

ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE ET L'ÂGE DE DÉBUT D'APPROPRIATION DANS LE CONTEXTE MULTILINGUE GHANÉEN : CAS DES ÉTUDIANTS DE FRANÇAIS

Paul Koffitse AGOBIA

University of Cape Coast

paul.agobia@ucc.edu.gh

&

Mawuloe Koffi KODAH

University of Cape Coast

mkodah@ucc.edu.gh

Résumé : La présente étude a investigué le lien entre l'anxiété langagière et l'âge de début d'appropriation du français langue étrangère (FLE) chez les étudiants plurilingues apprenant le français à l'Université de Cape Coast. L'échantillon est constitué de tous les étudiants en deuxième et troisième année apprenant le français. L'échelle d'anxiété langagière d'Horwitz et al. (1986) a été adaptée et utilisée pour déterminer le niveau d'anxiété langagière. Une analyse statistique descriptive et référentielle nous a permis de tirer des conclusions à partir des résultats obtenus. L'étude a confirmé que la majorité des étudiants ressentaient de l'anxiété langagière en classe du FLE bien qu'ils aient déjà appris plusieurs langues ; et que ceux qui avaient bénéficié de l'enseignement/apprentissage précoce du français n'étaient pas moins anxieux que ceux qui ont commencé l'apprentissage plus tard. La présente étude avait pour but de présenter un nouveau développement dans l'étude de l'anxiété langagière.

Mots-clés : âge de début d'appropriation, anxiété langagière, enseignement/apprentissage, mode d'appropriation, multilinguisme

LANGUAGE ANXIETY AND THE AGE OF ONSET OF APPROPRIATION IN THE GHANAIAN MULTILINGUAL CONTEXT: THE CASE OF FRENCH STUDENTS AT UNIVERSITY

Abstract: This study sought to investigate the link between Language Anxiety and the age of onset among multilingual students learning French as Foreign Language (FFL) at the University of Cape Coast. Second- and third-year students studying French at the Department of French constituted the study population. Horwitz et al. (1986) Foreign Language Anxiety Scale was adapted and used to determine the level of Language Anxiety. A descriptive and referential statistical analysis allowed us to draw conclusions from the results obtained. The study confirmed that majority of the students experienced Language Anxiety in the FFL class despite having already learned several languages; and that those who have benefited from early teaching/learning of French were no less anxious than those who started it later. The study aimed at presenting a new development in the research of language anxiety.

Keywords: age of onset of appropriation, language anxiety, mode of appropriation, multilingualism, teaching/learning

Introduction

L'un des facteurs affectifs qui influent sur l'efficacité de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est l'anxiété langagière (AL). Selon Horwitz et al (1986 : 128), l'anxiété langagière est « un complexe distinct de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage d'une langue en classe, qui découlent du caractère unique du processus d'apprentissage ». C'est l'angoisse et la réaction émotionnelle négative liées à l'apprentissage et à l'emploi d'une langue seconde ou étrangère. Le bilinguisme ou le multilinguisme est défini comme étant une situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays où deux langues (bilinguisme) et plus sont utilisées concurremment (Galisson et Coste, 1976 ; Verdelhan-Bourgade, 2010). Le Ghana est un pays multilingue dans la mesure où plusieurs langues y coexistent rendant ainsi la plupart des élèves et étudiants plurilingues. Aux nombreuses langues indigènes viennent s'ajouter des langues étrangères qui sont souvent apprises dans les institutions scolaires. Parmi ces langues, figure le français qui est enseigné en tant que langue étrangère dans les collèges (JHS), lycées (SHS) et institutions tertiaires. En général, l'enseignement du français commence en sixième (Basic 7) dans les collèges publics mais les écoles privées commencent l'enseignement du français depuis l'école primaire. Conséquemment, l'âge de début d'apprentissage du français varie chez les étudiants selon des facteurs tels que le statut de l'école primaire (publique ou privée) et le programme suivi au lycée, à l'université ou type d'institutions de formation professionnelle. Par exemple, les étudiants qui s'inscrivent au programme de Tourisme et Restauration étudient le français tout comme les élèves-infirmier(e)s quelle que soit leur expérience au niveau pré-tertiaire avec le français. Il existe des étudiants qui n'ont jamais étudié le français au collège car le français n'est obligatoire au collège que lorsqu'il y a un enseignant. Ainsi, on espère qu'il aura une différence en termes de performance et de confiance en soi entre ces deux groupes d'étudiants.

Des études faites sur l'anxiété langagière au Ghana révèlent que la majorité des étudiants plurilingues apprenant le français éprouve de l'anxiété. Les sources de l'anxiété langagière chez les étudiants ghanéens ont fait l'objet de ces études mais il y a peu de chercheurs à notre connaissance, qui se sont intéressés au lien entre l'anxiété langagière et des variables liées au profil linguistique des étudiants ghanéens. Ainsi, la présente étude a pour but d'examiner le lien entre l'âge de début d'appropriation du français et l'anxiété langagière chez les étudiants ghanéens. Les questions suivantes servent de guides pour notre recherche. Quel est le niveau d'anxiété langagière des étudiants plurilingues apprenant le FLE à l'Université de Cape Coast ? Quelle est l'association entre l'anxiété langagière et l'âge de début d'appropriation du FLE ?

L'hypothèse principale de l'étude est que les étudiants qui ont débuté tôt l'apprentissage du français seront moins anxieux en classe de FLE que leurs collègues qui ont commencé l'apprentissage plus tard. La partie suivante est consacrée à la revue de quelques travaux sur l'anxiété langagière et les autres variables considérées dans cette étude. Ensuite, nous présenterons la méthodologie générale de l'étude, puis les résultats de l'étude et enfin les discussions sur les résultats obtenus.

1. Revue de littérature

L'impact négatif de l'anxiété langagière sur la performance en langue étrangère est bien établi dans plusieurs études (Horwitz, 1986; Young, 1991; MacIntyre & Gardner, 1994b; Liu, & Zhang, 2013). L'apprentissage de langues étrangères nécessite un processus cognitif, mais la réussite de ce processus cognitif peut être perturbée par l'anxiété langagière (MacIntyre & Gardner, 1994a). Cette perturbation aboutit à une mauvaise performance chez les apprenants anxieux. Les apprenants qui souffrent de l'anxiété langagière, manifestent quelques fois les comportements suivants en classe. Ils sont mal à l'aise en classe ; ils jouent avec des objets manipulables pendant le cours, ils rencontrent des difficultés lors de la production orale et oublient les mots trop vite ; lors de l'évaluation, ils oublient les points de grammaire. En général, les apprenants anxieux sont nerveux et évitent souvent la communication en classe, pour ne citer que ceux-là (Horwitz et al., 1986 ; Young, 1991). L'anxiété langagière est causée par des facteurs qui sont internes et externes à l'apprenant. Ces facteurs sont décrits dans la partie suivante.

1.1 Les sources de l'anxiété langagière

Des études antérieures ont identifié plusieurs sources de l'anxiété langagière dont quelques-unes sont : la personnalité de l'apprenant, les croyances irréalistes de l'apprenant, l'intimidation de l'enseignant et sa manière de corriger les erreurs, les interactions enseignant-apprenants, les pratiques pédagogiques et les méthodes d'évaluation (Price, 1991 ; Young, 1991 ; Hilleson, 1996 ; MacIntyre, 2017). On constate alors que les sources de l'anxiété langagière sont liées à l'apprenant, à l'enseignant et aux méthodes d'enseignement adoptées. Des études faites auprès des étudiants ghanéens ont aussi identifié quelques sources d'anxiété langagière (Fiadzawoo, 2015 ; Bakah, Agobia & Yiboe, 2020). Ces sources ne sont guère différentes de celles identifiées chez les apprenants de langues dans les pays occidentaux et asiatiques. Quelques-uns de ces facteurs anxiogènes sont les suivants : la prise de parole spontanée exigée par l'enseignant, la prise de parole devant la classe, la peur de faire des erreurs, le manque de confiance en soi, la peur de jugement négatif des pairs et le problème de prononciation, pour ne citer que ceux-là.

1.2 L'âge de début d'appropriation

En psycholinguistique, il est établi que l'âge joue un rôle déterminant dans le processus d'appropriation d'une langue. Il existe une période privilégiée pendant laquelle l'enfant fait preuve d'une grande adaptabilité (Dodane, 2009). L'extraordinaire malléabilité cérébrale des enfants de moins de 10 ans leur permet d'apprendre plus rapidement des langues (seconde ou étrangère) (Guberina, 1991 ; Johnson & Newport, 1991). Klein (1989) a identifié trois catégories de période d'appropriation des langues. La période de 1 à 3 ans correspond à l'acquisition de langue maternelle monolingue ou bilingue. La période de 3 ou 4 à la puberté est la période d'acquisition précoce de langues étrangères. L'acquisition de langues étrangères à l'âge adulte est la dernière catégorie qui concerne l'apprentissage de langues étrangères après la puberté. Bien que les résultats des études sur le lien entre

l'anxiété langagière et le début d'appropriation de la langue, soient peu uniformes, une étude récente de Yian et Dewaele (2020) indique que les jeunes Chinois qui ont commencé l'apprentissage de l'anglais langue étrangère en Chine avant l'âge de cinq ans éprouvent moins d'anxiété langagière que ceux qui ont commencé à l'école primaire et au collège. La différence entre ceux qui ont commencé au collège et ceux qui ont débuté à l'école primaire n'est pas significative. Cette disparité pourrait être due aux pratiques pédagogiques et aux méthodes d'enseignement.

1.3 L'anxiété langagière et le multilinguisme

Plusieurs chercheurs s'intéressent aux corrélats de l'anxiété langagière (MacIntyre & Charos, 1996 ; MacIntyre, Noëls & Clément, 1997). Mais il existe peu d'études sur le lien entre le multilinguisme et l'anxiété langagière surtout dans le contexte africain. Des études faites sur les apprenants européens et asiatiques ont indiqué que ceux qui parlent plus de langues sont moins anxieux (Thompson & Lee 2013). Dewaele (2010) argumente que les plurilingues sont moins anxieux face à l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère parce qu'ils ont plus d'expérience et sont devenus de meilleurs communicateurs. Par conséquent, ils éprouvent moins d'anxiété que leurs collègues qui ont appris moins de langues. Quelques études récentes ont confirmé les résultats des études antérieures sur le lien entre le multilinguisme et l'anxiété langagière. Bensalem (2019) a cherché à déterminer le niveau d'anxiété langagière face à l'apprentissage de l'anglais langue étrangère chez 191 étudiants saoudiens plurilingues en utilisant l'échelle de mesure d'anxiété langagière de Horwitz et al. (1986). L'arabe est leur L1 et les langues étrangères apprises sont le français et l'anglais. Ils ont différents niveaux de compétence en anglais. Selon le résultat de l'étude, la majorité des étudiants plurilingues ont obtenu un niveau moins élevé. Ce résultat est une confirmation de deux études précédentes faites chez les étudiants en Arabie Saoudite et en Tunisie (Bensalem, 2018). Cependant, d'autres études récentes ont produit des résultats contradictoires. Dewaele et Al-Saraj (2015) ont fait une étude similaire auprès des Arabes plurilingues. Le public est constitué de 348 Arabes dont 80% sont originaires de l'Arabie Saoudite et les autres de l'Égypte, du Yémen et d'autres pays arabes dont la L1 est l'arabe. Les participants sont âgés de 14 à 65 ans. La majorité a appris deux ou trois langues. Le nombre des langues apprises par les autres participants varie entre quatre et 13 langues. Dewaele et Al-Saraj ajoutent qu'un nombre important de participants qui ont rempli le questionnaire en ligne ont indiqué qu'ils avaient grandi avec plusieurs langues. Selon le résultat, le nombre de langues apprises n'est pas associé à l'anxiété langagière. Ce qui veut dire que la connaissance de plusieurs langues n'a aucun effet sur l'anxiété langagière chez les Arabes plurilingues. En outre, des études faites auprès des étudiants plurilingues au Ghana ont aussi produit des résultats contraires. Fiadzawoo (2015) a évalué le niveau d'anxiété de communication chez 240 étudiants plurilingues apprenant le français langue étrangère dans une université au nord du Ghana. Le résultat révèle que la majorité éprouve de l'anxiété langagière ayant obtenu un score qui indique un niveau élevé d'anxiété de communication en français. Les participants parlent plus d'une langue, à savoir l'anglais et une ou plusieurs langues indigènes. Lomotey (2021) aussi a évalué le niveau d'anxiété langagière chez les étudiants plurilingues apprenant

l'espagnol à l'Université du Ghana, Legon. Les participants étaient au nombre de 334. L'échelle de Hortwiz et al. (1986) était utilisée pour mesurer l'anxiété langagière des étudiants face à l'apprentissage de l'espagnol. Le résultat indique que la majorité ressent l'anxiété langagière confirmant ainsi le résultat de l'étude de Bakah, Agobia et Yiboe (2020) faite à l'Université de Cape Coast dans la région centrale du Ghana. L'objectif de l'étude est d'évaluer le niveau d'anxiété langagière et d'examiner les facteurs qui sous-tendent l'anxiété langagière chez les étudiants plurilingues face à l'apprentissage du français langue étrangère. Les résultats de l'étude montrent que la majorité a obtenu un score qui indique un niveau élevé d'anxiété langagière. Le nombre de langues parlées par étudiant est entre deux et six langues. Les étudiants, malgré leur expérience avec d'autres langues, éprouvent de l'anxiété langagière face à l'apprentissage du français. Ce phénomène suscite la curiosité chez les chercheurs dans le domaine.

2. Méthodologie

2.1. Participants

La population est constituée de 173 étudiants (45 hommes et 128 femmes) inscrits dans divers programmes de Licence tels que : *Communication Studies*, *Bachelor of Arts*, *Bachelor of Education*, *B.A. Linguistics*, et qui se sont inscrits au cours de français au Département de français à l'Université de Cape Coast. La moyenne de leur âge est 21 ans, avec un écart-type de 2,42. Les étudiants de deuxième année sont au nombre de 142 et 31 étudiants sont en troisième année. Les participants ont étudié le français au Département pendant au moins deux semestres. Ce sont des étudiants qui ont déjà appris au moins deux langues et n'ont eu aucune expérience à l'étranger (pays francophones). Ils ont tous commencé l'apprentissage du français au Ghana. Tous les participants parlent au moins deux langues : 63 étudiants (36,4%) sont trilingues, 41 étudiants (23,7%) sont quadrilingues, 39 étudiants (22,5%) sont bilingues, 25 étudiants (14,5%) ont appris cinq langues et 5 étudiants parlent six langues. Concernant les langues acquises, 117 étudiants (67.6 %) ont acquis entre deux et quatre langues avant trois ans et 56 (32,4%) ont acquis une seule langue première. 79 étudiants (soit 45.7%) ont acquis deux langues avant de 3 ans et 36 étudiants (20.8%) ont acquis trois langues. Le tableau 1 indique les types de langues qui constituent leurs langues premières.

Tableau 1

Langues premières	Effectif	%
Langues ghanéennes et l'anglais	104	60,1
Langues ghanéennes seules	61	35,3
L'anglais seul	6	3,5
Le français, l'anglais, le twi	2	1,1
Total	173	100

Types de langues premières

Les participants ont appris d'autres langues plus tard, y compris l'anglais. En général, les élèves apprennent l'anglais et une langue ghanéenne à l'école. Pendant les

trois premières années à l'école primaire, la langue maternelle est utilisée pour l'instruction et l'enseignement de l'anglais. Puis l'anglais devient par la suite la langue d'instruction jusqu'à l'université (Sarfo, 2012). Les élèves commencent l'apprentissage du français à partir de la première année au collège lorsqu'ils ont environ 12 ans mais le français n'est pas une matière obligatoire dans tous les collèges. Cependant, les élèves des écoles privées sont exposés à l'anglais et au français plus tôt, depuis la maternelle ou l'école primaire. Le tableau 2 montre les institutions dans lesquelles les étudiants ont commencé l'apprentissage du français et l'âge correspondant, autrement dit leur âge de début d'appropriation du français.

Tableau 2

Age de début d'appropriation du français	Age	Effectif	%
Maison	0 - 3 ans	2	1,2
Présecondaire	4 - 10 ans	115	66,5
Collège	12 ans	36	20,8
Lycée	15 ans	18	10,4
Université	18 +	2	1,2
Total		173	100

Age de début d'appropriation du français

Les étudiants ghanéens ne débutent pas l'apprentissage du français au même moment de leur vie. Cette connaissance nous permet de regrouper la variable 'l'âge de début d'appropriation' en cinq catégories à savoir le groupe d'étudiants qui ont commencé l'apprentissage du FLE : à la maison à partir de 0 à 3 ans ; au niveau présecondaire, de 4 à 10 ans ; au collège à partir de 12 ans ; au lycée à partir de 15 ans ; et à l'université à partir de 18 ans.

2.2 Instruments de collecte de données

-Questionnaire

Le questionnaire comporte deux parties. La première partie concerne les données sur le profil linguistique des étudiants. Ce sont des informations sur le nombre de langues parlées, le nombre et le type de langues acquises avec leur L1 aussi bien que les langues apprises plus tard. D'autres informations concernent l'âge de début d'appropriation du français, leur sexe, leur âge et leurs programmes d'étude.

La deuxième partie comprend l'échelle d'anxiété langagière. L'échelle de Horwitz et al. (1986) est adaptée et utilisée pour l'étude. Elle est composée de 33 items. Les items sont mesurés en fonction de l'échelle de type Likert (de 1 à 5). Une étude pilote nous a permis de reformuler certains items. Le résultat d'Alpha de Cronbach indique que le niveau de fiabilité de l'échelle est très élevé (alpha = 0,93 ; n= 173). Pour favoriser la meilleure compréhension des items nous avons maintenu la version anglaise du questionnaire car les étudiants n'ont pas le même niveau de compétence en français.

2.3. Procédure de collecte de données

Des chercheurs ont administré les questionnaires en personne aux participants qui étaient au campus à ce moment. Les volontaires ont rempli les questionnaires et les ont retournés. Cependant, parmi 187 questionnaires retournés, 11 questionnaires ont été rejetés car ils étaient mal remplis ou incomplets. Des questionnaires remplis par des étudiants francophones ont été exclus avant l'analyse des données. Les questionnaires bien remplis par les étudiants des deux groupes sont au nombre de 173. Le taux de participation est de 74,25%.

3. Présentation et analyse des données

Les données recueillies à partir du questionnaire ont été codées et saisies et analysées en utilisant le logiciel SPSS (Statistical Package for Social Sciences) version 26. Pour l'analyse descriptive de ces données, nous avons calculé les pourcentages, les moyennes et les écart-types. Nous avons procédé au test de corrélation pour déterminer la relation entre le nombre de langues apprises et le niveau d'anxiété langagière chez les apprenants. Puisque la variable dépendante est normalement distribuée, nous avons pu faire le test de corrélation en nous servant du coefficient de Pearson. Le coefficient de Pearson ou le coefficient de Spearman rho est approprié pour les données de Likert (Murray, 2013). Pour déterminer la différence entre le niveau d'anxiété chez les apprenants par rapport à l'âge de début d'appropriation du français, nous avons choisi un outil de test paramétrique parce que la variable dépendante est normalement distribuée. L'égalité de variance qui est aussi l'une des conditions est également vérifiée. Par conséquent, nous avons choisi le test de variance (ANOVA) pour cette analyse. Cet outil est préféré parce que le nombre des sous-groupes que nous comparons est supérieur à deux. Il y a cinq groupes à savoir : le groupe de ceux qui ont commencé l'apprentissage du français à la maison (de 0 à 3 ans), le groupe de ceux qui ont commencé au niveau présecondaire (de 4 à 10 ans), ceux qui ont débuté au collège (JHS) à l'âge de 12 ans, ceux qui ont commencé au lycée (SHS) à l'âge de 15 ans et ceux qui ont commencé l'apprentissage du français à l'université à l'âge de 18 ans et plus. Selon Horwitz et al. (1986), les répondants qui ont obtenu un score entre 33 et 75 ont un niveau d'anxiété bas. Ceux qui ont obtenu un score total entre 76 et 119 ont un niveau d'anxiété moyen. En outre, ceux qui ont obtenu un score total de 120 et plus ont un degré d'anxiété élevé (Horwitz, 2017). On peut conclure que le score de chaque répondant indique son niveau d'anxiété langagière. Le même principe est adopté dans cette étude. La moyenne totale et l'écart-type nous ont permis d'avoir une idée sur le niveau d'anxiété langagière de manière globale chez les étudiants. Nous nous sommes servis des percentiles pour classer les niveaux d'anxiété langagière. Les scores sont repartis en cinq catégories représentant les différents niveaux (Krinis, 2007). Cette classification n'est applicable qu'à notre population. Le tableau 3 présente notre classification.

Tableau 3

Scores	Niveaux de l'anxiété langagière	Niveaux
--------	---------------------------------	---------

33	Très faible	1
34-66	Faible	2
67-99	Modéré	3
100-132	Élevé	4
133-165	Très élevé	5

Classification des niveaux d'anxiété langagière

4. Résultats

-Quel est le niveau d'anxiété langagière des étudiants plurilingues apprenant le FLE à l'Université de Cape Coast ?

La moyenne des scores des 173 étudiants est de 108.72 avec un écart-type de 19.54. Le score minimal est de 48 et le score maximal est 153. Une représentation visuelle des niveaux est présentée dans le Tableau 4.

Tableau 4

Scores	Niveaux d'anxiété langagière	Effectif	%
48-66	Faible	4	2,3
67-99	Modéré	47	27,2
100-132	Élevé	104	60,1
133-153	Très élevé	18	10,4
Total		173	100

Niveaux d'anxiété langagière des étudiants

Selon l'analyse, 60 % des étudiants ont un 'niveau élevé' et 10% ont obtenu des scores qui indiquent un niveau d'anxiété langagière 'très élevé'.

Quelle est l'association entre l'anxiété langagière et l'âge de début d'appropriation du FLE ?

Pour la troisième question de recherche, nous avons vérifié l'hypothèse nulle qu'il n'existe pas de différence significative entre les apprenants par rapport à l'âge de début d'appropriation du français. Les moyennes des cinq groupes sont présentées dans le Tableau 6.

Tableau 6

Age de début d'appropriation	Effectif	AL (Moyenne)	Ecart-type
Lycée (15 ans)	18	118,50	19,70
Présecondaire (4 - 10 ans)	115	108,81	19,28
Université (18 ans)	2	106	14,44
Collège (12 ans)	36	105,58	18,21
Maison (0-3 ans)	2	75	24,04

L'âge de début d'appropriation du FLE et l'anxiété langagière

Selon le Tableau 6, le niveau d'anxiété langagière de ceux qui ont débuté l'apprentissage du français au lycée (M=118,50 ; ET=19,70) semble le niveau d'anxiété le plus élevé suivi de celui de leurs collègues qui ont débuté pendant la période entre 4 et 10 ans (M=108,81 ; ET= 19,28). Par contre, ceux qui ont commencé l'apprentissage du français à la maison, avant l'âge de 3 ans (M=75 ; ET=24,04) ont le niveau d'anxiété le plus bas suivi de ceux qui ont débuté au collège (JHS) (M=105,58 ; ET=18,21). Le test de variance ANOVA nous a permis de tester l'hypothèse nulle qu'il n'existe aucune différence significative entre le niveau d'anxiété de ceux qui ont commencé tôt l'apprentissage du français et celui de ceux qui ont débuté plus tard. Le test montre qu'il y a une différence significative (sig.< 0,05) entre les groupes [F(4,168)= 2,9 ; p =0,02] par rapport au niveau d'anxiété langagière. Le test Post-hoc Scheffé indique que la différence significative est entre le groupe de ceux qui ont commencé l'apprentissage à la maison (M= 75 ; ET = 24,04) et de ceux qui ont débuté l'apprentissage à l'âge de 15 ans au lycée (M=118,50 ; ET = 19,70). La différence entre les moyennes des autres groupes n'est pas significative.

5. Discussion

Contrairement aux résultats des études faites en dehors du contexte ghanéen, la majorité des étudiants ghanéens qui sont tous plurilingues éprouvent de l'anxiété langagière face à l'apprentissage du français langue étrangère. (Dewaele, 2010; Thompson & Lee, 2013 ; Bensalem, 2019). C'est intéressant de noter que le nombre de langues déjà apprises par les étudiants n'a pas d'influence sur le niveau d'anxiété. Ceux qui ont déjà appris plusieurs langues ressentent de l'anxiété langagière dans la classe de français tout comme leurs collègues qui n'ont appris qu'une ou deux langues avant l'apprentissage du français. Pourtant, le résultat de l'étude est en conformité avec les études faites au Ghana (Fiadzawoo, 2015 ; Bakah, Agobia, Yiboe, 2020 ; Lomotey, 2021). Cela indique que le phénomène d'anxiété langagière dans l'apprentissage de langue étrangère au Ghana présente des particularités qui permettront aux chercheurs de mieux comprendre l'anxiété langagière dans les contextes multilingues. Dans cette partie nous allons essayer de produire des hypothèses en guise de réponses aux questions qu'a soulevées cette étude ; à savoir : Pourquoi les étudiants qui ont déjà appris plusieurs langues ressentent de l'anxiété langagière face à l'apprentissage d'une autre langue, le français ? Pourquoi les étudiants qui ont bénéficié de l'enseignement/apprentissage précoce du français éprouvent de

l'anxiété langagière tout comme les autres qui ont commencé l'apprentissage du français plus tard ? Nous sommes d'avis que les facteurs tels que la xénité du français et le mode d'appropriation de cette langue expliquent cette situation. Nous avançons l'argument que cette situation est due au fait que le français pour la plupart des étudiants ghanéens, est une matière scolaire et rien d'autre que cela. Car la pratique du français est limitée à la classe de langue. Malgré la position géographique du pays et la présence de quelques francophones au Ghana, l'utilisation de la langue française est rare en dehors de la classe de langue. Les situations de pratique de la langue française sont rares voire inexistantes pour les jeunes ghanéens. (Agobia, 2014). Souvent, les voisins francophones utilisent l'anglais ou les langues indigènes pour communiquer avec eux dans les cas échéants. Le manque de pratique de la langue avec des locuteurs natifs ou expérimentés et le manque de maîtrise de la langue engendrent l'anxiété langagière lorsqu'ils font face à une situation d'interaction telle qu'elle se présente à l'université.

La disparité entre le mode d'appropriation du français et celui des autres langues pourrait être à la base de cette situation d'anxiété langagière chez les plurilingues apprenant le français. Premièrement, les langues indigènes et l'anglais sont appris en vue de satisfaire un besoin langagier immédiat. Contrairement à la situation du français, les jeunes ghanéens ont l'opportunité d'utiliser les langues qu'ils apprennent pour interagir avec les locuteurs natifs ou locuteurs expérimentés. Deuxièmement, ces langues sont apprises soit à la maison ou soit chez les voisins avant les cours ou sans cours de langue. Certaines langues au Ghana sont non seulement enseignées en tant que matière scolaire mais aussi utilisées pour communiquer quotidiennement en dehors de la classe de langue. En outre, les autres langues qui ne sont pas enseignées à l'école sont apprises chez les locuteurs natifs avec lesquels l'apprenant cherche à communiquer régulièrement. Ces modes d'appropriation de langue seconde ou étrangère sont moins anxiogènes pour l'apprenant.

Puisqu'elles sont apprises pour la communication, les interlocuteurs facilitateurs se soucient moins de la forme des énoncés de l'apprenant ; ce qui leur importe est le message. Alors, il y a peu de corrections d'erreurs grammaticales ou de prononciation. Cependant, l'enseignement du français au Ghana est caractérisé par l'enseignement explicite de la grammaire (Associates for Change, 2010) et la correction des erreurs de manière régulière même dans la production orale des apprenants. Bien que la correction des erreurs soit nécessaire la manière dont elle est faite peut augmenter le niveau d'anxiété chez les apprenants (MacIntyre, 2017). C'est établi dans la littérature que la connaissance de la grammaire d'une langue et les erreurs suscitent de l'anxiété langagière chez l'apprenant (Krashen, 1982). Alors, il n'est pas étonnant que les étudiants ghanéens éprouvent de l'anxiété en classe de français malgré leur plurilinguisme.

Le niveau élevé d'anxiété langagière face à l'apprentissage du français chez les étudiants plurilingues peut être expliqué également par la perception que les acteurs tels que les enseignants et les apprenants ont du français. Le français est souvent perçu comme une langue difficile à apprendre. La difficulté provient du fait que les enseignants insistent sur la perfection lors du processus d'apprentissage. Cette perception de perfection dans

l'usage du français serait issue de la représentation qu'on se fait de la langue française. C'est ce que López (2009) explique en ces propos :

La possession de la langue française constitue l'une des marques distinctives de l'éducation des élites du XVII^e au XX^e siècle : possession qui n'est point le résultat d'une acquisition naturelle, mais d'un réapprentissage, en éliminant les barbarismes ou les défauts de diction acquis dès la tendre enfance ou par le contact avec les dialectes ou les patois régionaux, à tel point que toute personne de qualité doit parler (et écrire) la langue française *avec élégance et perfection* [notre accent]

López (2009 : 81)

Comme « marques distinctives de l'éducation des élites », le français est alors perçu comme une langue qu'on doit parler sans faire des fautes. Parler une langue avec perfection, nécessite sans doute, la maîtrise des règles grammaticales, phonétiques et socioculturelles de la langue. C'est ce qui rend l'apprentissage du français difficile et son emploi anxiogène pour les apprenants. Cette perception du français serait peut-être universelle puisque le résultat des études faites en Europe révèle que les apprenants du français le considèrent comme une langue très anxiogène et le plus difficile à apprendre. Ils éprouvent plus d'anxiété en employant le français qu'en parlant une autre langue étrangère (von Würde, 2003).

Selon le résultat, les étudiants qui ont commencé l'apprentissage du français très tôt à la maison sont moins anxieux. C'est normal car le mode d'appropriation du français, dans ce cas est similaire à celui des autres langues ghanéennes. La langue française sert d'outil de communication dans le domaine familial avant d'être apprise à l'école en tant que matière. Deux caractéristiques de ce mode d'appropriation susceptible de réduire l'anxiété langagière sont les suivantes. Premièrement, l'enfant acquière le français tout comme sa L1 avec l'intention de communiquer. Les parents jouent le rôle de facilitateurs, une situation qui augmente le niveau de confiance en soi chez l'apprenant. Deuxièmement, la pratique régulière de la langue augmente la confiance en soi et diminue l'anxiété. Cette occasion de pratiquer la langue avec ses proches sans aucune crainte de se faire ridiculiser ou pénaliser pour des erreurs commises rend l'apprenant plus à l'aise que ses camarades qui commencent l'apprentissage à l'école. Pourtant, En classe de langue, les apprenants sont obligés de pratiquer la langue devant l'enseignant et les pairs qui tolèrent moins les erreurs (Bakah, Agobia & Yiboe, 2020).

Il n'est pas surprenant que les étudiants qui ont commencé l'apprentissage du français au lycée en tant qu'adolescents ont le niveau d'anxiété le plus élevé. Car l'un des inconvénients de l'apprentissage tardif est que les apprenants ont souvent des difficultés à maîtriser la bonne prononciation, source d'anxiété langagière, contrairement aux apprenants qui ont eu l'apprentissage précoce (Gaonac'h et Macaire, 2019). Plusieurs facteurs influencent le processus d'apprentissage lorsque les apprenants commencent l'apprentissage en tant qu'adolescents. Il s'agit des facteurs liés à la période critique et les caractéristiques de l'adolescence telles que la conscience de soi et l'image de soi entre autres (Werker & Lalonde, 1988). En général, les difficultés liées à la maîtrise de la langue produisent de l'anxiété.

Outre leurs collègues qui ont débuté l'apprentissage à la maison (0- 3 ans), ceux qui ont commencé l'apprentissage du français au niveau présecondaire (4 à 10 ans), ont bénéficié d'un apprentissage précoce de la langue. L'on espère qu'ils auront un niveau d'anxiété moins élevé grâce à leur jeune âge. Cependant, ils ont obtenu une moyenne des scores légèrement plus élevée que celles des autres à l'exception de ceux qui ont commencé l'apprentissage au lycée. Cette particularité de cas d'anxiété langagière chez les apprenants qui ont préalablement bénéficié d'apprentissage précoce exige de nous plus d'investigations pour en déceler les facteurs. Nous pensons que la méthode d'enseignement et les pratiques pédagogiques adoptées en classe de français aussi bien que la personnalité et les représentations ou croyances de l'enseignant constituent les sources d'anxiété langagière chez ce groupe d'apprenants. Si la langue étrangère était enseignée à partir des activités ludiques, des vidéos et d'autres documents authentiques l'aspect affectif serait affecté de manière positive chez les apprenants qui ont eu l'enseignement/apprentissage précoce du français.

Conclusion

L'une des limites de l'étude est le nombre restreint de certaines catégories de répondants dans la population cible. C'est le cas du nombre d'étudiants qui ont commencé l'apprentissage très tôt à la maison et ceux qui l'ont plus tardivement à l'université. Ainsi, les conclusions faites à partir de leurs scores sont faites sous certaines réserves. C'est évident que les facteurs qui sous-tendent l'anxiété langagière varient d'un pays à l'autre selon les cultures d'apprentissage des langues. Dans les contextes multilingues, le mode d'appropriation des langues en question est l'une des variables qui peuvent aider les chercheurs à mieux comprendre la dynamique du phénomène d'anxiété langagière. La variable nombre de langues apprises ne suffit pas pour expliquer le niveau d'anxiété langagière chez les plurilingues. Cette étude a suscité plus de questions pour lesquelles les chercheurs doivent trouver des réponses à travers d'autres études empiriques. L'une des questions est de savoir si le niveau actuel d'anxiété langagière chez les étudiants est influencé par les expériences de début d'apprentissage du français ou bien par les pratiques pédagogiques au moment de l'étude.

Références bibliographiques

- Agobia P. K. (2020). Exploration de l'anxiété langagière au Ghana : le cas des étudiants plurilingues apprenant le français à l'Université de Cape Coast. Thèse de Doctorat. University of Cape Coast.
- Agobia, P. K. (2014). Vitalité ethnolinguistique, contact interculturel et comportement motivé par rapport à l'apprentissage du français langue étrangère. Unpublished Master's Thesis, University of Cape Coast.
- Associates for Change (2010, 15 novembre). The status of French language teaching and learning across Ghana's public education system. French Embassy Accra, Ghana. <https://www.associatesforchange.org/research1.html>

- Bensalem, E. (2018). Multilingualism and language anxiety: The case of Saudi EFL learners. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf perspectives*, 15(2), 1-14.
- Bensalem, E. (2019). The relationship between foreign language classroom anxiety and background variables in a multilingual context. *International Journal of English Linguistics*, 9(6), 249-256.
- Dewaele, J.-M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391– 409.
- Dewaele, J.-M. (2010). *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J.-M., & Al-Saraj, T. M. (2015). Foreign language classroom anxiety of Arabs learners of English: the effect of personality, linguistic and sociobiographical variables. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 5(2), 205-230.
- Dodane, C. (2009). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? In E. Guimbretière (Ed), *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat*, (pp. 229-248). Rouen : Presses Universitaires de Rouen (hal-01821716)
- Fiadzawoo, J. K. (2015). Investigating speaking anxiety among adult foreign language (French) learners in the Faculty of Education, UDS, Tamale. *Education Research Journal*, 5(2), 14-26.
- Guberina, P. (1991). Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues. In M. Garabédian (Ed.), *Enseignements / apprentissages précoces des langues*, (pp. 65-70). Paris: Hachette.
- Hilleson, M. (1996). 'I want to talk with them, but I don't want them to hear': An introspective study of second language anxiety in an English-medium school. In K. M. Bailey, & D. Nunan (Eds.), *Voices from the Language Classroom*, (pp. 248–282). Cambridge: Cambridge University Press.
- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986). In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.) *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (pp. 31-47). Bristol: Multilingual Matters.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1991). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Lomotey, B. A. (2021). Anxiety in adult foreign language learning: The case of Ghanaian undergraduate students of Spanish. *Legon Journal of the Humanities*, 32(1), 49-81. DOI: <https://dx.doi.org/10.4314/ljh.v32i1.3>
- López, J. S. (2009). Langue française et éducation d'élites. *Synergies Espagne*, 2(2), 81-97. https://gerflint.fr/Base/Espagne2/suso_lopez.pdf.

- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.) *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*, (pp. 11-30). Bristol: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affects as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15 (1), 3-26.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265–287.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994a). The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1–17.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994b). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283–305.
- Sarfo, E. (2012). Ghanaian University students' attitude towards English. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 4(1), 86-99.
- Thompson, A. S., & Lee, J. (2013). Anxiety and EFL: Does multilingualism matter? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 730-749.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2010). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches, *Tréma* 28, URL: <http://journals.openedition.org/trema/246> ; DOI : 10.4000/trema.246.
- Von Wörde, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety, *Inquiry*, 8(1), 1–15.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439