (Huang *et al.*, 2024 ; Song *et al.* 2022).

Ces fonctions rendent l'enseignant essentiel pour aider les élèves non seulement à maîtriser le contenu linguistique, mais aussi à développer la résilience et la confiance indispensables pour réussir l'apprentissage d'une langue étrangère. L'appui des enseignants entraîne un impact positif considérable sur la motivation des apprenants à s'exprimer dans une nouvelle langue. Des études empiriques révèlent plusieurs effets majeurs.

Tout d'abord, il y a la croissance indirecte de la volonté de parler. Le soutien des enseignants ne conduit pas toujours directement les apprenants à s'exprimer davantage, mais il augmente le plaisir d'apprendre une langue étrangère, ce qui à son tour, renforce leur disposition à communiquer (WTC)¹⁸ dans cette nouvelle langue (Yang *et al.*, 2024). De plus, l'appui des enseignants stimule l'engagement et la confiance. Des relations bienveillantes manifestées par des attentions, des encouragements, de l'éloge et du respect augmentent la motivation des apprenants, leur implication et leur confiance pour s'exprimer dans la langue en classe. L'éloge par les enseignants et les attitudes positives contribuent de manière significative à la motivation des apprenants et favorisent leur participation en classe (Wang *et al.*, 2022). D'ailleurs, l'appui des enseignants contribue à la création d'une atmosphère d'apprentissage positive et sécurisée où les étudiants se sentent moins craintifs de commettre des erreurs, ce qui leur permet de prendre les risques nécessaires pour s'exercer à l'oral. Finalement, d'après la théorie de l'autodétermination et les approches de la psychologie positive, l'implication et le soutien des enseignants favorisent un sentiment de connexion, de motivation et d'autonomie chez les étudiants, des éléments essentiels pour encourager et maintenir leur participation orale dans une langue étrangère.

¹⁸ WTC: willingness to communicate

Par conséquent, les apprenants ayant des enseignants bienveillants sont plus susceptibles de ressentir du plaisir, de la confiance et une motivation intrinsèque, ce qui renforce considérablement leur disposition et leur motivation à s'exprimer dans une nouvelle langue.

2.6. Rôle de l'apprenant en classe de FLE

Dans une classe de langue étrangère, l'apprenant doit s'investir activement dans l'acquisition linguistique à travers la participation à des activités de communication, en utilisant ses propres références linguistiques et culturelles, en fixant des objectifs personnels d'apprentissage et en évaluant régulièrement son évolution. Les apprenants ne sont pas de simples récipiendaires passifs, mais sont incités à assumer la responsabilité de leur apprentissage en utilisant la langue dans des contextes réels, en recherchant des occasions de communiquer et en persévérant face aux difficultés.

Des études soulignent que les apprenants tirent profit de l'utilisation de leur langue maternelle (L1) comme aide pour l'apprentissage d'une nouvelle langue, étant donné que les compétences et les connaissances conceptuelles peuvent être transférées d'une langue à l'autre (Littlewood et Shufang, 2022). Il est important d'encourager les apprenants à préserver et développer leur langue maternelle, ce qui renforce leur assurance et stimule leur flexibilité cognitive. De plus, il est essentiel de cultiver des qualités comme la détermination et l'envie de communiquer, car ces compétences sont associées à un succès académique accru et à une maîtrise plus poussée de la langue étrangère (Wang *et al.*, 2022).

Lors des interactions en classe, les apprenants participent en se livrant à des tâches orales, en collaborant avec leurs camarades et en acceptant les erreurs comme une composante naturelle du processus d'apprentissage linguistique. On attend également d'eux qu'ils soient réfléchis, qu'ils s'adaptent à diverses tâches et qu'ils participent à des communautés de classe qui valorisent la

diversité et l'engagement actif. Les enseignants soutiennent les apprenants en créant un environnement favorable, mais en fin de compte, ce sont les apprenants eux-mêmes qui jouent un rôle central et actif dans leur réussite et leur progression linguistique continue.¹⁹

2.7. Les approches communicative, actionnelle et éclectique dans l'enseignement de FLE

Les différents courants méthodologiques qui se sont succédé dans l'histoire de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes étrangères sont désignés par des approches didactiques ou pédagogiques. Du XIX^e siècle à aujourd'hui, diverses méthodologies ont émergé, certaines défiant les précédentes tandis que d'autres se sont construites sur leur base, en harmonie avec les avancées linguistiques ou le contexte politico-culturel mondial.

Avec l'évolution de l'enseignement /l'apprentissage des langues étrangères au fil des ans, l'accent s'est déplacé vers l'expression orale, s'éloignant des méthodes dites « traditionnelles » avec lesquelles l'enseignant était le principal acteur du processus d'acquisition des langues, au profit de méthodes qui mettent l'accent sur la communication interpersonnelle, et placent l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage, favorisant son engagement actif, son autonomie et sa responsabilité quant à sa progression. Ces approches présentent de nouvelles avenues pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, insistant sur l'idée que la langue devrait être employée non seulement comme moyen de communication, mais également comme outil d'action sociale. Une nouveauté dès les années 1970, les approches communicatives, actionnelles et éclectiques de l'enseignement / l'apprentissage des langues étrangères ont gagné en importance à ce sujet. Étant donné l'importance de ces approches dans la production orale en classe de FLE, ce chapitre présente un survol de leurs principes fondamentaux.

¹⁹ Many Roots, Many Voices (2005). *A practical guide for Ontario educators*. Ministry of Education. www.edu.gov.on.ca.

2.7.1. L'approche communicative

L'approche pédagogique communicative est une méthode d'enseignement des langues centrée sur la capacité à communiquer de manière efficace et authentique. Contrairement aux méthodes traditionnelles qui privilégient la grammaire ou le vocabulaire isolé, elle met l'accent sur l'interaction réelle et significative, ainsi que sur l'utilisation de la langue dans des contextes proches de la vie quotidienne. Les activités sont donc souvent ancrées dans des situations de la vie quotidienne ou professionnelle, pour renforcer la pertinence et l'engagement. C'est une approche qui cherche à cultiver chez les apprenants la compétence à communiquer, en considérant le sens et le contexte de la situation communicative (Barthélémy *et al.*, 2011). Quant à Atta (2021, p. 41), « l'objectif de base de l'approche communicative est de permettre à l'apprenant de construire une compétence de communication ajustée à ses besoins, tels qu'il peut les exprimer ou, le plus souvent, peut les apprendre à sa place ». Pour Atta, afin de communiquer dans une langue étrangère, il ne suffit pas de maîtriser les règles grammaticales ; il est également nécessaire de comprendre les règles d'utilisation de cette langue. Le but est d'atteindre une communication efficace.

Comme principe cette approche tout d'abord se focalise sur l'apprenant où ce dernier est au centre du processus, ce qui signifie que les activités sont conçues autour de ses besoins, de ses expériences et de ses intérêts. Comme le remarque Cuq (2003, p. 245), « l'approche communicative vise le développement de la compétence communicative qui ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais privilégie la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue ». C'est une approche qui favorise une pédagogie axée sur les apprenants et leurs exigences linguistiques. Cette formation est davantage active où l'apprenant est perçu comme le protagoniste de son propre processus d'apprentissage et doit être perpétuellement placé dans des situations où il peut échanger des informations, des idées, des points de vue ou encore des

sentiments (Kouadio, 2020). L'apprenant n'est plus un récepteur passif, mais un acteur engagé dans son apprentissage. Il participe, questionne, reformule et construit le sens avec les autres. L'enseignant pour sa part guide, stimule les échanges, propose des tâches communicatives et adapte son enseignement aux besoins des apprenants.

L'approche communicative reflète donc une conception de l'apprentissage axée sur le sens, le contexte d'énonciation dans un cadre communicationnel et l'idée de nécessité.

De plus, les erreurs font partie intégrante du processus d'apprentissage. Accepter l'erreur comme une composante normale de l'apprentissage favorisera généralement la progression (Hourst, 2004). Enfin, maîtriser une langue va au-delà de la simple connaissance du système linguistique ; c'est également savoir utiliser cette langue en tenant compte du contexte social.

2.7.2. L'approche actionnelle

L'approche actionnelle est une méthode pédagogique développée dans le cadre du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Elle considère les apprenants comme des agents sociaux qui utilisent la langue pour agir dans des contextes réels. L'approche actionnelle ne se contente pas d'enseigner à communiquer : elle vise à faire agir les apprenants à travers des tâches concrètes, comme s'ils étaient dans la vraie vie. On passe de « apprendre à parler » à « parler pour accomplir quelque chose ».

Cette approche, qui n'est pas très différente de l'approche communicative, se concentre davantage sur les actes de langage que l'apprenant peut réaliser dans la langue cible. Le CECRL adopte une approche basée sur l'action, visant à former les apprenants en tant qu'acteurs sociaux par la réalisation de tâches concrètes ou semblables à celles de la vie quotidienne dans le cadre des cours de langue étrangère. Elle s'appuie sur tous les principes de l'approche communicative, aussi bien qu'intègre essentiellement le concept de « tâche » à réaliser dans les divers contextes auxquels

un élève sera exposé dans sa vie sociale. À cet égard, la langue devrait être employée non seulement comme un outil de communication, mais également comme un moyen d'action sociale. Dans la perspective communicative, l'apprentissage vise à améliorer la communication, tandis que dans l'approche actionnelle, la communication est un moyen pour réaliser des activités concrètes, à l'image de la vie quotidienne. Par exemple, dans le cadre de l'approche communicative, on apprend à passer une commande au restaurant, tandis que dans l'approche actionnelle, on organise réellement une soirée internationale où il faut s'occuper du menu, des invitations, de la gestion des allergies, etc. Alors c'est une approche d'apprentissage par action. On favorise les actions qui ont un sens, telles que des projets, des problèmes à résoudre ou des tâches à réaliser qui requièrent l'emploi de diverses aptitudes (linguistiques, sociales, culturelles, organisationnelles). Elle requiert non seulement des connaissances (le savoir), mais également des compétences pratiques (le savoir-faire) et des qualités interpersonnelles (le savoir-être), en mettant l'accent sur la créativité, le travail d'équipe et la capacité à résoudre les problèmes. L'accent est mis sur la collaboration inter-pairs, l'échange et l'élaboration conjointe des connaissances. Les apprenants collaborent souvent en équipe pour accomplir des missions authentiques ayant un objectif précis.

Dans la sphère scolaire ghanéenne, le syllabus d'enseignement du FLE favorise l'approche communicative (Kaiza, 2021 ; Mawushie et Ganyo, 2015) que les enseignants sont censés appliquer dans leur pratique d'enseignement. Pourtant, les résultats des enquêtes menées par Kaiza (2021) en matière des impacts de la pratique en classe de cette approche sur les apprenants aboutissent à une conclusion négative. L'enquête menée auprès de 30 enseignants des écoles secondaires avait pour objectif de déterminer les niveaux d'application de l'approche communicative dans les classes de FLE en contexte anglophone. Certains enseignants ont fait preuve d'une mauvaise compréhension du concept de l'approche communicative. D'autres

l'appliquent mal, focalisant sur les règles grammaticales, ce qui s'oppose à l'esprit de l'approche communicative. Dans certaines écoles encore, le français n'était guère utilisé dans les cours sauf dans des cas d'exemples, car l'anglais a remplacé la langue d'enseignement. Dans d'autres écoles, des apprenants sont démotivés de prendre la parole. Ceux qui font l'effort de participer commettent des erreurs de prononciation, qui sont une partie essentielle du processus d'apprentissage, mais le mode de correction de ces erreurs par les enseignants décourage la participation active de ces apprenants. La conclusion de l'enquête est que « l'analyse et la discussion des données recueillies démontrent qu'en réalité l'approche communicative n'est pas pratiquée dans la plupart des écoles ghanéennes où le français langue étrangère est enseignée » (p. 21)

2.8. Les fondements théoriques de l'approche communicative : le cognitivisme et le constructivisme

Le cognitivisme est une approche ou un courant pédagogique qui s'intéresse à la façon dont les individus perçoivent, traitent, stockent et utilisent l'information. Il postule que le fonctionnement de l'esprit humain est comparable à un système de traitement de l'information, à la manière d'un ordinateur. Selon cette théorie, le cerveau humain reçoit, traite, classe et organise des informations provenant de l'environnement, créant ainsi des connaissances et des souvenirs. Pour Vienneau (2017), le cognitivisme pose la question du « comment » : Comment l'être humain apprend-il ? Quels sont les processus internes de l'apprentissage ? Qu'est-ce qui se passe « entre les deux oreilles » de l'apprenant lorsqu'il traite l'information captée dans son environnement ? Le courant cognitiviste propose un modèle du traitement de l'information et diverses stratégies cognitives et métacognitives pour faciliter les processus internes de l'apprentissage (p. 62).

Selon le cognitivisme, l'enseignement et l'apprentissage sont envisagés comme un espace d'échange, de discussion d'idées et de construction de différentes formes de savoir. L'objectif principal des cognitivistes est de favoriser l'indépendance cognitive, émotionnelle et sociale de

l'apprenant grâce à une approche de médiation entre l'apprenant, l'enseignant et l'environnement éducatif. Toutes les théories et méthodes découlant de ce courant mettent l'accent sur la construction active des connaissances comme principal enjeu.

L'approche constructiviste est une théorie psychologique et éducative qui soutient que chaque individu construit activement sa connaissance en interagissant avec son environnement, plutôt que de la recevoir simplement par transmission ou sauvegarde passive. Formalisé par Jean Piaget, le constructivisme affirme que l'intelligence et la compréhension ne sont pas innées, mais se construisent à travers l'expérience et les interactions avec l'environnement. L'apprenant est considéré comme un acteur central dans le processus d'acquisition de connaissances, utilisant ses expériences passées et ajustant ses schémas mentaux en fonction des nouvelles situations qu'il rencontre. Ainsi, le savoir n'est jamais une reproduction exacte de la réalité, mais plutôt une élaboration individuelle et évolutive basée sur les interactions, les perceptions et l'expérience personnelle.

Selon le constructivisme, un individu développe son intelligence et construit sa connaissance à travers de l'action et des situations, ainsi que par la réflexion sur l'action et ses résultats. L'individu perçoit et assimile les situations inédites par le biais de ses connaissances préexistantes et ajuste ses savoirs antérieurs pour s'y conformer. Chaque ajustement à une situation contribue à l'expansion et à l'enrichissement du répertoire de savoirs préexistants d'un individu, et cette évolution constante du réseau lui offre la capacité de gérer des situations de plus en plus sophistiquées (Masciotra, 2007). D'après Masciotra, le constructivisme est davantage une théorie du connaître (actif) qu'une théorie de la connaissance (passif), car l'action est ce qui propulse le développement cognitif. Le constructivisme porte donc un intérêt particulier à la connaissance en mouvement, au processus même de connaître.

Vienneau (2017) affirme que chaque apprenant construit son apprentissage à partir des matériaux fondamentaux que sont ses expériences, ses connaissances et ses conceptions antérieures.

Du point de vue pédagogique, l'enseignement constructiviste privilégie les activités où l'apprenant explore, expérimente, confronte ses représentations et reconstruit activement son savoir. L'évaluation met l'accent sur l'analyse, l'interprétation, la discussion et l'auto-évaluation au lieu de se contenter de la restitution de faits ou de réponses apprises par cœur. Les enseignants stimulent la pensée critique, le partage d'idées et l'évolution progressive des schémas de pensée des apprenants. Somme toute, le constructivisme place la construction active du savoir au centre de l'apprentissage, en tenant compte des expériences, des interactions sociales et de l'environnement propre à chaque individu.

2.9. L'approche éclectique

L'approche éclectique est une méthode d'enseignement qui cherche à optimiser l'apprentissage en choisissant et en fusionnant les meilleures pratiques de diverses pédagogies éducatives, plutôt qu'en se limitant à une seule. Cette méthode cherche à s'adapter plus efficacement aux exigences diverses des apprenants, promouvant leur développement holistique, actif et équilibré.

L'approche éclectique en pédagogie offre une méthode plus flexible et ajustée, en incorporant les contributions de diverses théories d'apprentissage pour élaborer un modèle éducatif sur mesure (personnalisé). Elle offre la possibilité de personnaliser l'enseignement pour chaque apprenant, en considérant ses forces et ses faiblesses afin de favoriser un apprentissage productif.

L'approche éclectique fusionne les différentes théories d'apprentissage afin de fournir une démarche unifiée et logique. Cette approche tient compte des divers aspects de l'apprentissage, tels que la motivation, la cognition et le contexte environnemental.

Des théories pédagogiques comme le behaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme sont combinées pour fournir une perspective complète de l'apprentissage. Cette intégration vise à souligner les atouts et les points faibles de chaque théorie, tout en suggérant une démarche plus globale et plus performante.

Chapitre 3

METHODOLOGIE

3.1. Les participants

Afin de réaliser cette étude, nous avons opté de nous intéresser aux étudiants de première et de troisième années de FLE à Kwame Nkrumah University of Science and Technology, à Kumasi au Ghana. Comme nous l'avons déjà vu (section 1.6), ces étudiants se trouvent dans un contexte où il y a une tendance au refus de prendre la parole en classe de FLE.

L'échantillon visé pour cette étude est constitué d'une trentaine d'étudiants composés de quinze étudiants à chaque niveau. L'objectif est d'avoir une étude équilibrée avec un échantillon représentatif. Nous établirons les manifestations de l'insécurité linguistique chez les étudiants 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 étudiants 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 participant
- b) son parcours d'apprentissage de français

c) son expérience de production orale en classe de FLE.

La section sur le profil du participant vise à bien identifier et définir le participant, 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, 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), afin de dégager l'influence de l'état psychologique (par exemple : l'anxiété, la peur, le trac, etc.) de l'apprenant sur sa prise de parole en classe de FLE.

3.3. La collecte de données

Le processus de collecte de données a été effectué en ligne en collaboration avec le département de français de l'université cible. Les participants ont été sélectionnés par échantillonnage de convenance. Ainsi, nous avons pu nous appuyer sur les participants disponibles, comme indiqué dans les travaux de *Mackey et al.* (2006).

Le questionnaire en format SurveyMonkey a été envoyé aux participants par courriel avec le formulaire de consentement. Le processus de remplissage du questionnaire a duré une quinzaine de minutes pour les participants.

3.4. Profil des répondants

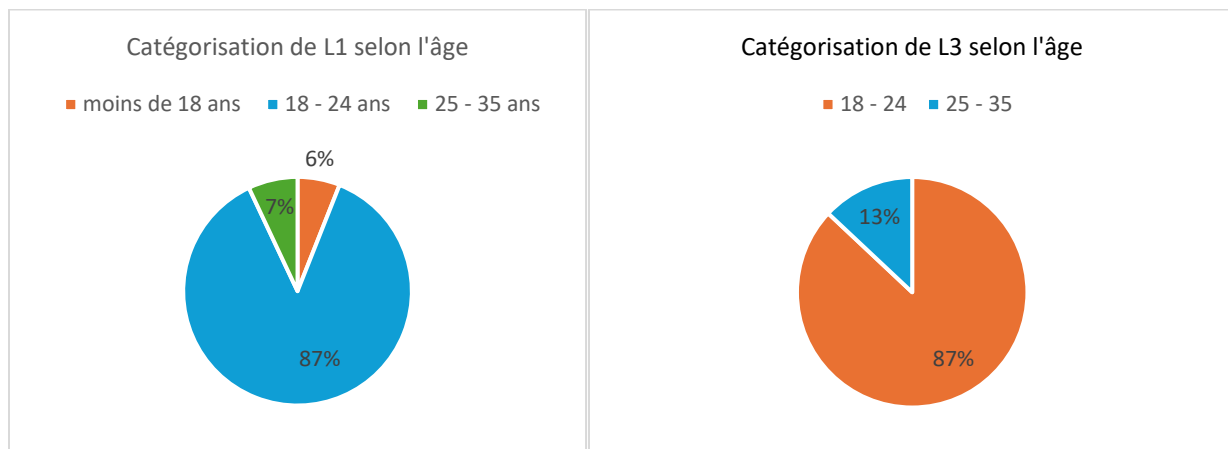
À la base de la sélection des participants par échantillonnage de convenance, les répondants dans les deux niveaux de classe sont majoritairement féminins. Pour le besoin de cette étude, les niveaux de classe sont représentés par *L1* (première année) et *L3* (troisième année).

Figure 1 : Catégorisation des étudiants selon le sexe



La classification de L1 et L3 en termes de sexe génère une proportion d'environ 73% et 80% féminine, contre près de 27 % et 20 % masculine respectivement. La tranche d'âge des étudiants se situe principalement entre 18 et 24 ans, avec une proportion identique de 87% pour les deux niveaux de classe.

Figure 2 : Catégorisation des étudiants selon l'âge



Chapitre 4

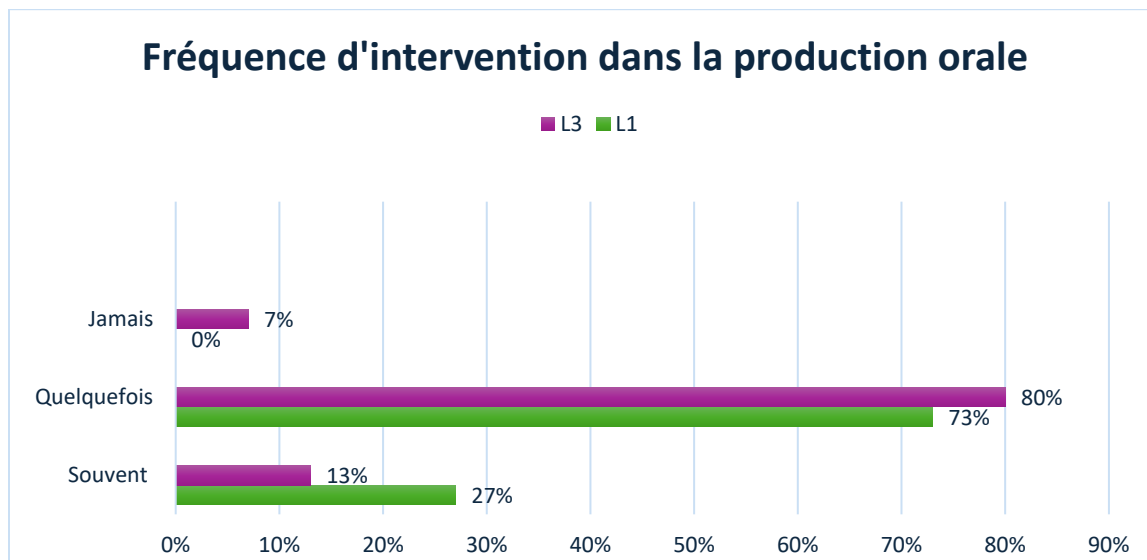
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les données ont été recueillies 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 sur la prise de parole :
 - le silence
 - la prise de parole malgré le malaise
 - le repli sur soi

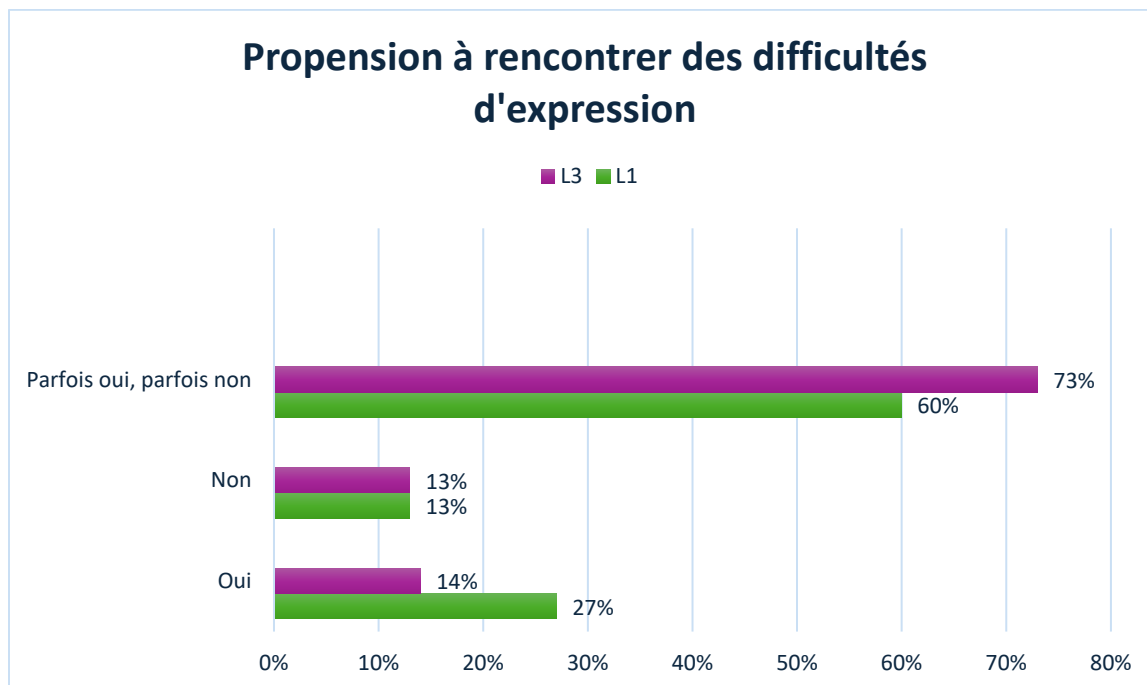
Les résultats de l'analyse sont représentés à l'aide des graphiques.

Figure 3 : Fréquence d'intervention dans la production orale



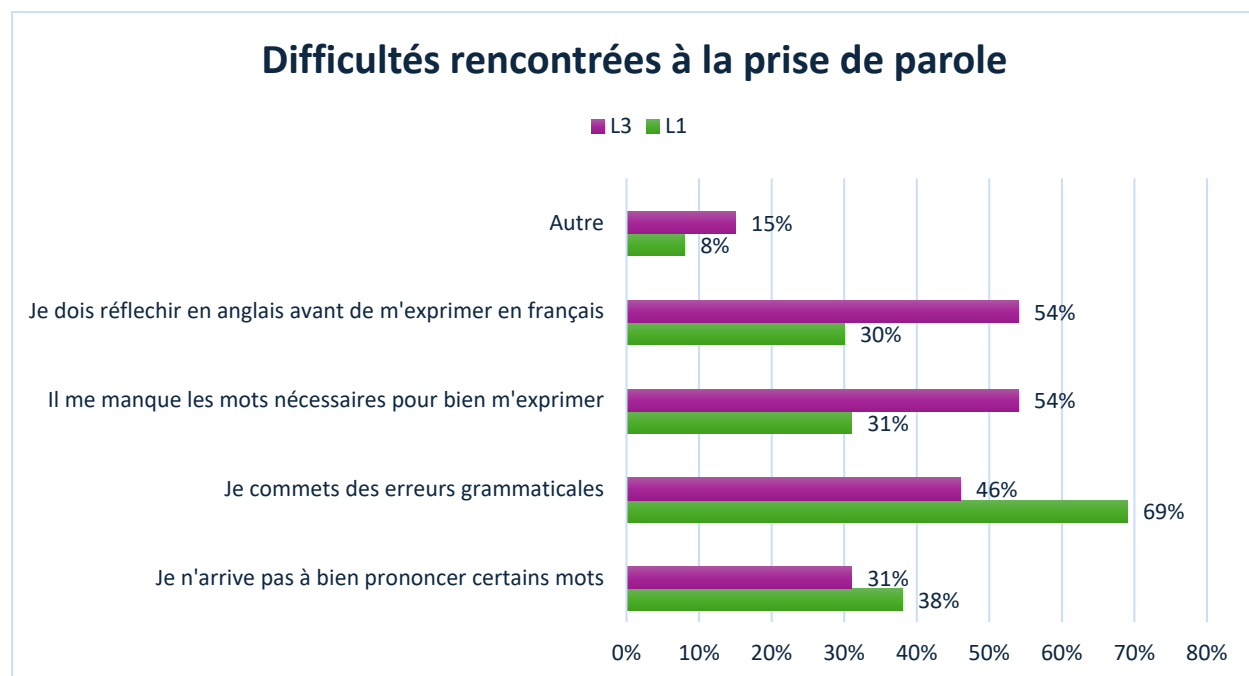
Durant les sessions de production orale, la majorité des étudiants prennent parfois la parole, soit 73% en L1 et 80% en L3. Le 27% des étudiants restants en L1 participent régulièrement, tandis qu'en L3 7% ne prennent jamais la parole.

Figure 4 : Propension à rencontrer des difficultés d'expression



27% des répondants en L1 et 14% de ceux en L3 rencontrent toujours des difficultés lors de la production orale. Une proportion identique de 13% des répondants de chaque classe ne rencontrent aucune difficulté. Beaucoup d'entre eux rencontrent parfois des difficultés, atteignant respectivement 60% et 73% en L1 et en L3.

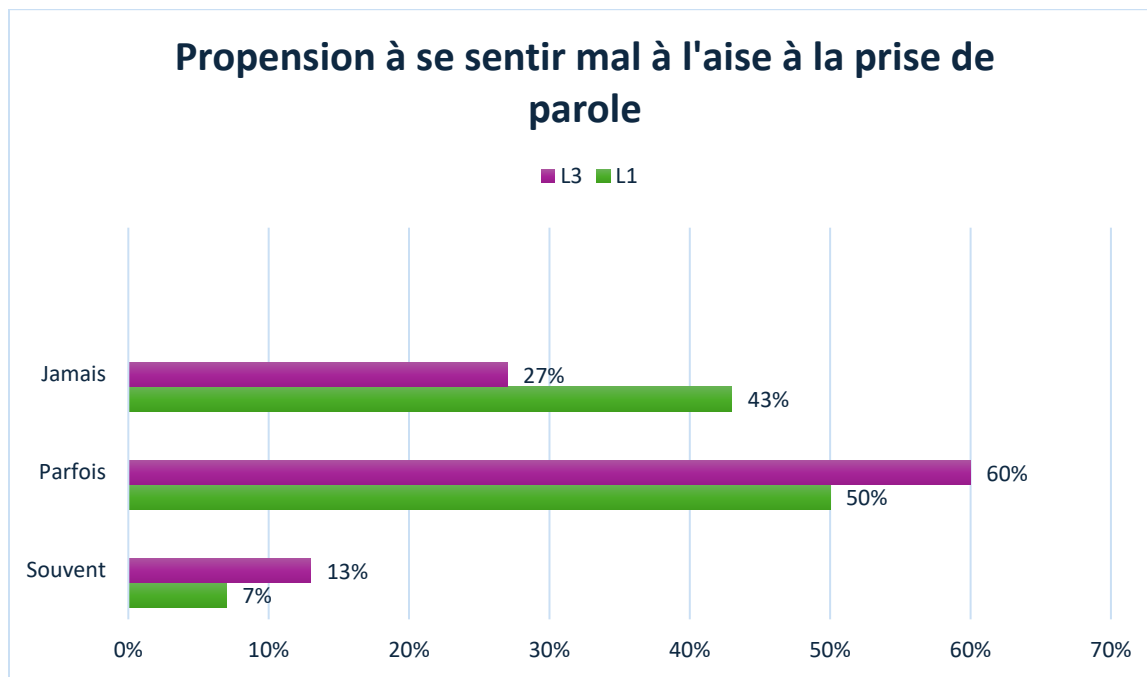
Figure 5 : Difficultés rencontrées à la prise de parole



Note. 2 personnes dans chaque niveau classe n'ont pas répondu à cette question. Ce sont ceux qui ont répondu *Non* à la question précédente.

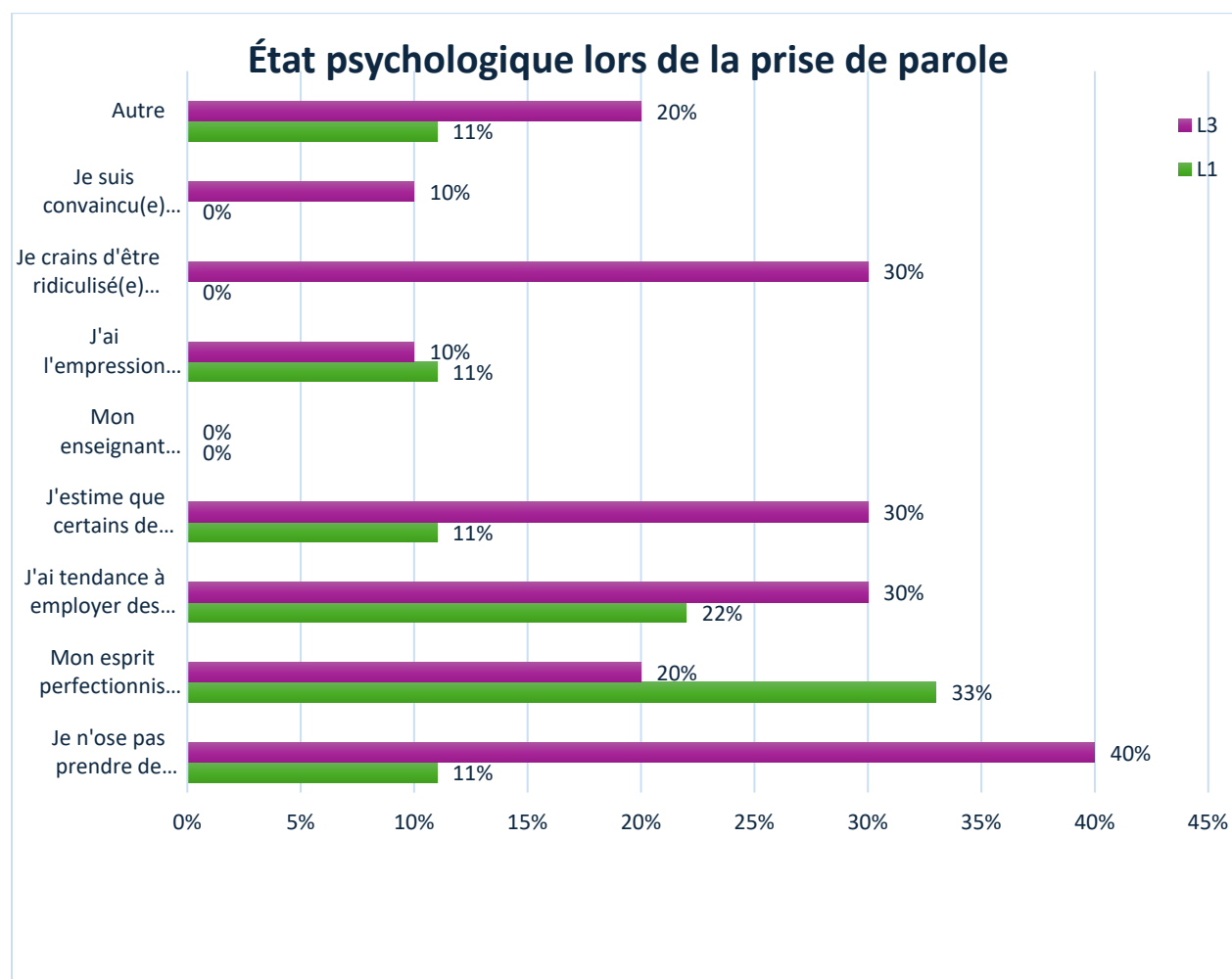
Certains défis inhérents à la production orale, tels que la difficulté de prononciation, les erreurs grammaticales, un vocabulaire insuffisant et le recours à une autre langue (dans ce cas l'anglais), se manifestent parmi les répondants des deux classes. Selon certains étudiants (7 % en L1 et 15% en L3), il existe d'autres difficultés qui, bien que non mentionnées ici, entravent le flux de leur expression.

Figure 6 : Propension à se sentir mal à la prise de parole



Au moins 50% des répondants éprouvent parfois de l'inconfort lorsqu'ils prennent la parole, soit en L1, et jusqu'à 60% en L3. Une petite portion (7%) se sent fréquemment l'inconfortable en L1, comparativement à 13% en L3. 43% des personnes en L1 ne se sentent jamais mal à l'aise, avec 27% en L3.

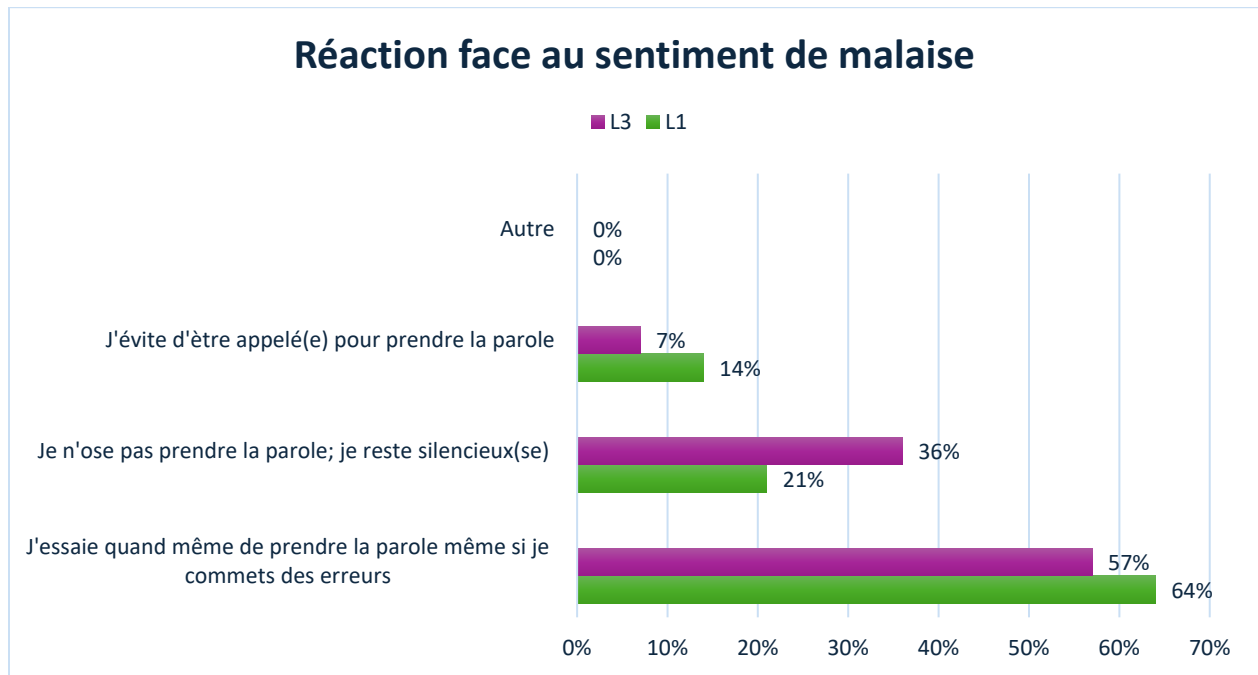
Figure 7 : État psychologique lors de la prise de parole



Note. 5 personnes en L1 et 6 personnes en L3 n'ont pas répondu à cette question. Ce sont ceux qui ont répondu *Jamais* à la question précédente.

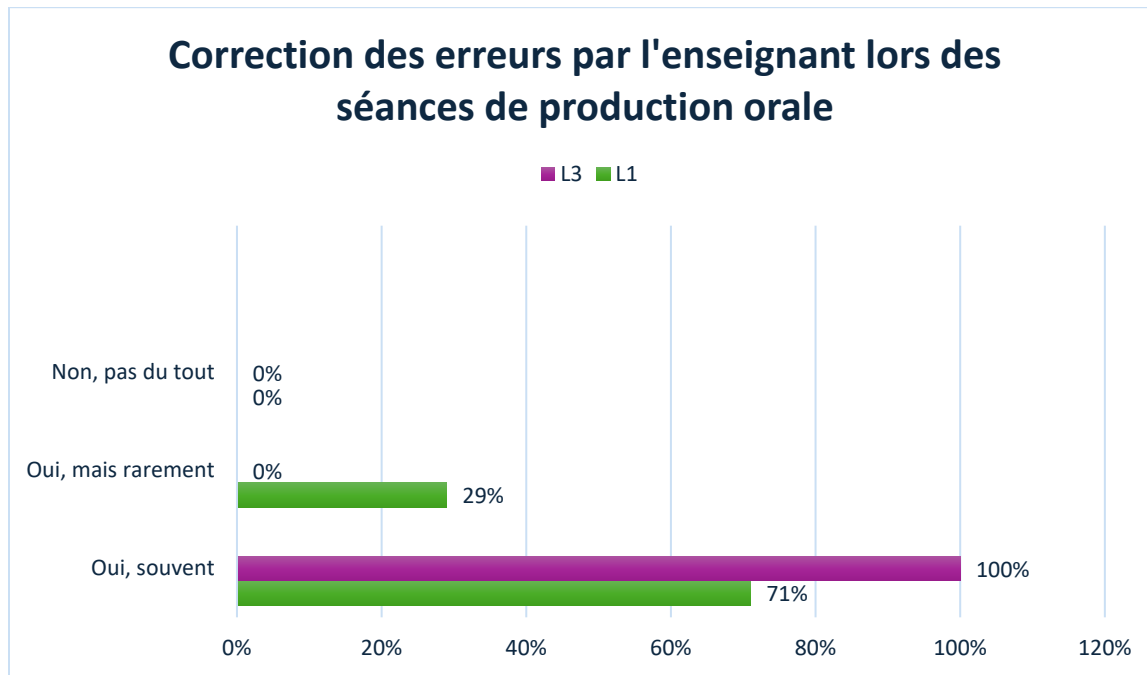
Cette question vise à déterminer s'il existe un lien entre l'état psychologique des répondants et les obstacles linguistiques auxquels ils se heurtent. Le graphique indique une corrélation entre les deux variables puisque la plupart des marqueurs d'état psychologique attire au moins un vote chacun.

Figure 8 : Réaction face au sentiment de malaise



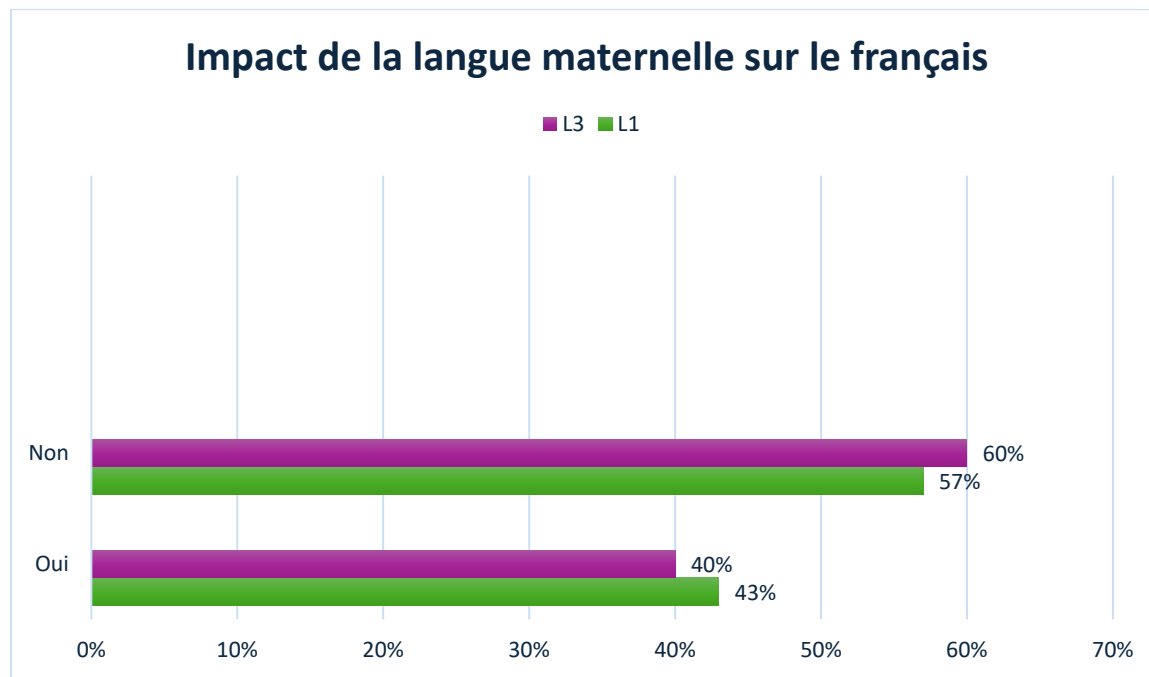
Malgré le malaise ressenti au moment de la prise de parole, 64% des apprenants en L1 tentent de s'exprimer, par opposition à 57% de ceux en L3, même s'ils commettent des erreurs. 21% et 36% de ces derniers restent silencieux en L1 et en L3 respectivement. Les apprenants restants, 14% en L1 et 7% en L3, restent en quelque sorte silencieux puisqu'ils se gardent d'être sollicités pour s'exprimer.

Figure 9 : Correction des erreurs par l'enseignant lors des séances de production orale



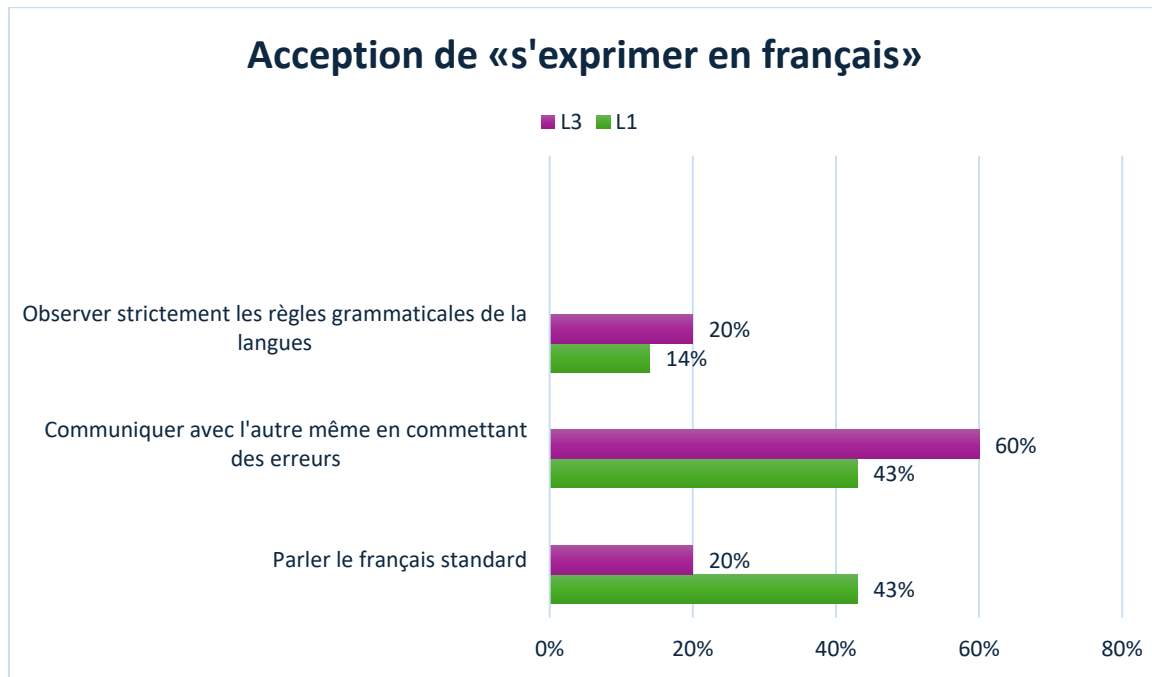
On observe que l'enseignant corrige souvent les erreurs pendant les sessions de production orale, comme l'affirment 71% des étudiants en L1 et 100% de ceux en L3. Il n'y a que 29% des étudiants en L1 qui indiquent que les erreurs sont rarement corrigées.

Figure 10 : Impact de la langue maternelle sur le français



L'influence de la langue maternelle sur la pratique du français est moindre, puisque de 40% à 43% % ont répondu négativement et de 57% à 60 % ont répondu de façon affirmative.

Figure 11 : Acception de « s'exprimer en français »



L'opinion des étudiants en L1 sur la signification de « s'exprimer en français » est également partagée entre parler le français standard et communiquer avec les autres, même si l'on commet des erreurs, chacune de ces perspectives attirant environ 43% des voix des répondants. Seulement 14% d'entre eux pensent que s'exprimer en français est dû à l'observation de règles grammaticales strictes de la langue. En revanche, les étudiants en L3 ont une position claire sur la question. Pour les 60% d'entre eux, s'exprimer signifie la capacité de communiquer malgré les erreurs. Parler le français standard et observer des règles grammaticales strictes attire chacun 20% des réponses.

Chapitre 5

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Comme nous l'avons désigné dans la section 1.7, par l'entremise de cette étude nous évaluerons la présence de l'insécurité linguistique chez les étudiants en première année tout comme chez ceux en troisième année. Elle nous donnera également la possibilité d'apprécier l'étendue du phénomène et de son impact sur l'expression orale dans ces différents niveaux de classe de FLE.

Pour ce faire, l'analyse des résultats obtenus se fait sur la base des critères suivants :

- causes potentielles de l'insécurité linguistique
- symptômes et manifestations de l'insécurité linguistique
- ampleur de l'insécurité linguistique dans les deux niveaux de classe
- impact de l'insécurité sur la production orale

5.1. Précurseurs potentiels de l'insécurité linguistique

Dans le tout premier chapitre de notre recherche, nous avons mis en évidence les diverses interprétations du phénomène d'insécurité linguistique par les sociolinguistes, ainsi que les raisons qu'ils lui attribuent. Au vu de ces diverses interprétations, nous rendons compte que ce qui caractérise l'insécurité linguistique chez un groupe donné peut ne pas être le cas pour un autre. Il serait donc judicieux de considérer l'étude de l'insécurité linguistique chez tout groupe spécifique de personnes dans une perspective régionale ou contextuelle plutôt que sous un angle universel unique. Au Canada par exemple où il y a des variétés de français, le français québécois qui est perçu comme le « français standard » ou le « français de référence », engendre une insécurité linguistique chez les utilisateurs de formes jugées minoritaires (Boudreau, 2023). En revanche, au Ghana, la situation est tout autre. Il n'y a qu'une seule forme de français qui est considérée comme langue étrangère. Dans ce contexte, les sources majeures d'insécurité découlent des difficultés

rencontrées par les utilisateurs lors de l'exercice de la langue. Ces obstacles se traduisent généralement par des problèmes de prononciation, des fautes de grammaire et un lexique restreint. On pourrait classer l'insécurité qui se présente dans ce contexte comme étant formelle selon la typologie de Calvet (1998), une situation dans laquelle un locuteur considère sa propre pratique linguistique comme non conforme à la norme ou du moins à la représentation de la norme.

Selon la figure 3, 100% et 93% des répondants en L1 et en L3 respectivement affirment leur participation aux séances de production orale. D'après ces données, 87% des participants dans chaque groupe reconnaissent avoir rencontré des difficultés durant le processus (figure 4), et dans chaque groupe, au moins 3 personnes se heurtent à chacun des obstacles en considération (figure 5). Cette situation est un fort présage d'insécurité linguistique.

5.2. Symptômes et manifestations de l'insécurité linguistique

Nous avons déjà abordé le sujet de l'insécurité linguistique et ses attributs dans le premier chapitre, et nous pouvons le synthétiser comme la perception de ne pas s'exprimer de manière adéquate dans certaines circonstances de communication, de ne pas être à la hauteur des attentes et de se considérer comme illégitime en raison de son mode d'expression. Il se traduit par un sentiment de malaise, d'anxiété ou de peur par rapport à son parler.

Huit questions d'ordre psychologique ont été posées aux participants afin de déterminer la présence ou non de leur insécurité en fonction des défis qu'ils rencontrent lorsqu'ils prennent la parole. On leur a demandé de cocher toutes les options qui les concernaient. 6 participants en L1 et 5 en L3 ont omis de répondre à cette question. Parmi les neuf participants restants dans la catégorie L1, 3 d'entre eux (33%) reconnaissent que leur esprit perfectionniste et anxieux ne tolère aucune erreur, tandis que 2 d'entre eux (22%) admettent avoir tendance à mal utiliser les mots. Trois autres questions ont reçu une voix d'un participant, tandis que trois n'en ont eu aucune.

En revanche, 4 participants sur 10 dans le groupe L3 (40%) avouent qu'ils n'osent pas parler par crainte de ne pas s'exprimer correctement. Trois d'entre eux (30%) reconnaissent également qu'ils ont tendance à mal utiliser les mots ; trois autres (30%) estiment que certains de leurs collègues s'expriment mieux qu'eux, et trois encore (30%) craignent d'être tournés en dérision par leurs pairs. Deux (20%) d'entre eux estiment également que leur nature perfectionniste et anxieuse ne leur permet pas de commettre des erreurs. Deux des questions ont reçu un vote chacune, tandis que l'une d'elles n'en a obtenu aucun.

Sur la base de ces données, nous pouvons avancer des indices témoignant d'un certain degré d'insécurité linguistique chez les participants. En se fondant sur le nombre total de participants (L1+L3) ayant répondu à cette question, les principaux indices d'insécurité qui ressortent parmi eux sont le perfectionnisme et l'anxiété (53%), la tendance à mal utiliser les mots (52%) et la crainte de prendre des risques (51%).

5.3. Ampleur de l'insécurité linguistique dans les deux classes de FLE

Pour apprécier l'ampleur de l'insécurité linguistique dans chaque classe, nous partons de la figure 5. En ce qui concerne la question de savoir s'ils rencontrent des difficultés lors de leurs interventions en classe, les réponses sont identiques dans les deux classes. Pour les deux classes, 87 % des individus rencontrent toujours ou parfois des difficultés tandis que 13 % de ceux-ci ne rencontrent jamais de problèmes. À partir de la figure 5, nous évaluons le pourcentage moyen des participants dans chaque classe qui sont confrontés à ces défis. Cela se traduit à 35,2% en L1 et 40% en L3.²⁰

²⁰ $\frac{\text{somme des pourcentages des difficultés}}{\text{nombre des difficultés}}$.

$$L1 = \frac{8+30+31+69+38}{5} = 35,2\%; \quad L3 = \frac{15+54+54+46+31}{5} = 40\%$$

Ensuite, nous évaluons comment ces difficultés engendrent une insécurité pour les participants. D'après la figure 6, le pourcentage de participants dans L1 qui ont reconnu éprouver un malaise lorsqu'ils prennent la parole est de 57% alors qu'il est de 73% en L3. En comparaison au nombre d'étudiants ayant rencontré des difficultés, une insécurité linguistique supplémentaire de 16% est observée en L3 par rapport à L1.

De manière similaire, d'après la figure 7, nous évaluons le pourcentage moyen de participants par classe affectés par les indices psychologiques de l'insécurité. Dans ce cas nous avons 11% en L1 et 21,1% en L3.²¹

Le rapport entre le nombre d'étudiants en L1 touchés par des facteurs psychologiques d'insécurité linguistique et ceux en L3 est pratiquement de 1 à 2.

Ces indications nous permettent de déduire que l'insécurité linguistique est plus répandue en L3 qu'en L1.

21 $\frac{\text{somme des pourcentages des facteurs psychologiques}}{\text{nombre des facteurs psychologiques}}$;

$$L1 = \frac{11+33+22+11+0+11+0+0+11}{9} = 11\%; \quad L3 = \frac{40+20+30+30+0+10+30+10+20}{9} = 21,1\%$$

5.4. Impact de l'insécurité linguistique sur la production orale

Cette étape finale évalue comment l'insécurité linguistique influence ou entraîne un impact sur la participation des participants à la production orale en classe. D'après la figure 8, on note qu'en dépit du sentiment d'insécurité ressenti par les participants, 64% et 57% d'entre eux en L1 et en L3 respectivement font l'effort de s'exprimer malgré les fautes qu'ils commettent. Les autres restent soit silencieux, soit évitent d'être sollicités à s'exprimer. Ainsi, l'insécurité linguistique a peu d'effet sur la participation des participants à la production orale.

Chapitre 6

CONCLUSION

Nous avons examiné la question de l'insécurité linguistique dans le contexte ghanéen, en focalisant sur les étudiants de première et de troisième années à l'université qui apprennent le français comme langue étrangère. L'objectif était de déterminer si les étudiants rencontrent des difficultés lors de leur expression orale en classe, si ces difficultés engendrent un sentiment d'insécurité et, in fine, comment cette insécurité influe sur leur participation à l'expression orale.

Grâce à nos analyses des données recueillies, nous sommes en mesure de fournir des réponses à la question de départ, « Comment l'insécurité linguistique influence-t-elle la production orale d'étudiants de première et de troisième années en classe de FLE ? »

Le français au Ghana présente des avantages diplomatiques, économiques, commerciaux et socioculturels. Il est donc impératif et non simplement souhaitable pour les Ghanéens d'apprendre le français, d'où l'importance de la production orale. Toutefois, un vocabulaire limité, une maîtrise insuffisante des règles grammaticales et des erreurs de prononciation entravent considérablement l'expression fluide. Notre étude révèle clairement l'impact de ces obstacles sur l'expression. Grâce aux questions d'ordre psychologique qui ont été posées aux participants afin de déterminer s'ils manifestent des signes d'insécurité linguistique lorsqu'ils s'expriment en classe, on retrouve fréquemment des tendances perfectionnistes, de l'anxiété, la propension à mal utiliser les mots, la peur de prendre des risques, la crainte d'être tournés en dérision et la conviction que certains de leurs camarades s'expriment mieux qu'eux. En conséquence, bien que beaucoup tentent de s'exprimer malgré leur insécurité linguistique, certains se replient sur eux-mêmes évitant la prise de parole, tandis que d'autres demeurent silencieux.

Comme mentionné dans le premier chapitre, selon Francard *et al.* (1993), c'est l'établissement éducatif qui crée un sentiment d'insécurité en favorisant à la fois la prise de conscience de la

diversité linguistique et sa dévalorisation au profit d'un idéal mythique et inaccessible (français standard, français normalisé). C'est pour cette raison que l'école joue un rôle primordial dans l'appréciation ou la dépréciation des différentes formes d'expression. Au Ghana la définition implicite de *français standard* s'aligne sur celle de Rebourcet (2008) : le *français de France*, contre lequel tout autre français est mesuré. Toute sensation de ne pas exceller dans l'expression de cette langue pourrait être à l'origine d'une insécurité linguistique.

Pour remédier aux défis de la production orale et amoindrir voire éradiquer les manifestations de l'insécurité linguistique, il est primordial que les enseignants de FLE s'efforcent d'impliquer les apprenants en cultivant des attitudes positives, en concevant des activités en fonction des centres d'intérêt des apprenants, en favorisant l'interaction et la collaboration dans la langue et en donnant de l'opportunité aux apprenants de participer en classe. Ensuite, le soutien émotionnel et motivationnel des enseignants stimule de manière significative la motivation, la persévérance, l'envie de s'exprimer et la performance globale des apprenants dans l'apprentissage des langues. De plus, au-delà de la maîtrise des règles grammaticales, l'adoption des approches communicative et actionnelle dans l'enseignement du FLE met l'apprenant dans des situations orales et incite la prise de parole, permettant aux apprenants de développer des compétences adaptées à leurs besoins et les préparant à accomplir des tâches concrètes de la vie quotidienne. De même, l'approche éclectique qui intègre les théories du béhaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme tout en prenant en compte des éléments d'apprentissage tels que la motivation, la cognition et le contexte environnemental offre la possibilité de personnaliser l'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Enfin, pour encourager la fluidité de l'expression, les erreurs doivent être considérées comme une partie intégrante du processus d'apprentissage et donc leur correction par l'enseignant doit être minimale. L'enseignant doit

encourager les apprenants à parler en français même s'ils commettent des erreurs. Ces actions favorisent la prise de risques et diminuent l'anxiété.

Dans les interactions en classe, les apprenants s'impliquent en effectuant des tâches orales, en collaborant avec leurs camarades et en considérant les erreurs comme une composante normale du processus d'apprentissage des langues et ne devraient donc pas avoir peur de les commettre. S'exprimer dans une langue étrangère telle que le français peut être ardu ; toutefois les apprenants doivent chercher à renforcer leur confiance personnelle et à développer leur compétence en langue orale. Pour y parvenir, les apprenants doivent s'immerger dans un environnement authentique de la langue et la pratiquer régulièrement. Nous suggérons donc qu'ils écoutent régulièrement la radio, des balados et des chansons, et qu'ils regardent des vidéos afin d'affiner leurs oreilles. Nous suggérons aussi qu'ils chantent, récitent, lisent et s'expriment à voix haute de manière autonome pour améliorer leur prononciation. Il faut réfléchir en français pour ne pas faire une transposition de l'anglais. L'exercice régulier de la langue parlée aide à vaincre les obstacles psychologiques qui entravent sa capacité à parler et finit par inculquer l'habitude d'exprimer sa pensée de façon naturelle et spontanée. Les enseignants aident les apprenants en établissant un environnement favorable, mais au bout du compte, ce sont les apprenants eux-mêmes qui assument un rôle crucial et dynamique dans leur réussite et leur évolution linguistique.

La question d'insécurité linguistique est un phénomène complexe qui englobe de nombreux aspects. Notre recherche vise à approfondir la compréhension de l'influence de l'insécurité linguistique sur l'implication des étudiants dans les cours d'expression orale en classe de FLE. Cette étude présente des limites par la petite taille des données et la restriction à une seule institution. Il serait enrichissant de mener une étude à plus grande échelle sur le sujet, avec un volume de données plus important et l'implication davantage d'institutions.

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*, 1(3),1-11
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
- Akinpelu, M., Yegblemenawo, S. A. M. (2023). Teaching French as a foreign language in multilingual and Anglophone contexts: the experiences of teachers in Nigeria and Ghana. *Educational Considerations*, 49(2). <https://doi.org/10.4148/0146-9282.2345>
- Alkhalaf, I. (2024). L'enseignement de la production orale en classe de FLE : difficultés linguistiques et psychologiques. *Bulletin of the Faculty of Arts*, 84(2), 39-63.
- 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>
- Atta, H., T. (2021). Cinq approches didactiques pour l'apprentissage d'une langue étrangère à l'ère du numérique. *Sohag University International Journal of Educational Research*. 3(3), 41- 54. https://journals.ekb.eg/article_122460.html
- Bajard, E. (2001). *Langues rivales*, in *Le français dans le monde* n° 315.
- Barthélémy, F., Groux, D. & Porcher, L. (2011). *Cent mots pour Le français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan
- BienEnseigner, (2025, 12 août). Approche actionnelle : 3 étapes pour l'appliquer en classe. Bien Enseigner. <https://www.bienenseigner.com/la-pedagogie-actionnelle/>
- Boudreau, A. (2023). *L'insécurité linguistique dans la francophonie*. Les presses de l'Université d'Ottawa.

- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard. <https://fr.scribd.com/document/489454534/Bourdieu-1982-ce-que-parler-veut-dire-pdf-PDFDrive>
- Bourdieu, P. (1984). *Question de Sociologie*, Paris, Editions de minuit.
<https://fr.scribd.com/doc/81158051/Bourdieu-Questions-de-Sociologie>
- Chouin, A., Cochin, L. (2019). *L'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans une classe bilangue*. Mémoire de second degré. École supérieure du professorat et de l'éducation - Académie de Nantes.
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02335845v1>
- Coppinger, L., Sheridan, S. (2022). Accent Anxiety: An Exploration of Non-Native Accent as a Source of Speaking Anxiety among English as a Foreign Language (EFL) Students. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 4(2), 1-20.
https://www.academia.edu/84685528/Accent_Anxiety_An_Exploration_of_Non_Native_Accent_as_a_Source_of_Speaking_Anxiety_among_English_as_a_Foreign_Language_EFL_Stu
- 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*, Bruxelles, Service de la langue française de la Communauté française.

- Galisson, R., Coste, D. (Éd.). (1976). *Dictionnaire de didactique des Langues*. Paris, Hachette.
- Gazari, J., Ayi-Adzimah, K. D. (2022). Communication orale dans l'interaction didactique : le cas des étudiants de Mount mary College of Education, Somanya, Ghana. *Akofena*, 3(6), 225-236.
https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2022/08/20-T06v05-24-John-GAZARI-Kwame-Daniel-AYI-ADZIMAH_225-236.pdf
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, vol. 70, no. 2.
<https://www.ling.ohio-state.edu/research/groups/lacqueys/readings/horowitz.pdf>
- Horwitz, E. (2001). Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Linguistics* 21:112 – 126. DOI:[10.1017/S0267190501000071](https://doi.org/10.1017/S0267190501000071)
- Hurst, B., (2004). *Former sans ennuyer*. Paris: Editions d'Organisation
- Huang, L., Al-Rashidi, A.H., & Bayat, S. (2024). Teacher support in language learning: a picture of the effects on language progress, academic immunity, and academic enjoyment. *BMC Psychology*. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01602-2>
- Kaiza, E. K. (2021). L'approche communicative dans l'enseignement des langues : quels impacts sur les apprenants du FLE dans les écoles secondaires de la région Volta au Ghana ?
https://www.researchgate.net/publication/355484400_L%27approche_communicative_dans_l%27enseignement_des_langues_quels_impacts_sur_les_apprenants_du_FLE_dans_les_ecoles_secondaires_de_la_region_Volta_au_Ghana
- King, J. (2013). *Silence in the second language classroom*. Palgrave Macmillan.

- King, J. (2014). Fear of the true self: Social anxiety and the silent behavior of Japanese learners of English. In K. Csizér & M. Magid (Eds.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 232–249). Multilingual Matters.
- King, J., Smith, L. (2017). Social anxiety and silence in Japan's tertiary foreign language classrooms. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety* (pp. 91–109). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781783097722-007>
- \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
- Kouadio, N. N. (2020). Approche communicative, facteur de motivation pour les apprentissages des compétences communicatives orales dans une langue étrangère. *Ziglobitha, Revue Des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, 511–526.
<https://www.ziglobitha.org/wp-content/uploads/2021/11/036-Nguessan-Norbert-Kouadio-ok-PDF.pdf>
- Kpobi, H. E. (2022). La langue française et le peuple Akan du Ghana: un cas. Master's thesis, University of Calgary, Canada. <http://hdl.handle.net/1880/115636>
- Kunji, D. M., Tettey, L. A., Abdulai, J. A. (2023). L'enseignement/apprentissage de l'expression orale en classe de FLE au Ghana, réalité ou mirage ? Le cas des apprenants de lycées ghanéens. *Akofena, Varia, no. 10, vol. 2, 111-122*
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.

Larousse (2013). Maxipoche 2014.

Le Petit Robert de la langue française en ligne. *Le Robert Dico en ligne*.

<https://www.lerobert.com/le-petit-robert-de-la-langue-francaise-bienvenue.html>

Le Trésor de la Langue française informatisé. <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

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_quelles_fonctions_pour_le_fran%C3%A7ais_au_Ghana_dans_un_contexte_de_nouvelle_francophonie_en_%C3%A9mergence_e

LingoDigest. (2025, June 26). Unlearning your native language: The subtle influence of mother tongue in foreign language learning. LingoDigest. <https://lingodigest.com/unlearning-your-native-language-the-subtle-influence-of-mother-tongue-in-foreign-language-learning/>

Littlewood, W., Shufang, W. (2022). The Role of Learners' First Language in the Foreign Language Classroom. *Language Teaching Research Quarterly*, Vol. 31, 174–182.

https://www.researchgate.net/publication/367576239_The_Role_of_Learners'_First_Language_in_the_Foreign_Language_Classroom

MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development.

In Christina Gkonou, Mark Daubney, and Jean-Marc Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 11-30). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097722-003>

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251–275.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>
- Mackey, A., Gass, S. M., & Margolis, D. P. (2006). *Second language research: Methodology and design*. Lawrence Erlbaum Associates.
- McCroskey, J. C. (1970). Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, 37(4), 269–277. <https://doi.org/10.1080/03637757009375677>
- Maher, K., King, J. (2023). Language anxiety and learner silence in the classroom from a cognitive-behavioral perspective. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0267190523000077>
- Many Roots Many Voices (2005). A practical guide for Ontario educators. Ministry of Education. <https://www.edu.gov.on.ca/eng/document/manyroots/manyroots.pdf>
- Masciotra, D. (2007). Le constructivisme en termes simples. ASCAR Inc.
https://www.academia.edu/2036901/Le_constructivisme_en_termes_simples
- Mawushi, N., Ganyo, A. K. (2015). L’Approche communicative et enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte plurilingue ghanéen. Regard sur trois manuels d’enseignement : *Arc-en-ciel, Latitudes et Panorama*. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2(1), 371-381.
https://www.academia.edu/12830789/L_Approche_communicative_et_enseignement_apprentissage_du_FLE_dans_le_contexte_plurilingue_ghan%C3%A9en_Regard_sur_trois_manuels_d_enseignement_Arc_en_ciel_Latitudes_et_Panorama_by_Nutakor_Mawushi_and_Agb%C3%A9fl%C3%A9_Koffi_Ganyo

- McCroskey, J. C. (1970). Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, 37(4), 269–277. <https://doi.org/10.1080/03637757009375677>
- Nkrumah, J. (2023). Investigating Foreign Language Learning Anxiety: A Case of French Students in Ghana. *International Journal of Linguistics*, vol. 4, p. 27–38.
https://www.researchgate.net/publication/369219130_Investigating_Foreign_Language_Learning_Anxiety_A_Case_of_French_Students_in_Ghana
- Noori, A. (2020). Les influences de la langue maternelle sur l'apprentissage du français langue étrangère. In *International Journal of Advanced Academic Studies*, 2(4), 89–93.
<http://www.allstudyjournal.com>
- Rebourcet, S. (2008). Le français standard et la norme : l'histoire d'une « nationalisme linguistique et littéraire » à la française.
<https://books-library.website/files/books-library.online-08092020Bx6X2.pdf>
- Remysen, W. (2022). Review of [*Le bon français : Les étudiants et la norme linguistique*, Gudrun Ledegen, 2000, Paris, L'Harmattan (Coll. Espaces discursifs), 223 pages]. *Revue québécoise de linguistique*, 31(1), 127–130.
<https://doi.org/10.7202/006847ar>
- Sagoe, B. (2021). Difficultés dans l'apprentissage de la production orale en classe de français langue étrangère (FLE). *Akofena*, 2(4), 77-86.
<https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2021/09/07-T04-70-Baaba-SAGOE pp.77-86.pdf>
- Sarason, I. G. (1978). The test anxiety scale: Concept and research. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety*, pp. 193–216. Washington DC: Hemisphere.
<https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA039887.pdf>

- Smith, L., King, J., (2018). *Silence in the Foreign Language Classroom: The Emotional Challenges for L2 Teachers*.
https://www.academia.edu/48899373/Silence_in_the_Foreign_Language_Classroom_The_Emotional_Challenges_for_L2_Teachers
- Song, L., Luo, R., Zhan, Q. (2022). Toward the Role of Teacher Caring and Teacher-Student Rapport in Predicting English as a Foreign Language Learners' Willingness to Communicate in Second Language. *Sec. Educational Psychology. Vol.13*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.874522>
- Tetteh, M. L. (2015). *L'impact de l'environnement sociolinguistique sur l'apprentissage du français par des étudiants du niveau 100 à l'Université du Ghana*. Thèse de maîtrise. Université du Ghana.
<https://ugspace.ug.edu.gh/items/8e18e85a-a279-4e51-a69b-4182f7c18f35/full>
- The influence of native language on second language acquisition. (2024a, July 3).
<https://ryteup.com/blog/the-influence-of-native-language-on-second-language-acquisition/>
- Tran, L. T. (July 13,2023). Foreign Language Anxiety: A Systematic Review. *Nagoya University of Foreign Studies Bulletin No.13*,119-143.
- Turopova, L. S., Jumayeva, S. R. (2021). The Role Of Teachers In Foreign Language Teaching. *International Journal of Engineering and Information Systems*, 5 (2), 206-209
<http://ijeais.org/wp-content/uploads/2021/2/IJEAIS210243.pdf>
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage / Enseignement. Théories et pratiques*. 3^e édition. Média Livres Inc.

- Wang, M., Wang, H., Shi, Y. (2022). The role of English as a foreign language learners' grit and foreign language anxiety in their willingness to communicate: Theoretical perspectives. Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun, China
[Frontiers | The role of English as a foreign language learners' grit and foreign language anxiety in their willingness to communicate: Theoretical perspectives](#)
- Wang, J. Zhang, X., Zhang, L. J. (2022). Effects of Teacher Engagement on Students' Achievement in an Online English as a Foreign Language Classroom: The Mediating Role of Autonomous Motivation and Positive Emotions. Sec. Educational Psychology, Vol.13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.950652>
- Watson, D., Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448–457. <https://doi.org/10.1037/h0027806>
- Yang, Y., Cui, Y., Yao, S. (2024). Teacher support, grit and L2 willingness to communicate: the mediating effect of foreign language enjoyment. *BMC Psychology*
<https://doi.org/10.1186/s40359-024-01877-5>
- Yiboe, K. (2018). *Insécurité linguistique en classe de FLE au Ghana*. Edilivre.

Annexe A: Questionnaire

Questionnaire

1. Vous êtes :

☐ étudiant

☐ étudiante

2. Votre âge :

☐ moins de 18 ans

☐ 18-24 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 apprenez-vous le français ?

☐ 5-10 ans

☐ 10-15 ans

☐ 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 les études à l'étranger

☐ Communiquer

☐ Pour le plaisir

☐ Autre (précisez) :

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

(1- Passable ; 2- Bien ; 3- Très bien ; 4- Excellent)

Passable	Bien	Très bien	Excellent
★	★	★	★

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. Considérez-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

Nous vous remercions d'avoir pris le temps de remplir ce questionnaire. Nous accordons une grande importance à vos expériences et à vos opinions. Merci beaucoup !!

Annexe B : Certificat d'approbation du comité d'éthique



**University
of Victoria**

Office of Research Services | Human Research Ethics Board
Michael Williams Building Rm B202 PO Box 1700 STN CSC Victoria BC V8W 2Y2 Canada
T 250-472-4545 | F 250-721-8960 | uvic.ca/research | ethics@uvic.ca

Certificate of Approval

PRINCIPAL INVESTIGATOR:	Moustapha Fall (Supervisor)	ETHICS PROTOCOL NUMBER: 25-0167 Expedited review - delegated
PRINCIPAL APPLICANT:	Timothy Agorinya Master's student	ORIGINAL APPROVAL DATE: 28-Oct-2025
UVIC DEPARTMENT:	Humanities and Fine Arts Co-op HUFA COOP	APPROVED ON: 28-Oct-2025 APPROVAL EXPIRY DATE: 27-Oct-2026

PROJECT TITLE: The impact of linguistic insecurity on oral production in French as a Foreign Language (FLE) class. A study of first- and third-year students in Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, Ghana

RESEARCH TEAM MEMBERS:
 Silvia Colas Cardona - Department Chair, Uvic
 Catherine Leger - Second reader, Uvic

DECLARED PROJECT FUNDING: None

DOCUMENTS INCLUDED IN THIS APPROVAL:
 Request for authorization to conduct research.docx - 18-Oct-2025
 Demande d'autorisation pour mener l'étude.docx - 18-Oct-2025
 Recruitment letter to participants.docx - 18-Oct-2025
 Participant consent form.docx - 18-Oct-2025
 Formulaire de consentement.docx - 18-Oct-2025
 Questionnaire (English).pdf - 21-Oct-2025
 Questionnaire (French).pdf - 21-Oct-2025

Conditions of approval

This Certificate of Approval is valid for the above term provided there is no change in the protocol.

Amendments
 To make changes to the approved research procedure in your study, please submit "Amendments" or "Annual renewal with amendments" form. You must receive research ethics approval before proceeding with your amended protocol.

Renewals
 Your ethics approval must be current for the period during which you are recruiting participants or collecting data. To renew your protocol, please submit a "Request for Renewal" form before the expiry date on your certificate. You will be sent an emailed reminder prompting you to renew your protocol about six weeks before your expiry date.

Project Closures
 When you have completed all data collection activities and will have no further contact with participants, please notify the Human Research Ethics Board by submitting a "Notice of Project Completion" form.

Certification

This certifies that the UVic Human Research Ethics Board has examined this research protocol and concluded that, in all respects, the proposed research meets the appropriate standards of ethics as outlined by the University of Victoria's policies for research involving human participants.

Dr. Cindy Holder
 Chair, Human Research Ethics Board

Dr. Sonya Bird
 Vice-chair, Human Research Ethics Board

Annexe C : Formulaire de consentement



University
of Victoria

Formulaire de consentement

Vous êtes invité(e) à participer à l'étude :

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

Cette étude est menée par Timothy Agorinya, étudiant diplômé à l'École des langues, de linguistique et de cultures à l'Université de Victoria (UVic) au Canada, sous la supervision de Moustapha Fall (Professeur à l'École des langues, de linguistique et de cultures de l'UVic). Timothy Agorinya mène ces recherches dans le cadre de l'achèvement de sa maîtrise.

Objectif et importance de l'étude

1. Cette étude portera sur l'insécurité linguistique chez les étudiant(e)s de Français langue étrangère (FLE) dans les universités. Notre objectif est de mieux comprendre les causes de cette insécurité ressentie par les étudiant(e)s, ainsi que ses répercussions sur leur participation à la production orale en classe.
2. L'étude est importante parce qu'elle contribue à la recherche sur l'insécurité linguistique chez les étudiant(e)s de FLE dans les universités du Ghana et peut être utile pour la conception de programmes d'études de la langue française.

Participation

1. Vous avez été invité(e) à participer à cette étude parce que vous êtes un(e) étudiant(e) ghanéen(e) de FLE à l'université.
2. Votre participation est entièrement volontaire et vous n'avez aucune obligation d'y participer.

3. Votre participation ou autre n'entraîne aucune conséquence sur vos notes, votre statut ou votre relation sous quelque forme que ce soit.
4. Vos professeurs n'ont aucun lien avec cette étude. Il s'agit d'une étude entièrement externe.

Procédures

Si vous participez à cette étude,

1. vous remplirez un questionnaire en ligne sur votre parcours d'apprentissage du français et de votre expérience de la production orale dans la classe de FLE. Vous répondrez à des questions ouvertes et fermées, à des questions à choix multiples et donnerez de courtes explications en réponse à certaines questions.
2. cela devrait vous prendre environ 20 minutes et il est entièrement en ligne via [SurveyMonkey](#).
3. vous n'êtes pas obligé(e) de répondre à des questions qui vous mettent mal à l'aise.

Risques possibles

Il n'y a aucun risque connu ou anticipé lié à votre participation à cette étude.

Avantages possibles

Vous pourriez bénéficier de cette étude en prenant davantage conscience de certains défis de la production orale qui ne vous étaient pas explicites, aussi bien que de vos propres compétences de la production orale.

Retrait de la participation

1. Vous pouvez vous retirer à tout moment sans explication ni conséquence.
2. Si vous vous retirez, vous n'avez tout simplement pas besoin de soumettre vos réponses.
3. Veuillez noter qu'une fois que vous avez cliqué sur « **SOUMETTRE** », vos réponses ne peuvent plus être retirées, car elles se combineront avec les réponses d'autres participants.
- 4.

Anonymat et confidentialité

1. Un numéro de recherche sera attribué à votre questionnaire et servira de référence à vos données. Le questionnaire ne contiendra aucune information identifiable liée à votre personne, ce qui permettra d'analyser les données de manière anonyme.
2. Seuls le chercheur et le superviseur auront accès aux données recueillies.
3. Les données seront stockées sur un ordinateur protégé par un mot de passe pendant 5 ans, puis tous les fichiers seront supprimés définitivement.

Diffusion des résultats de la recherche

1. Nous prévoyons de diffuser les résultats sous la forme d'un document de recherche pour le projet MA French.
2. Votre nom ne sera pas utilisé dans le projet ou dans tout matériel de présentation.

À noter

Si vous avez des questions ou si vous souhaitez discuter davantage de cette étude, veuillez contacter le chercheur, Timothy Agorinya, par e-mail à timagorinya@uvic.ca ou par téléphone au +1 778-677-9175. Vous pouvez également joindre le directeur de recherche, le Dr. Moustapha Fall (mfall@uvic.ca, +1 250-532-1642) ou le Bureau d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université de Victoria (ethics@uvic.ca, 250-472-

4545) pour vérifier l'approbation éthique de cette étude, ou pour faire part de vos préoccupations.

Consentement

Cocher la case ci-dessous signifie que :

1. Vous avez lu les informations sur la recherche et comprenez les risques.
2. Vous avez eu l'occasion de poser des questions.
3. Vous comprenez que votre participation est volontaire et que vous pouvez vous retirer à tout moment.
4. Vous acceptez de participer à l'étude.

☐ Je consens à toutes les informations ci-dessus

Une copie de cette lettre de consentement vous sera remise et le chercheur en conservera une copie.