

**INFLUENCE DE L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE SUR LA COMMUNICATION
ORALE EN FRANÇAIS CHEZ LES LYCÉENS DANS LA VILLE DE KISUMU**

**PAR
MUTUGI JOSEPH MUTEMI**

**UN MÉMOIRE SOUMIS EN RESPECTANT PARTIELLEMENT LES EXIGENCES DU
DIPLOME DE MAÎTRISE EN FRANÇAIS**

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES SOCIALES

UNIVERSITÉ MASENO

© 2024

DÉCLARATION

Par Étudiant

Ce travail est original. Personne ne l'avait jamais présenté dans une autre université en vue d'obtenir un diplôme quel qu'il soit.

Mutugi Joseph Mutemi

MA/FA/00031/2019

Signature..... Date

Sous la direction de

Dr. Caroline Akinyi Kalangi

Département de Français & d'Autres Langues Étrangères

Université Maseno

Signature..... Date

Dr. Flavien Mubalama Mulenda

Département de Français & d'Autres Langues Étrangères

Université Maseno

Signature..... Date

REMERCIEMENTS

Je remercie l'université Maseno de m'avoir permis de poursuivre mes études de master en français.

Je témoigne ma gratitude à mes directeurs de recherche, Dr. Caroline Kalangi et Dr. Flavien Mulenda d'avoir sacrifié beaucoup de leur temps et ressources pour me guider et m'encourager lors de la rédaction de ce mémoire. Merci également aux autres professeurs du département de français & d'autres langues étrangères de l'université Maseno : Dr. Nuru Kyalo, Dr. James Oduke, Dr. Ngoy Mwilambwe et Dr. Clara Bulili, pour leur appui de manières diverses pendant mes études de master.

Je remercie de tout mon cœur les enseignants et apprenants de français de la ville de Kisumu pour leur soutien pendant le déroulement de cette étude.

J'apprécie franchement mes parents, frères et sœurs pour leur soutien moral et matériel depuis le début de ce travail jusqu'à sa fin.

Je suis reconnaissant envers mes amis et mes collègues du lycée Maseno pour leurs conseils et encouragements avant et pendant la rédaction de ce mémoire.

Enfin, je rends grâce à Dieu pour avoir pourvu à tous mes besoins pendant la réalisation de ce travail.

DÉDICACE

A mes parents Samuel Mutugi & Naomi Kang'aria, mes frères Julius Mbiiri & Josphat Mugoja, ma sœur Zipporah Ciamburi, mon oncle Abraham Mwangangi et mes amis Josué Muholo, George Okatch et Jonas Obaje ; pour leur soutien et inspiration d'atteindre le seuil académique.

To my parents Samuel Mutugi & Naomi Kang'aria, my brothers Julius Mbiiri & Josphat Mugoja, my sister Zipporah Ciamburi, my uncle Abraham Mwangangi and my friends Joshua Muholo, George Okatch et Jonah Obaje; for their moral support and inspiration to reach the academic threshold.

RÉSUMÉ

L'insécurité linguistique fait partie des phénomènes qui affectent les apprenants des langues étrangères. Elle se manifeste par des moyens comme l'alternance codique et l'hypercorrection. Les lycéens kényans du français ont des difficultés d'expression orale. L'étude a visé à établir l'influence de l'insécurité linguistique sur l'expression orale en français chez les lycéens dans la ville de Kisumu. Elle a eu trois objectifs : établir des preuves d'insécurité linguistique chez les lycéens de Français au Kenya, analyser les causes des difficultés d'expression orale en français et évaluer le rôle de l'attitude de l'apprenant dans sa performance orale en français. Cela se limite à la façon dont l'insécurité linguistique affecte les lycéens finalistes de français dans les dix écoles où l'on offre le français dans la ville de Kisumu. Cette étude est ancrée sur la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1985) qui a trois principes : l'attitude envers un comportement, les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu sur lesquels reposent les objectifs de cette étude. L'enquête descriptive a été le plan de recherche. L'étude a recherché des informations auprès des répondants aux moyens de questionnaire et de groupes de discussion administrées aux lycéens et d'entretien aux enseignants. Les données quantitatives ont été obtenues à l'aide des questions structurées, puis converties en fréquences et en pourcentages. Les données qualitatives ont été collectées par des questions ouvertes de questionnaire, de groupes de discussion et de l'interview. Elles ont été classées en thèmes et sous-thèmes puis expliquées en fonction des objectifs. L'étude a ciblé une population de 109 répondants ; 99 lycéens de français en terminal dans les dix lycées de la ville de Kisumu offrant cette langue à ce niveau, et leurs 10 enseignants. Toute la population a participé car elle était réduite. L'étude a établi que lorsque les apprenants souffrent du blocage en parlant français, ils font recours à l'anglais, se taisent ou s'expriment avec hésitations. Par ailleurs, le Kenya manque un bain linguistique du français ainsi réduisant l'interaction de l'apprenant avec le français. Des limitations physiologiques comme le bégaiement et les lacunes dans la denture du locuteur entravent une expression fluide. Pareillement, certains apprenants ont une attitude négative envers le français occasionnant sa faible maîtrise. L'étude sera utile aux apprenants, aux enseignants du français et aux décideurs de l'éducation nationale au Kenya en révélant l'impact de l'insécurité linguistique sur la performance orale.

ABSTRACT

Linguistic insecurity is one of the phenomena that affect learners of foreign languages. It can be manifested through ways like code switching and hypercorrection. Kenyan learners of French in high school have difficulties in French oral expression. The study was meant to establish the influence of linguistic insecurity on oral communication in French among secondary school learners in Kisumu city. It targeted three objectives: to establish varied evidence of linguistic insecurity among high school learners of French in Kenya, to analyze the causes of difficulties in French oral expression and to evaluate the role of learner's attitude in their oral performance in French. It's limited to how linguistic insecurity affects form four learners of French in the ten schools where French is offered in Kisumu city. This study is anchored on Planned Behavior theory by Ajzen (1985) which is based on three tenets: attitude towards a behavior, subjective norms and perceived behavioral control upon which the objectives of this study are based. Descriptive survey was used as research design. The study sought information from respondents through a questionnaire and focused group discussions to earners and interview to teachers. Quantitative data was sourced using structured questions then converted to frequencies and percentages. Qualitative data was collected using open ended questions in questionnaire, focused group discussions and interview, categorized in themes and subthemes then explained guided by the objectives. The study targeted a population of 109 respondents, comprising of 99 high school learners in form four in the ten schools in Kisumu City offering French at this level, together with their 10 teachers of French. The whole population participated because it was small. It established that majority of learners suffer from blockage when speaking French, so they resort to English or remain silent in the event of a total blockage. They also express themselves hesitantly when in public or avoid speaking altogether. Similarly, Kenya lacks a linguistic bath for French, a factor which reduces the learner's interaction with the language, leading to poor oral expression. Physiological limitations like stammering and gaps in a speaker's dentation hinder smooth expression. Equally, some learners have a negative attitude towards French resulting to its poor mastery. This study will benefit learners, teachers of French and national education policy makers by revealing to them the impact of linguistic insecurity on learners' oral performance in French.

SOMMAIRE

DÉCLARATION	ii
REMERCIEMENTS	iii
DÉDICACE	iv
RÉSUMÉ	v
ABSTRACT	vi
SOMMAIRE	vii
LISTE DES TERMES CLÉS	xii
LISTE DES TABLEAUX	xiii
LISTE DES DIAGRAMMES	xv
CHAPITRE UN: INTRODUCTION	1
1.1 Contexte général	1
1.2 Origine de l'étude	3
1.3 Problématique de l'étude	4
1.4 Questions de recherche	5
1.5 Objectifs de l'étude	5
1.5.1 Objectif général	5
1.5.2 Objectifs spécifiques	5
1.6 Délimitation de l'étude	5
1.7 Utilité de l'étude	6
1.8 Cadre Théorique	6
CHAPITRE DEUX: ÉTUDES ANTÉRIEURES	10
2.1 Introduction	10
2.2 Manifestations de l'insécurité linguistique	10
2.3 Causes de l'insécurité linguistique	15
2.4 Attitude envers la langue	20
2.5 Conclusion des études antérieures	26
CHAPITRE TROIS: MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	28
3.1 Introduction	28
3.2 Approche méthodologique	28
3.3 Terrain de l'étude	28

3.4 Population et Échantillon	29
3.4.1 Population	29
3.4.2 Échantillon et Techniques d'Échantillonnage	30
3.5 Techniques de recherche	31
3.5.1 Techniques de collecte des données	31
3.5.2 Validité et Fiabilité des outils du test.....	33
3.5.3 Technique d'analyse des données	34
3.5.4 Éthique	34
3.5.4.1 Consentement éclairé	35
3.5.4.2 Confidentialité.....	35
3.5.4.3 Participation volontaire	35
CHAPITRE QUATRE: PRÉSENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES	
RÉSULTATS.....	36
4.1 Introduction.....	36
4.2 Le Questionnaire	36
4.2.1 Information générale de l'apprenant	36
4.2.1.1 Sexe.....	37
4.2.1.2 Âge.....	37
4.2.1.3 Nature de l'école	38
4.2.1.5 Comté d'origine	39
4.2.1.6 Langues parlées par les apprenants.....	40
4.2.1.7 Résidence des apprenants	41
4.2.1.8 Conclusion Partielle	41
4.2.2 Preuve de l'insécurité linguistique.....	42
4.2.2.1 Langue pour s'exprimer auprès des enseignants	42
4.2.2.2 Recours en cas de manque du vocabulaire désiré.....	43
4.2.2.3 Parler à quelqu'un qui maîtrise bien le français.....	44
4.2.2.4 Ressentiment	45
4.2.2.5 Confort ou inconfort en s'adressant aux locuteurs de français	46
4.2.2.6 Participation au festival de musique	47
4.2.3 Causes des difficultés de l'expression orale en français	48

4.2.3.1 Début d'apprendre le français	48
4.2.3.2 Mon perception de français.....	49
4.2.3.3 Le sentiment en parlant français	50
4.2.3.4 Disponibilité d'une Salle de français/Centre de ressources.....	51
4.2.3.5 Disponibilité de télévision française/internet.....	51
4.2.3.6 Fréquence de parler français hors les cours	52
4.2.3.7 Fréquence de parler français avec : les camarades apprenants, les professeurs et les membres de famille en dehors des heures de cours	53
4.2.3.8 Se douter de sa capacité de parler français	55
4.2.3.9 La personne qui se doute de vos capacités.....	56
4.2.3.10 Sentiments qui sont conséquence de découragement	56
4.2.3.11 Conclusion provisoire	57
4.2.4 Attitude et performance en Français	58
4.2.4.1 Fréquence de causer en français avec ses camarades	58
4.2.4.2 Croyance que vous parlez bien le français.....	59
4.2.4.3 Se sentir confortable en parlant français.....	60
4.2.4.4 Conviction sur sa capacité de bien parler français.....	61
4.2.4.5 Comment trouvez-vous ces aspects de la langue par rapport à l'oral ?.....	62
4.2.4.6 Question ouverte sur les sujets divers.....	65
4.2.4.7 Conclusion provisoire	66
4.3 Groupes de Discussion.....	67
4.3.1 Problèmes rencontrés en parlant français	68
4.3.1.1 Accents et phonétique.....	68
4.3.1.2 Liaison.....	68
4.3.1.3 Décalage entre la morphologie et la prononciation	68
4.3.1.4 Genre et articles	69
4.3.1.5 Lexique de l'environnement de l'apprenant	69
4.3.1.6 Faux amis	69
4.3.2 Facteurs non-linguistiques qui affectent l'expression orale des apprenants	70
4.3.3 Influence des langues pré-connues par l'apprenant sur son expression orale	70
4.3.3.1 L'Interférence linguistique.....	70

4.3.3.2 L'accent linguistique.....	70
4.3.3.3 La syntaxe	71
4.3.4 Exposé.....	71
4.3.4.1 Emploi de l'auxiliaire	71
4.3.4.2 Le temps verbaux de l'indicatif	71
4.3.4.3 Les chiffres.....	71
4.3.4.4 L'anglicisme	72
4.3.5 Conclusion provisoire	72
4.4 L'interview aux enseignants	73
4.4.1 Information de base.....	73
4.4.2 Niveau de maitrise de français des apprenants	73
4.4.3 Est-ce que vos apprenants ont des difficultés en s'exprimant en français ?	74
4.4.3.1 Si oui, expliquez comment ces difficultés se manifestent	74
4.4.3.2 Quelles seraient les causes de ces difficultés	74
4.4.4 D'après-vous, quelle attitude démontrent vos élèves vers la prise de parole en français ?.	75
4.4.4.1 Positive - Pourquoi ?.....	75
4.4.4.2 Négative - Pourquoi ?	76
4.4.5 Selon vous, comment les élèves peuvent-ils être soutenue pour améliorer leur maîtrise du français ?	76
4.4.6 Conclusion partielle	77
CHAPITRE CINQ: SYNTHÈSE, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	78
5.1 Introduction.....	78
5.2 Synthèse	78
5.2.1 Manifestations de l'insécurité linguistique chez les apprenants du français	79
5.2.2 Causes de l'insécurité linguistique.....	80
5.2.3 Attitude et performance en français	81
5.3 Conclusion	81
5.4 Recommandations.....	81
RÉFÉRENCES.....	84
ANNEXES	91

LISTE DES SIGLES

AFE	-	Alliance Française d'Eldoret
ALE	-	Anglais Langue Étrangère
ELE	-	Espagnole Langue Étrangère
FLE	-	Français Langue Étrangère
FFL	-	French Foreign Language
FLS	-	Français Langue Seconde
KCSE	-	Kenya Certificate of Secondary Education
KNBS	-	Kenya National Bureau of Statistics
SPSS	-	Statistical Package for Social Sciences

LISTE DES TERMES CLÉS

Apprenant – personne qui apprend, spécialement une langue.

Bain linguistique – une situation spontanée d'exposition à la langue cible, nécessitant des sollicitations verbales dans une situation authentique dans cette même langue, qui est alors vécue comme naturelle.

Communication orale – l'action de transmission de l'information par la voix.

Concurrence – Le fait d'avoir plus d'une langue en compétition dans une société où un apprenant ou un locuteur se trouve.

Débutant d'une langue étrangère – un apprenant dont la maîtrise d'une langue étrangère est à son niveau de base.

Influence – Action continue, qu'exerce quelque chose sur quelqu'un.

Insécurité linguistique – une impression ou croyance à l'effet que la variété d'une langue qu'on utilise ou la façon dont on parle n'est pas légitime ou valorisée par la société.

Lycéen – Élève d'une école secondaire.

Maîtrise d'une langue – la capacité à exprimer sa pensée, ses sentiments et à comprendre autrui, à l'écrit comme à l'oral.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : La moyenne des résultats de l'examen blanc des écoles dans quatre villes.....	4
Tableau 2 : Distribution de la population visée des lycéens en terminal.....	30
Tableau 3 : Sexe de l'apprenant.....	37
Tableau 4 : Âge de l'apprenant.....	37
Tableau 5 : La nature d'école de l'apprenant.....	38
Tableau 6 : Types d'école.....	39
Tableau 7 : Comté d'origine de l'apprenant.....	39
Tableau 8 : Combien de langues parlez-vous.....	40
Tableau 9 : Comté d'origine de l'apprenant.....	41
Tableau 10 : Langue fréquemment utilisée par les apprenants lorsqu'ils s'adressent à leurs professeurs de français.....	42
Tableau 11 : Qu'arrive-t-il lorsque vous manquez un vocabulaire désiré en parlant français	43
Tableau 12 : Vous ne vous êtes jamais adressé à quelqu'un qui maîtrise bien le français.....	44
Tableau 13 : Si oui, qu'avez-vous ressenti.....	45
Tableau 14 : Vous vous sentez confortable en vous adressant à quels locuteurs de français.....	46
Tableau 15 : Vous avez participé au festival de musique ou de théâtre.....	47
Tableau 16 : Quand est-ce que vous avez commencé l'apprentissage du français.....	48
Tableau 17 : En tant qu'apprenant de français, comment percevez-vous cette langue.....	49
Tableau 18 : Comment vous sentez-vous en parlant français en public.....	50
Tableau 19 : Avez-vous une Salle de français/Centre de ressources dans votre école.....	51
Tableau 20 : Si oui, y en a-t-il une télévision/ordinateurs connectés à l'internet où vous pouvez regarder des chaînes françaises.....	51
Tableau 21 : Quand vous n'assistez pas au cours de français, à quelle fréquence parlez-vous français.....	52
Tableau 22 : Vos camarades apprenants de français en dehors des heures de cours.....	53
Tableau 23 : Votre professeur de français en dehors des heures de cours.....	54
Tableau 24 : Les membres de votre famille.....	54
Tableau 25 : Vous a-t-on jamais dit que vous ne pouvez pas parler un bon français en tant qu'étudiant.....	55
Tableau 26 : Si oui, qui vous l'a dit.....	56

Tableau 27 : Qu'avez-vous ressenti en conséquence.....	56
Tableau 28 : Lorsque vous communiquez avec d'autres apprenants de français, à quelle fréquence utilisez-vous le français.....	58
Tableau 29 : Quand vous parlez français, à quelle fréquence croyez-vous que votre français soit correct	59
Tableau 30 : Quand vous sentez-vous plus confortable en parlant français.....	60
Tableau 31 : Pensez-vous que vous pouvez vous exprimer couramment en français	61
Tableau 32 : La grammaire.....	62
Tableau 33 : La prononciation.....	62
Tableau 34 : La syntaxe.....	63
Tableau 35 : Trouver les vocabulaires désirés.....	64
Tableau 36 : Faux amis.....	69
Tableau 37 : Sexe.....	73
Tableau 38 : Nombre d'années prestées.....	73
Tableau 39 : Niveau de maîtrise de français chez les apprenants.....	73
Tableau 40 : Attitude des apprenants sur la prise de parole en français.....	75

LISTE DES DIAGRAMMES

Diagramme I : Théorie du comportement planifiée d'Ajzen (1990	7
---	---

CHAPITRE UN

INTRODUCTION

Ce premier chapitre comporte les aspects suivants : le contexte général, l'origine de l'étude, la problématique, les objectifs de la recherche, les questions de recherche, la délimitation de l'étude, l'utilité de l'étude ainsi que le cadre théorique.

1.1 Contexte général

L'insécurité linguistique, selon Messaoudi (2022), c'est l'inconfort qu'une personne ressent pendant qu'elle est en cours d'un échange verbal. C'est la situation où un locuteur considère sa façon de parler comme étant peu valorisante tout en ayant en tête un autre modèle qui est plus prestigieux que le sien, mais qu'il n'est pas en mesure d'atteindre (Calvet, 2017). Celui-ci définit trois types d'insécurités comme suit : insécurité formelle, insécurité statutaire et insécurité identitaire.

L'insécurité formelle est en rapport avec la forme de la langue que quelqu'un parle qui est dictée par le contexte de la vie sociale. Quant à l'insécurité statutaire, elle a à faire avec le statut de la variété de la langue utilisée par le locuteur qu'il considère illégitime car il la juge comme étant non-conforme à la norme dominante. L'insécurité identitaire, c'est la variété de la langue que parle le locuteur, et qui est différente de celle de la communauté réelle dans laquelle il vit, ou même de la communauté qu'il imagine exister.

L'insécurité linguistique est un domaine de la sociolinguistique (Labov, 1966). L'une des circonstances où se produit ce phénomène, c'est parmi les apprenants des langues étrangères, surtout dans le cas où les apprenants sont plurilingues (Krashen, 1981). L'insécurité linguistique touche souvent les locuteurs d'une autre langue autre que celle officielle (Messaoudi, 2022). Ainsi, les personnes les plus affectées sont les apprenants des langues étrangères, les migrants ; bref, les locuteurs d'une langue qui appartiennent à une catégorie sociale la moins privilégiée sur le plan de l'accès.

La capacité mentale de retenir la langue apprise influence la performance d'un locuteur, car on ne peut parler que ce qu'on retient pendant l'apprentissage (Chomsky, 2012). Donc, une faible maîtrise d'une langue contribue à la performance insatisfaisante à l'oral par le locuteur. Néanmoins, un locuteur ayant la compétence d'une variété d'une langue différente de celle de

l'interlocuteur peut souffrir de l'insécurité linguistique (Remysen, 2018). De plus, la performance d'un locuteur à l'oral peut s'écarter entièrement de la compétence sous-jacente en raison de limitations de la mémoire et de perturbations environnementales (Barman, 2014).

Notre étude est basée sur une population plurilingue kenyane, car le pays est multilingue. Il y a 43 langues locales selon les statistiques parues dans le rapport de Kenya National Bureau of Statistics (KNBS, 2019). En plus, le kiswahili et l'anglais sont les deux langues officielles d'après la constitution du Kenya (2010). Le kiswahili sert aussi comme langue nationale du pays. Il existe en même temps plusieurs langues étrangères telles que le français, le chinois, l'espagnol, l'arabe, l'italien et l'allemand.

Atteindre la maîtrise d'une langue étrangère peut être problématique chez un apprenant. Il est ainsi parce qu'au moment où l'apprenant fait son premier contact avec celle-là, il aurait déjà acquis d'autres langues premières telle que : dholuo, kikuyu, ekegusii entre autres, le kiswahili et l'anglais dans la situation kenyane.

Le français est la langue étrangère la plus étudiée au Kenya (Jao, 2019). Néanmoins, on observe que beaucoup d'apprenants manquent la capacité de s'exprimer librement à l'oral en français. Cela suscite en nous l'intérêt de chercher ce que l'insécurité linguistique a à faire avec le manque constaté.

Le but principal de vouloir acquérir une bonne maîtrise d'une langue, c'est pour pouvoir s'en servir pour la communication, surtout orale (Dozie, 2024). À cette raison s'ajoutent d'autres qui sont secondaires comme trouver l'emploi, être apte à élargir sa clientèle dans les affaires entre autres. Dans ce cas, avoir la capacité de communiquer en langue étrangère devient d'une importance capitale. Mais il existe une tendance chez les apprenants, surtout d'une langue étrangère, d'éviter la prise de parole en public. En fait, même chez les locuteurs natifs d'une langue, quelques personnes hésitent de s'exprimer dans la présence de la personne qu'ils croient que sa façon de parler est mieux que la leur.

Le Ministère kenyan de l'Education organise de temps en temps les festivals de théâtre et de musique. Pendant ces festivals, les représentants du français dans le ministère en profitent car parmi les présentations dans ces festivals, il y a les activités en français. La participation dans les activités quelconques en français offre aux élèves une opportunité pour pratiquer et vivre la

langue française en dehors de la classe, tout en améliorant leur compétence orale dans la langue. Nous espérons que leurs pratiques intensives de l'oral pendant les activités préalablement mentionnées améliorerait la capacité pour un apprenant de mieux parler cette langue. Néanmoins, la plupart des apprenants, dont quelques-uns qui participent dans les activités extra-scolaires de français, ont du mal à s'exprimer correctement en français.

Les chercheurs se sont concentrés sur les difficultés subies par les apprenants en général. En plus, ils s'intéressaient soit aux différents niveaux d'études à l'Alliance Française, ou des quatre promotions de l'école secondaire. La nôtre sera beaucoup plus spécifique pour chacun des deux concepts cités ci-haut. Elle sera basée sur l'insécurité linguistique comme un problème qui affecte les apprenants de l'école secondaire au Kenya. De plus, elle vise les apprenants de français en terminal car nous estimons qu'à ce niveau, ils auront acquis assez de français pour leur permettre de s'exprimer eux-mêmes sur le sujet.

Elle est bâtie sur l'insécurité formelle/normative car le locuteur ciblé par l'étude se juge contre une norme de la langue française déjà connue, le français standard. Il sera question d'identifier comment l'insécurité linguistique se révèle chez les élèves de français à l'école secondaire lorsqu'ils s'expriment à l'oral en français.

Les études précédentes nous montrent quelques indicateurs de l'insécurité linguistique tels que l'alternance codique, l'hypercorrection, la timidité et le manque de vocabulaires appropriés dans le contexte de prise de parole.

Cette étude vise à établir pourquoi les apprenants finalistes du secondaire possèdent une maîtrise insatisfaisante du français oral après avoir appris cette langue pendant presque quatre ans.

1.2 Origine de l'étude

La capacité de s'exprimer en français langue étrangère (FLE) est un fait qui trouble les apprenants débutants au Kenya. Comme d'autres débutants aux différents niveaux d'études, les finalistes de français à l'école secondaire ne sont pas épargnés de cette difficulté.

Nous aimerions classer les manifestations de difficultés en deux catégories. L'une d'elles, c'est la difficulté de s'exprimer pendant que l'apprenant interagit avec une autre personne dont on attend qu'il ait une bonne maîtrise du FLE, ainsi que lorsque l'apprenant passe l'examen oral.

Pareillement, cela se produit lors des échanges oraux entre les enseignants et les apprenants en dehors de cours, et pendant la présentation des activités orales lors des journées culturelles.

L'autre aspect, c'est le feed-back négatif venant des parties prenantes. Il s'agit, entre autres, quelques parents des apprenants concernés qui demandent pourquoi les apprenants s'expriment avec difficultés en français. Il y a aussi le gouvernement à travers le conseil national des examens qui montre que les apprenants souffrent des difficultés en s'exprimant à l'orale pendant les examens nationaux. Nous avons également les établissements de formation post-secondaire qui reçoivent les apprenants sortis du secondaire. Vu ce phénomène, nous avons décidé de chercher l'apport de l'insécurité linguistique dans la faiblesse des apprenants en s'exprimant en français.

D'après les résultats de la section orale de l'examen blanc de Français dans quelques écoles de quatre villes au Kenya où le français est fortement présent, la ville de Kisumu présente des résultats les plus faibles que les autres villes. Voici la moyenne des résultats des examens oraux pendant une période de trois ans, 2020 – 2022, dans 16 écoles choisies au hasard dans chacune de ces villes du pays : Kakamega, Nairobi, Kisumu et Eldoret. (Les noms des seize écoles restent anonymes pour des raisons de l'éthique). Ces résultats proviennent des référentiels des résultats d'examen des écoles individuelles.

Tableau 1 : La moyenne des résultats de l'examen blanc des écoles dans quatre villes

Ville	Kakamega	Eldoret	Nairobi	Kisumu	Moyenne
Points	17.875	17.667	17.375	16.375	17.323

Source : Référentiels des résultats d'examen des écoles (2020-2022)

Les données ci-haut nous montrent que la ville de Kisumu a les résultats les plus faibles car il y a une différence de 0.975 points entre Kisumu et Nairobi, qui occupe la troisième position. De plus, les résultats de Kisumu sont au-dessous de la moyenne des quatre villes citées. Ce constat nous a motivé à mener cette étude à Kisumu pour établir la raison de cette grande différence.

1.3 Problématique de l'étude

Les apprenants de français à l'école secondaire au Kenya s'expriment difficilement à l'oral. Ce phénomène se présente en présence de l'enseignant, ou dans quelques circonstances, en présence d'un autre locuteur de français estimé avoir une bonne maîtrise du français. Ceci

pourrait se produire pendant un examen oral ou lors d'un bavardage non-formel en dehors de la salle de classe.

Beaucoup d'efforts sont fournis par les parties prenantes comme les enseignants, le ministère de l'éducation, l'ambassade de France et ses collaborateurs, les parents entre autres pour motiver et assurer la prise de parole ainsi que la maîtrise du français. Malgré tous ces efforts, les apprenants n'atteignent pas le niveau attendu à l'oral. L'étude voulait établir comment l'insécurité linguistique contribue à ce problème.

1.4 Questions de recherche

- i. Comment se manifeste l'insécurité linguistique parmi les apprenants du français à l'école secondaire au Kenya ?
- ii. Quelles sont les causes de la difficulté de s'exprimer oralement en français par les apprenants ?
- iii. Quel rôle joue l'attitude de l'apprenant sur sa performance à l'oral en français ?

1.5 Objectifs de l'étude

1.5.1 Objectif général

Cette étude cherche à établir l'influence de l'insécurité linguistique sur la communication orale chez les lycéens de français au Kenya.

1.5.2 Objectifs spécifiques

Notre étude vise à atteindre les objectifs spécifiques ci-après :

- i. Établir les diverses preuves de l'insécurité linguistique chez les apprenants du français à l'école secondaire au Kenya.
- ii. Analyser les causes de la difficulté de s'exprimer oralement en français par les apprenants.
- iii. Evaluer le rôle de l'attitude de l'apprenant sur sa performance à l'oral en français.

1.6 Délimitation de l'étude

Cette étude a été menée dans les dix écoles secondaires où l'on offre le français dans la ville de Kisumu jusqu'à la quatrième année. Il s'agit des écoles de tous les niveaux, à savoir, national, extra-comté, comté et sous-comté. Ces écoles appartiennent à toutes les catégories, c'est-à-dire, mixtes, pour les garçons et pour les filles. L'étude vise les finalistes de l'école secondaire car à

leur niveau d'instruction, ils sont supposés avoir déjà acquis une bonne maîtrise de français pour pouvoir mieux s'exprimer étant donné qu'ils auront suivi presque tout le cursus du français au lycée. Donc, ils sont mieux placés pour participer dans cette étude que leurs camarades des classes inférieures. L'étude sera limitée à l'insécurité linguistique.

1.7 Utilité de l'étude

Cette étude est utile aux apprenants de français car elle leur donne une opportunité de s'exprimer sur les problèmes qu'ils rencontrent en parlant français. De cela, elle vise d'abord à identifier les lacunes dans l'apprentissage du français oral au Kenya. Puis, elle va suggérer un remède possible pour aider à créer un meilleur environnement. Ceci doit permettre aux apprenants de maîtriser l'expression orale en français pour leurs avantages à présent et à l'avenir. Elle donne aux enseignants des langues étrangères, surtout du français, l'occasion d'obtenir les avis des apprenants sur ces langues. Ainsi, ils peuvent à leur niveau trouver des solutions possibles aux défis qui rendent difficile l'expression orale des apprenants. De plus, l'étude est une rétroaction des apprenants au ministère de l'éducation concernant les manuels de français au lycée. Les concepteurs peuvent revoir les aspects dans les manuels qui méritent un changement afin de rendre l'apprentissage du français plus efficaces.

1.8 Cadre Théorique

Notre étude est basée sur la théorie du Comportement Planifié par Ajzen (1985). Cette théorie met l'accent sur le rôle de l'attitude de quelqu'un vers une tâche qu'il accomplit. Dans notre cas, il s'agit de l'attitude de l'apprenant sur sa performance orale en français. Cette théorie tente d'expliquer le comportement de quelqu'un dans des situations définies en montrant l'influence de l'aspect psychologique dans les décisions sociales que font des personnes. Elle montre que les individus prennent des décisions raisonnées et que le comportement est le résultat de l'intention de s'y engager. D'après elle, plus l'intention d'agir d'une certaine manière est forte, plus la personne fournira d'effort pour aller vers un comportement précis, et plus il sera probable que la personne s'engage dans le comportement en question (Stag et Norlund, 2013).

En commentant sur cette théorie, Giger (2008) remarque qu'en décidant de se comporter d'une manière ou d'une autre vers un sujet, la personne concernée estime d'abord les implications de sa décision et évalue les conséquences possibles. C'est pourquoi le choix de mettre en œuvre une

action quelconque est envisagé comme raisonné, voire planifié et contrôlé. En d'autres termes, la personne fait une délibération interne – soit courte ou longue – avant d'agir.

D'après cette théorie, l'intention d'agir d'une certaine manière est déterminée par trois variables principales : attitude vers le comportement, norme subjective et contrôle comportemental perçu.

Ladite théorie se présente dans le diagramme ci-dessous :

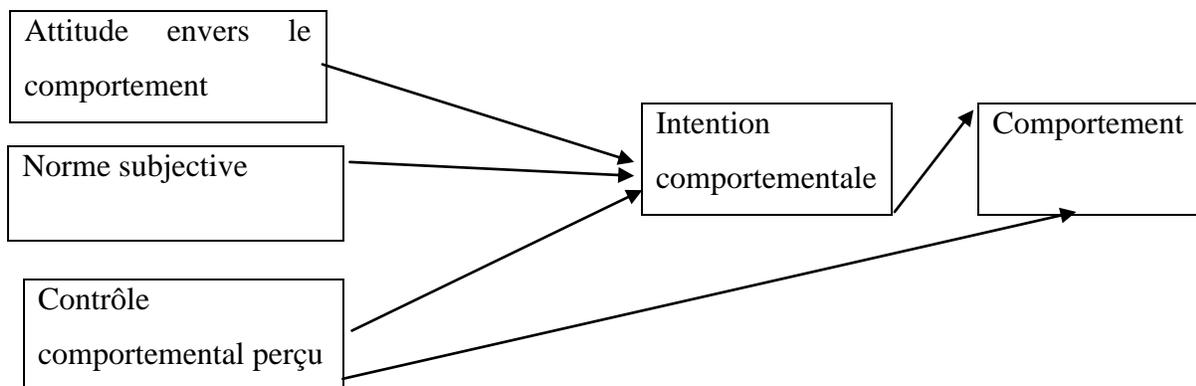


Diagramme 1 : Théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991)

Source:https://www.graine-ara.org/sites/default/files/documents/Outils_acc_chgmt/01-theorie_comportement_planifie-VF.pdf

D'après la théorie, les attitudes montrent de quelle mesure l'engagement de l'acteur vers un comportement quelconque est évalué. L'attitude dont il est question ici peut être positive ou négative, et c'est un sentiment personnel de la personne concernée. Dans notre étude, si l'attitude de l'apprenant du français est positive, il est fortement probable qu'il travaillera sur sa maîtrise afin de pouvoir s'exprimer librement. Dans ce cas, il sera en mesure de s'exprimer sans beaucoup de difficultés. Dans le cas contraire, l'apprenant qui a une opinion négative de lui-même risquera ne pas avoir la capacité de s'exprimer avec aisance. C'est à cause de cette attitude négative que l'apprenant aura une faible confiance en lui-même, un fait qui naît la peur de s'exprimer à l'oral, l'un des signes de l'insécurité linguistique.

Au même titre que les attitudes, se trouve les normes subjectives. On entend par là, l'évaluation de l'entourage de l'acteur par rapport à son comportement visé. Cet entourage fait pression à l'acteur d'agir d'une manière spécifique, parfois contre sa volonté. En d'autres termes, l'entourage tente de contrôler la manière dont l'acteur agit. L'entourage de l'acteur ici fait référence à ses amis, sa famille, son groupe de voisins parmi d'autres. Cet aspect est en rapport

avec notre étude du fait que l'environnement social de l'apprenant du FLE peut encourager ou décourager l'apprenant dans son choix d'apprendre le français. Dans ce cas, si l'apprenant valorise l'opinion de son entourage social plus que le sien par rapport à l'importance du français, cela veut dire qu'il est subjectivé aux normes.

L'autre aspect social qui influence le choix de l'apprenant, c'est le contrôle comportemental. Il s'agit de la perception qu'a l'acteur de la facilité ou la difficulté de réaliser le comportement visé par l'acteur. Quand l'acteur pense qu'il est difficile de réaliser un acte, il est estimé avoir une perception comportementale faible par rapport à ce comportement. Le comportement qui concerne la présente étude, c'est de s'exprimer bien en français. Si l'apprenant pense que c'est possible de maîtriser cette langue et s'exprimer avec succès, il sera motivé de mettre son bras fort au travail afin de réaliser ce fait. Si sa perception est négative, il lui manquera la capacité de s'exprimer d'une manière fluide sans peur. La théorie nous montre qu'un comportement est influencé par les expériences passées ou des obstacles qu'anticipe l'acteur qui est l'apprenant de français dans notre cas.

Cette théorie explique aussi qu'il y a d'autres facteurs qui peuvent influencer un comportement de manière directe ou indirecte. Par exemple, des facteurs tels que les croyances, la socio-démographie et les valeurs. Concernant le facteur sociodémographique, il est dit qu'un apprenant du FLE qui se trouve dans un endroit où la plupart des personnes valorise le français aura beaucoup plus de probabilité d'avoir une attitude positive vers ladite langue. Le contraire de ce phénomène est vrai. Moins de personnes parlant positivement à propos de cette langue mène à moins de motivation chez un apprenant de chercher à bien s'exprimer en cette langue. Pour cette raison, la notion d'un bain linguistique trouve sa place dans cette théorie comme un facteur de motivation de chercher à avoir une bonne maîtrise d'une langue étrangère.

Quant aux croyances de l'apprenant, l'élève qui est convaincu que la maîtrise d'une langue étrangère lui fera du bien dans sa carrière sera motivé de la maîtriser. L'aspect de valeurs devient important car suite aux croyances personnelles de l'élève, il se forme une perception positive ou négative envers une langue. C'est cette perception qui lui donnera la motivation de chercher à obtenir une bonne capacité de parler la langue ou, le cas échéant, il ne s'inquiétera plus d'une pauvre maîtrise si c'est cela sa situation.

Cette théorie tente d'expliquer que la perception que l'apprenant se forme d'une langue est motivée par des aspects sociolinguistiques. En plus, le comportement des apprenants, est déterminé principalement par trois piliers angulaires qui sont : l'influence des proches, la sensation de l'auto-efficacité et les attitudes de l'apprenant concernant la langue (Nigbur, Lyons & Uzzell, 2010).

Grâce à ses fondements sur le rôle primordial des attitudes et l'environnement de l'apprenant sur la décision d'agir d'une manière spécifique, cette théorie est indiquée pour soutenir la réalisation de notre étude.

CHAPITRE DEUX

ÉTUDES ANTÉRIEURES

2.1 Introduction

Le thème de l'insécurité linguistique et ses concepts connexes chez les débutants des langues étrangères a été abordé autrefois par d'autres chercheurs suivant des perspectives différentes. Ce chapitre nous expose les perspectives. Les études sont présentées d'après les objectives de notre étude.

2.2 Manifestations de l'insécurité linguistique

Lee (2012) a fait une étude sociolinguistique en Corée visant la manière dont l'insécurité linguistique se révèle lorsqu'un apprenant débutant du français s'exprime oralement en français. L'étude en question était intitulée : étude comportementale des apprenants coréens de FLE : Réflexion sur un public spécifique. Elle visait à établir les plus grandes difficultés troublant les apprenants et les enseignants du FLE, et vérifier si les besoins des apprenants étaient pris en compte dans l'enseignement. Le chercheur a administré deux questionnaires : un à 60 professeurs de français dont, 40 Français et 20 Coréens, l'autre à 300 apprenants de français de trois types d'institutions différentes : le lycée, l'université et l'Alliance française.

L'étude a démontré qu'il y a peu de prise de position et un manque de participation à l'oral de la part des apprenants de français. Également, ces derniers subissent une difficulté de la compréhension orale, la maîtrise du lexique et les règles de la grammaire. Le fait que le français est une langue étrangère signifie que sa présence est rare. Donc, les professeurs ont du mal à guider leurs apprenants à une maîtrise désirable. Alors, les apprenants deviennent très timides en s'exprimant devant un public, même s'il est composé de ses camarades de classe. Le chercheur propose une intensité d'exercices oraux chez les apprenants afin de pouvoir achever la maîtrise désirée du français.

Guillaume (2007) a mené une recherche sur les difficultés liées aux langues coréennes que rencontrent les apprenants coréens lors de l'apprentissage du français langue étrangère. Il voulait mettre en lumière les fautes habituelles des apprenants coréens de français, ainsi que celles de leurs enseignants.

Il a découvert que les langues coréenne et française expriment l'aspect du nombre dans leurs grammaires d'une manière différente. Également, il a noté que quelques noms existent au pluriel en français alors qu'en coréen, ils existent à la fois au singulier et au pluriel et inversement et que le sens varie selon le nombre. Pareillement, il a établi que le Coréen n'a pas autant de règles concernant l'usage d'articles, surtout les articles partitifs, que le français. Les apprenants coréens du français rencontrent tant de difficultés dans leur quête de maîtriser ces règles grammaticales de la langue française. En outre, ce chercheur a remarqué que beaucoup d'apprenants souffraient de l'insécurité linguistique car ils étaient timides lorsqu'on leur donnait une chance de s'exprimer devant la classe. Ils avaient une peur vive pour prendre la parole même devant leur professeur disant qu'ils leur manquaient des mots pour pouvoir s'exprimer.

Hajebi (2019) a mené la recherche sur l'interférence de l'anglais sur le français chez les apprenants canadiens du français langue seconde. Son objectif était d'identifier les types d'interférences que l'anglais exerce sur le français aux employés anglophones de la fonction publique du Canada apprenant le français et d'exposer leurs sources. Il voulait aussi suggérer les mesures permettant à les cibler et diminuer leurs fréquences. Pour collecter les données, il a employé une observation participante dans la classe d'adultes apprenant le français langue seconde (FLS). Parmi les apprenants dont il est question, les uns avaient l'anglais comme leur langue maternelle, les autres comme langue officielle.

L'étude a remarqué une interférence syntaxique qui signifie l'usage des structures anglaises dans la production orale en français, comme l'ordre des mots dans une phrase, suite aux similarités entre ces deux langues. Les apprenants avaient du mal à maîtriser le genre des noms en français car ce concept ne se trouve pas dans l'anglais, qui est préalablement appris. Elle a signalé aussi la présence de l'interférence lexico-sémantique. Les apprenants transmettaient les règles phonétiques et phonologiques de l'anglais dans le français. Par exemple, la prononciation des consonnes finales dans un mot, qui est un fait phonétique. En même temps, l'aspect du genre des mots français produisaient des erreurs interférentielles. Pour remédier à ces défis, l'auteur a recommandé une recherche plus détaillée pour établir pourquoi et comment ces interférences surgissent. Cette recherche devrait se concentrer seulement sur les interférences qui sont fréquentes et qui entravent le message avant de faire une rétroaction globale. Elle a signalé la possibilité de l'existence de l'interférence d'autres langues à part l'anglais sur le français.

Alsadag (2015) a enquêté sur les difficultés de la performance orale rencontrées par les étudiants universitaires libyens ainsi que les facteurs qui les causent. Il cherchait à décrire comment améliorer l'apprentissage et l'enseignement du français pour surmonter ces difficultés. Il a remarqué, concernant la phonétique, que les apprenants sont perturbés au niveau de la prononciation et l'articulation de quelques lettres. Ces dernières sont prononcées différemment en français et dans leur première langue, l'arabe ou l'anglais qui est leur deuxième langue.

Les résultats ont montré également qu'il existe d'autres lettres qui se trouvent en français mais manquent dans les premières langues des apprenants sous enquête. Dans ce cas, la maîtrise de la prononciation correcte de ces sons leur pose beaucoup de difficultés parce qu'ils n'y sont pas habitués. Ces difficultés rendent l'acte de communication incompréhensible car des sons mal prononcés modifient le sens voulu par le locuteur. Il ajoute sur l'affaire morphologique en disant que le fait qu'il y manque de règle pour différencier les deux genres des noms, c'est-à-dire masculin et féminin, le genre du nom dans la langue source influence son genre dans la langue cible. Cela arrive même si ce n'est pas correct d'après les règles de cette dernière langue.

L'étude révèle aussi une différence d'ordre syntaxique entre les deux langues. Cela concerne le dédoublement du sujet, acceptable en arabe mais interdit en français. Il a été remarqué aussi à propos de la sémantique que dans quelques circonstances, les apprenants font recours à la traduction littérale de leurs langues premières vers le français lorsqu'ils veulent communiquer une information. Ce fait peut mener accidentellement à des énoncés corrects quelques fois, mais également à d'autres énoncés incorrects linguistiquement et quelques fois intolérables dans la culture de la langue ciblée.

Namukwaya (2013) a fait une étude sur les erreurs que les étudiants universitaires de français commettent au niveau intermédiaire en Ouganda, basant son étude sur le Modèle d'analyse des erreurs proposé et développé par Corder (1967). Elle visait à trouver les catégories d'erreurs grammaticales faites par les étudiants du français ainsi que leurs causes. Elle a utilisé un échantillon de 15 étudiants débutants de français qui avaient décidé de poursuivre quelques cours de français dans leur deuxième et troisième année d'études universitaires.

Par conséquent, elle a remarqué que les étudiants en question rencontraient des problèmes grammaticaux dans des aspects différents de la langue comme démontré ci-après. D'abord

l'accord du sujet-verbe. Les apprenants avaient des difficultés à accorder correctement les verbes avec leurs sujets dans la construction des phrases. Puis l'emploi des pronoms personnels et impersonnels leur posaient problème aussi car ils les confondaient l'un de l'autre surtout le respect pour le genre masculin ou féminin en conjuguant les verbes. Ils ont aussi signalé les difficultés d'accorder les verbes en participe passé. Enfin, L'emploi du subjonctif présent et l'indicatif présent était difficile aussi pour quelques apprenants qui ont pris part dans cette étude. Également, certains étudiants n'arrivaient pas à déterminer quel auxiliaire, entre être et avoir, à employer avec de différentes catégories des verbes pour les conjuguer. Les défis énoncés ici troublaient les apprenants dans l'écrit comme dans l'oral. Un étudiant peut manquer la capacité de bien s'exprimer dans la parole, un fait qui l'amène à se taire ou s'autocorriger de temps à autre pendant la prise de parole.

Nzuki (2014) a conduit une enquête sur les causes sociolinguistiques et didactiques de l'abandon de l'étude du français parmi ses élèves de deuxième année de l'école secondaire au Kenya. Il aspirait mettre en relief les raisons pour lesquelles ces apprenants abandonnent l'étude du français à la fin de la deuxième année. Son étude a été administrée à un échantillon des enseignants de français à l'école secondaire ainsi qu'à ceux de l'Alliance française qui avaient autrefois enseigné au lycée. Cet échantillon comprenait 64 enseignants dont 34 femmes et 30 hommes âgés entre 25 et 60 ans. Il a employé la discussion avec ces professeurs comme un moyen de récolte des données.

D'après son étude, l'absence de motivation chez les élèves est occasionnée par le fait que les élèves apprennent l'anglais, étaient parmi les raisons clés de l'abandon de l'apprentissage de français langue étrangère. Les élèves pensent qu'en tant que langue internationale, l'anglais leur suffit pour se débrouiller dans leurs activités quelconques au Kenya comme à l'étranger. Cette absence de motivation était causée par des facteurs comme le manque d'un centre de ressources français ou une salle consacrée à l'étude du français. Il a découvert également que la concurrence d'autres matières facultatives comme d'autres langues étrangères amenaient les apprenants à abandonner le français au profit de ces autres matières. Les élèves observent que ceux qui choisissent l'apprentissage d'autres langues étrangères comme l'allemand réussissent mieux dans l'examen national, le KCSE, que ceux qui apprennent le français. De la même façon, l'influence

de leurs parents et amis, la difficulté de français comme matière jouaient un rôle clé dans leur choix d'abandon.

Okonda (2019) a conduit une enquête concernant l'apprentissage de la compréhension orale en FLE au Kenya. L'étude avait pour but l'identification des causes des difficultés dans la compréhension orale chez les apprenants du français langue étrangère à l'Alliance Française d'Eldoret (AFE). Elle visait également l'illustration des difficultés qui empêchent la compréhension parmi les apprenants en question ainsi que les effets des difficultés de ladite compréhension entre l'apprenant du FLE à l'AFE et son interlocuteur.

L'approche communicative a été employée dans cette étude comme cadre conceptuel. Cette approche met en exergue les expériences quotidiennes de quelqu'un à l'instar de la connaissance linguistique d'une façon qui ne peut pas être analysée. Elle explique qu'on apprend une langue en communiquant, signifiant que la transmission de message est essentielle de même que sa compréhension qui ne pourra qu'être difficile si le message n'est pas précisément exprimé.

L'enquête visait une population de 124 apprenants de français dont 74 ont été choisis pour constituer l'échantillon à travers la méthode de l'échantillonnage aléatoire simple. La collecte des données a été réalisée par le biais d'un test à partir d'un document audio-visuel et d'un extrait du film *La fille sur le pont* (de Patrice Leconte). Les autres étaient un forum de discussion entre le chercheur et les apprenants qui participaient dans cette recherche ainsi que l'administration d'une fiche d'autoévaluation remplie par ces candidats. Les résultats de cette enquête ont révélé que les apprenants de FLE ont un faible niveau de maîtrise grammaticale. Ce fait les rend incapable de différencier les sons variables de la langue française. Il a été découvert en même temps que les apprenants ont du mal à comprendre le vocabulaire et les expressions inconnues qui sont employés par les locuteurs expérimentés de cette langue.

D'après les études citées, le français a plus d'articles « définis, indéfinis et partitifs » que la plupart des autres langues, et l'auxiliaire qu'il contient est soit absent dans les langues citées, soit il est exprimé différemment dans ces langues. La pauvre maîtrise des règles de grammaire de français par les apprenants rend l'usage de la langue française difficile. Donc, vu ces facteurs, les apprenants ont du mal à s'exprimer oralement, surtout en public, même devant leurs camarades

de classe ou leurs professeurs. Notre étude va chercher de quelle manière l'insécurité linguistique se manifeste chez les lycéens kenyans.

2.3 Causes de l'insécurité linguistique

Les auteurs dans cette section nous signalent qu'il y a une interférence entre les langues coexistantes. La plupart du temps, s'exprimer dans une langue étrangère devient difficile pour l'apprenant parce qu'il mélange les règles qui régissent les langues qu'il maîtrise déjà avec celle de la langue étrangère qu'il apprend. Il est cité aussi que lorsqu'un apprenant commence à apprendre une langue étrangère tard dans sa vie, il est probable qu'il aurait manqué la capacité de l'apprendre avec aisance, donc l'âge de l'apprenant au-delà de 15 ans peut rendre sa maîtrise difficile (Krashen, 1981).

Bergeron, Blanchet & Lebon-Eyquen (2022) ont mené une étude exploratoire de l'insécurité linguistique et de la glottophobie chez les étudiants universitaires de l'Ontario au Canada. L'étude avait pour objectif l'exploration des parcours d'étudiants universitaires en lien avec l'insécurité linguistique. Elle voulait aussi élaborer les discriminations linguistiques (glottophobie) en Ontario français. L'enquête a été menée en ligne où 131 étudiants universitaires d'Ottawa ont participé.

L'étude a découvert que 43% des enquêtés étaient victimes d'une discrimination à cause de leur manière de parler français. Il s'agit là des différences d'accent, des variétés de la langue ainsi que les normes de la langue. 30% ont adopté des comportements d'autocensure. L'étude a suggéré un dispositif de la vigilance afin d'assurer complètement la pérennité de la langue française en Ontario.

Thanh (2010) a fait une étude au Vietnam concernant les considérations sociolinguistiques sur l'enseignement/l'apprentissage du français langue étrangère dans ce pays. Comme objectifs, l'étude voulait élaborer l'état de français au Vietnam dans la lumière de concurrence sociolinguistique. Elle cherchait également à montrer comment la situation sociolinguistique - de multilinguisme - dans ce pays affecte l'apprentissage du français. L'auteur a tiré ses données dans les documents académiques vietnamiens concernant la situation sociolinguistique du pays.

L'étude a révélé que la concurrence entre l'anglais, le vietnamien et le français au Vietnam est un grand défi pour les apprenants car les trois langues sont très importantes dans le monde. Le

goût du français parmi la population est plus réduit que celui de l'anglais, donc un grand nombre d'apprenants s'intéresse à l'anglais qui est perçu comme étant plus populaire que le français dans le monde. D'ailleurs, la maîtrise de l'anglais est fermement requise même chez les francophones. Ce fait est désavantageux au français. Aussi, il y a manque de politique linguistique neutre qui laisse le FLE en dépit du public qui favorise l'anglais qui est galopant et le vietnamien qui est parlé et appris par tout le monde. Il y a substitution des règles de grammaire, d'orthographe, et le lexique français de ceux de vietnamien. Cette recherche a recommandé l'introduction des règles pour gérer les langues surtout celles qui sont étrangères.

Rahmatian (2016) a mené une enquête sur le rôle de la première langue dans les difficultés de prononciation de français chez les apprenants iraniens. Les objectifs qu'il avait en vue étaient de découvrir la cause de l'apparition de difficultés pendant la prononciation des éléments phoniques pendant l'apprentissage de FLE par les débutants. Il désirait au même instant présenter des solutions appropriées afin de les éliminer pour aboutir à un exercice d'apprentissage réussi. Un échantillon de 30 élèves de français langue étrangère de niveau débutant a participé dans la recherche. Parmi eux, 15 ont passé des tests oraux standards de phonétique alors que les 15 autres ont servi comme observateurs des quinze premiers qui faisaient la lecture des textes. Les difficultés relevées chez les apprenants ont été classifiées en fonction de degré de fréquence.

L'enquêteur a découvert que la première langue de l'apprenant l'influence négativement lorsqu'il est en train d'apprendre la prononciation de français. Ceci se fait parce que chacune de ces langues possède sa propre manière de prononcer les mots. Pour ceux qui avaient étudié une autre langue étrangère avant le français, la première langue avait un effet sur l'apprentissage de la deuxième. Il a été remarqué que les apprenants étaient troublés par la complexité et la difficulté phonique et articulatoire propre à la langue française. Dans ce cas, leurs organes articulatoires étaient incapables de s'adapter à la nouvelle manière de prononcer les sons. Aussi, l'étude a montré qu'il y a des situations psychologiques particulières dans lesquelles l'apprenant a des difficultés à prononcer les mots correctement. L'enquêteur a recommandé que pendant le processus de l'apprentissage, l'accent doit être mis sur l'aspect d'une bonne prononciation surtout des voyelles nasales car c'est ici que se trouve le plus grand problème.

Solange (2002) a fait une étude sur les difficultés éprouvées par un apprenant de français au Japon, où la langue japonaise est utilisée comme la langue officielle. Normalement, les élèves

étudient le français après avoir appris beaucoup de japonais. Ceci signifie que les apprenants auraient maîtrisé les règles du japonais lorsqu'ils commencent à apprendre le français. Il a remarqué que la langue française comprend plus de voyelles et consonnes que la langue japonaise. Cette différence phonétique trouble les apprenants japonais de français car ils doivent travailler bien pour maîtriser les consonnes et voyelles supplémentaires qui se trouvent dans la langue française et qui manquent dans leur langue maternelle. Il soulève le manque de pratique comme étant à la base de la faiblesse observée à l'oral du français.

La recherche a signalé que les apprenants ne suivaient pas les leçons offertes à la radio alors qu'elles pourraient les aider à mieux maîtriser le français. Le manque d'utiliser des comptines et des chansons françaises leur niait une sorte de bain linguistique car cela pourrait faciliter la tâche aux apprenants de français de mieux interagir avec cette langue en chantant. La plupart de leur pratique concernait la maîtrise du japonais. Donc, cela signifie que le manque d'exercices en français contribuait à leur faible capacité de s'exprimer en français.

Korkut (2004), a fait une étude en Turquie pour montrer la complexité du processus d'apprentissage d'une langue étrangère lorsqu'on est entouré d'autres langues dont les systèmes linguistiques sont différents. Dans son livre « *Pour apprendre une langue étrangère* », il explique que la difficulté d'apprendre une langue étrangère peut être différente d'une personne à l'autre selon les conditions d'apprentissage et l'influence des langues précocement apprises. Ces langues-ci portent une influence négative à la langue étrangère car ce sont elles qui sont utilisées dans l'environnement de l'apprenant, dans le cas où l'élève est loin du bain linguistique. Il élabore qu'une personne qui se trouve dans le bain linguistique et une autre qui n'y est pas n'auront évidemment pas la même aisance d'apprentissage. En plus, l'âge des apprenants, leurs besoins et objectifs personnels, leur volonté, leur motivation ainsi que leur capacité sont quelques-uns des facteurs qui influencent le processus et la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère. De plus, il explique que l'apprenant qui a atteint plus de dix ans aura déjà appris au moins deux autres langues différentes dans les circonstances habituelles. Donc, pour lui, il sera question de concilier les aspects de la nouvelle langue comme la grammaire avec ceux des langues déjà connues. C'est ici que les difficultés de l'interférence apparaissent car les règles qui gouvernent deux ou plusieurs langues ne peuvent guère être les mêmes.

Jean & Helen (2014), ont effectué une étude en Angleterre sur les raisons pour lesquelles quelques apprenants de français abandonnent les langues étrangères en se concentrant sur les variables internes de chaque apprenant individuel. Ils voulaient chercher à éclaircir si le sexe, l'origine ou la personnalité de l'apprenant ont un rôle à jouer dans le choix d'apprendre ou de quitter l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils ont choisi comme corpus 79 participants consistant des jeunes gens plurilingues d'origine africaine, arabe et asiatique qui habitaient et par la suite étudiaient à Londres. Ces élèves apprenaient des langues étrangères, dont le français et ils étaient âgés entre 13 et 15 ans.

L'étude a montré que le sexe de l'apprenant n'avait rien à faire avec le choix d'abandonner ou pas l'apprentissage des langues étrangères. Elle a remarqué aussi que généralement, les apprenants ayant l'anglais comme leur langue première avaient moins d'intérêt d'apprendre une autre langue par rapport aux autres élèves ayant d'autres langues comme leurs langues premières.

Samir (2009) a mené une recherche concernant les représentations sociolinguistiques d'étudiants en français langue étrangère dans l'école secondaire en Algérie. Son objectif était d'établir quelle influence les langues maternelles des apprenants exerce sur leur apprentissage de français par les apprenants de la première année secondaire. La recherche ciblait une population des apprenants de première année secondaire, et donc un échantillon de 195 apprenants dont 74% filles et 26% garçons. Un questionnaire a été administré à ces élèves afin d'établir leurs points de vue sur la perception du français dans leurs communautés d'origine. L'analyse de corpus a été faite en prenant en considération la variable de sexe des répondants. La recherche a établi que les langues maternelles des élèves comme le Kabyle influence plus négativement l'apprentissage de français que positivement. Elle a établi aussi que l'alternance codique qui est un phénomène commun pour ceux qui maîtrisent bien la langue crée un problème de compréhension pour celui qui n'a pas bien maîtrisé la langue française. Cette recherche propose que l'apprenant fasse beaucoup de pratique de français à l'école comme à la maison afin d'avoir assez de maîtrise de cette langue.

Wagaba (2010) a effectué une recherche sur les défis dans la maîtrise orale rencontrés par les apprenants des langues étrangères en Ouganda multilingue. Elle visait de citer les facteurs qui constituent des obstacles à l'apprentissage des langues étrangères, menant à une baisse des effectifs d'apprenants de ces langues. Le chercheur a mené son étude à l'aide d'un échantillon de

67 étudiants universitaires de troisième année. Tous ces participants avaient l'âge de plus de 20 ans. Il a administré un questionnaire à ces étudiants comme méthode de collecte des données.

Les résultats qu'il a obtenus ont montré que la prononciation des sons des langues étrangères comme l'allemand et le français leur posait problème. C'était ainsi parce que quelques-uns des sons de leurs langues indigènes comme le luganda et ceux des langues officielles, l'anglais et le swahili, sont très différents de ceux des langues étrangères. Par exemple, les sons nasaux de la langue française leur rendent la prononciation très difficile. Les résultats ont montré également que les étudiants sont obligés à apprendre certaines langues étrangères par la direction de leurs institutions académiques sans leur laisser la liberté de choisir par eux-mêmes les langues qui les intéressent.

La recherche a montré aussi que dans les langues étrangères, les étudiants n'avaient pas assez de matériels d'usage pendant le processus d'apprendre comme pour servir de référence comme c'est le cas des langues officielles. Les répondants ont également indiqué qu'il leur manquait de la motivation à cause de la manière dont leurs enseignants conduisaient les leçons en restant devant la classe et sans les impliquer dans le processus d'apprentissage. De cette façon, il le trouvait difficile de demander l'éclaircissement de ce qu'ils ne comprenaient pas.

Les chercheurs dans cette section ont indiqué que la langue maternelle de l'apprenant et les langues préalablement apprises peuvent le rendre confus parce que chaque langue a ses propres règles différentes des autres la plupart du temps. Il n'est toujours pas facile pour l'apprenant en question de concilier ces langues et les maîtriser facilement.

Alors, il nous intéresse d'établir comment le statut qu'occupe le français en tant que langue étrangère affecte son apprentissage au Kenya. Également, comment les différences telles que morphosyntaxiques et phonétiques entre le français et les langues kenyanes affectent l'apprentissage du français au Kenya nous seront d'intérêt.

Mulama (2016) a étudié les difficultés liées à la prononciation du français parmi les apprenants à l'école secondaire au Kenya. Cette étude visait à établir l'influence des langues précocement apprises par l'apprenant kenyan dans la prononciation des mots de la langue française. Il s'intéressait au même titre à identifier la nature et les causes possibles des erreurs de prononciation commises. Il a mené son étude auprès des élèves de première année étudiant le

français langue étrangère ainsi qu'à leurs enseignants. Il a employé le Modèle de Legendre (SOMA) par Germain 2003, pour dégager les facteurs qui détermineraient la qualité de prononciation du français par l'apprenant. Le sigle SOMA signifie : **S**ujet – l'apprenant, **O**bjets – matière, **M**ilieu – environnement, **A**gent – enseignant. Cette étude montre l'importance de l'environnement de l'apprentissage du français car il peut l'influencer positivement ou négativement.

Le chercheur a découvert que les apprenants sont perturbés par l'influence issue d'autres langues préalablement apprises à l'école. Il s'agit de l'anglais et le swahili, aussi bien que leurs premières langues. Cette interférence se révèle aux niveaux différents de la langue. Par exemple, l'apprenant note de temps en temps que les règles morphosyntaxiques changent d'une langue à l'autre, menant à une confusion. Quelquefois, il emploie les règles syntaxiques ou de grammaire d'une langue dans l'autre et vice versa. Son étude a révélé aussi que la plupart des apprenants de français au Kenya commence à l'apprendre au-delà de l'âge de dix ans. Cet âge ne favorise pas l'apprentissage d'une langue d'après le psycholinguiste Krashen (1995). Celui-ci articule que six à sept ans représente l'âge optimal pour l'apprentissage des langues étrangères. Après cette période, la capacité à apprendre ces langues diminue progressivement jusqu'à treize ans. Au-delà de cette période, l'apprentissage de ces langues devient de plus en plus difficile car on aura perdu la capacité à apprendre de nouvelles langues avec aisance.

2.4 Attitude envers la langue

Christina (2016) a mené une étude sur les difficultés sociolinguistiques et linguistiques qu'affrontent les apprenants du français en Bulgarie. L'étude indique que pendant l'apprentissage du FLE en Bulgarie, les difficultés subies par les apprenants sont dues à l'interférence entre les langues bulgares et le français. Ici, il s'agit des transpositions incorrectes de la première langue, le bulgare sur la deuxième langue, le français. Cette interférence se manifeste dans différents domaines, à savoir, phonétique, lexical et grammatical.

Sur le plan de la prononciation entre le français et le bulgare, elle a remarqué que le système phonique de la langue bulgare est assez différent de celui de la langue française. Donc, les apprenants rencontrent des difficultés dans la prononciation des certains phonèmes français, surtout lorsque la nasalité est en jeu. Pour l'interférence lexicale, elle cite l'invention des unités lexicales inexistantes en utilisant des suffixes de la langue étrangère, ou l'emploi incorrect des

mots, comme la traduction littérale des expressions/mots du français en Bulgare comme les difficultés rencontrées. Quant à l'interférence grammaticale, le problème est issu des changements dans la structure et les éléments structuraux de la langue française à la langue bulgare, y compris les verbes pronominaux, l'adjectif, le genre, l'article partitif, les pronoms relatifs et les prépositions.

Solange (2020) a mené une étude à propos des difficultés d'apprentissage dans la discipline de la langue anglaise et sa relation avec l'environnement familial au collège d'état brésilien de Sao Vincente de Paulo. Il avait trois objectifs : d'abord, d'identifier les difficultés d'apprentissage chez les apprenants de l'anglais au collège. Ensuite, d'établir si les apprenants font d'effort pour remédier les défis qu'ils rencontrent. Enfin, de vérifier si leur environnement d'apprentissage encourage l'élève à bien maîtriser l'anglais. Son étude a utilisé à la fois les méthodes qualitatives et quantitatives. Elle visait une population de 60 étudiants, 30 familles et 3 enseignants. Un échantillon de 3 élèves, dont 1 de deuxième année secondaire et 2 de troisième année ; 2 professeurs de ces classes et 2 familles ont été impliqués. Une interview a été conduite aux professeurs et un questionnaire administré aux apprenants ainsi qu'à leurs familles.

La recherche a établi que la plupart du temps, les élèves deviennent désintéressés dans la poursuite de maîtriser l'anglais langue étrangère (ALE). D'après ces élèves, leurs enseignants n'enseignent pas d'une manière qui leur facilite la compréhension. Les élèves trouvent la conjugaison des verbes problématique. Elle a remarqué également qu'il y a manque d'initiative personnelle de la part de l'apprenant de lire et d'écrire en anglais comme une mesure de le pratiquer. Pour résoudre ces défis, elle a signalé la nécessité de créer un environnement qui demande l'usage de l'anglais chez les apprenants pour qu'ils puissent augmenter la pratique qui amènera à une bonne maîtrise de cette langue.

Samer (2020) a mené une étude sur les difficultés de lecture en français langue étrangère chez les étudiants jordaniens. Son étude aspirait faire l'analyse des nuances entre les phonèmes avec lesquels les apprenants ont des difficultés. Ainsi, elle visait à identifier les causes et les origines de ces problèmes phonétiques en faisant une comparaison des sons entre l'arabe qui est la langue source de ces apprenants et la langue cible-le français. L'étude visait aussi à proposer des approches et des activités pédagogiques pour affronter et surmonter ces types de problèmes. L'étude visait une population de 200 apprenants universitaires de français à partir de laquelle un

échantillon de 60 a été relevé. 20 élèves entre eux devraient lire des textes afin d'y relever les difficultés de prononciation lors de la lecture. Les apprenants qui ont fait l'objet de la recherche étaient âgés entre 18 – 24 ans. Ils étaient relevés de la deuxième, la troisième et la quatrième année du même établissement universitaire privé, qui inscrit l'apprentissage du français dans son cursus.

Cette étude a constaté que les élèves de français ont tendance à concilier les sons de la langue cible du système phonologique de leur langue maternelle. En outre, elle a montré que les caractéristiques spécialisées des langues au niveau de la phonétique amenaient à la difficulté de la perception et de la production de certains éléments lorsqu'on apprend une langue étrangère. Afin de résoudre ces défis, l'étude a proposé l'usage des chansons françaises pendant l'apprentissage du FLE. Elle estimait que celle-ci soit très efficace pour développer la compétence de compréhension orale. L'emploi des activités qui peuvent aider les apprenants à mieux prononcer et distinguer les voyelles ainsi que l'utilisation du français de natifs devraient être introduits dans l'apprentissage. De plus, elle a proposé l'intégration de la phonétique en première année comme une matière obligatoire afin d'aider l'apprenant à avoir assez du temps pour pratiquer la prononciation.

Guerif (2017) a mené une étude en France sur la difficulté éprouvée dans la manière dont la conjugaison en FLE est apprise par les apprenants lors de son enseignement au niveau universitaire. Il recherchait sur les représentations et pratiques de cette langue d'après la déclaration de ses enseignants novices. Cette étude visait l'examen de la nature des difficultés liées à l'apprentissage de la morphologie verbale du FLE. Elle s'intéressait également à chercher l'origine de ces difficultés à travers les discours des enseignants de ces étudiants. Pour collecter les données pour l'étude, le chercheur a administré un questionnaire auprès de 10 étudiants du FLE et 5 professeurs. Ces derniers avaient chacun au moins 6 ans d'expérience dans l'enseignement à l'université.

L'étude a révélé que la langue française a de multiples variations dans la conjugaison des verbes à forte fréquence comme avoir, aller, être entre autres. Les terminaisons posent le plus grand défi et c'est ici que la plupart des apprenants ont du mal à différencier quelles terminaisons à utiliser dans quel verbe selon le mode en question. Il a été remarqué de même que l'existence des verbes dits irréguliers qui se conjuguent d'une manière différente des autres durcit l'apprentissage de la

grammaire chez les étudiants. Pour conjuguer ces verbes, l'apprenant est contraint de maîtriser la conjugaison de chaque verbe, une tâche qui devient difficile pour les apprenants. Au même titre, l'étude a révélé que la plupart des apprenants trouvent l'apprentissage du FLE difficile car ils ne font rarement assez de pratique pour maîtriser cette langue. Ils présument que cette langue est difficile sans fournir d'effort à sa maîtrise.

Mbandinga (2014) a mené une étude sur les représentations sociales de l'espagnol dans la communauté gabonaise ainsi que les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants débutants de l'espagnol en milieu exolingue. L'étude visait aussi l'identification des défis orthographiques dans une classe gabonaise de l'espagnol aussi bien que la recherche des opinions des apprenants concernant leur degré de maîtrise de l'Espagnol Langue Étrangère (ELE). Également, elle avait l'intention d'établir si les apprenants fournissent d'effort pour remédier à ces problèmes. En outre, l'étude voulait élaborer, selon les élèves, leurs difficultés d'apprentissage où ils puisent la motivation de mettre plus d'effort afin de mieux maîtriser l'espagnol. Elle voulait enfin démontrer les caractéristiques d'un bon professeur des langues d'après les apprenants de ces langues. L'étude a employé la théorie ethnométhodologie de Garfinkel (1970). Selon cette théorie, on retient le contenu des discours plutôt que le processus cognitif.

Pendant la recherche, 15 enseignants ont été interrogés dont 7 individuellement et 8 en groupe. Un questionnaire a été administré aux apprenants. Aussi, il y a eu l'observation de la session de classe espagnole et un entretien semi-directif avec les professeurs de l'espagnol. L'étude a révélé que les apprenants n'ont pas assez de matériels pour leur faciliter l'apprentissage quoi que leur pratique de s'exprimer en espagnol soit très faible. Étant donné que l'espagnol est nouveau au Gabon, il y manque d'un bain linguistique qui pourrait faciliter son apprentissage. Le statut social de l'espagnol langue étrangère (ELE) signifie que son accessibilité est limitée en termes de personnel aussi bien que le coût. Dans le but de résoudre ces défis, l'étude a conseillé qu'il est important de fournir des matériels à l'école pour faciliter l'apprentissage chez les élèves. Il a également suggéré d'amener les apprenants aux endroits où se parle l'espagnol. Ceci sera un moyen de compenser le manque de bain linguistique espagnol.

Ndièye (2020) a effectué une recherche concernant les difficultés rencontrées par les apprenants gambiens du FLE. Son étude a été intitulée le profil et les représentations des étudiants gambiens

pour les cours de français langue étrangère. Il ciblait l'analyse du contexte sociolinguistique dans lequel le français est enseigné à l'université gambienne et identifier le niveau de la maîtrise du français parmi ces apprenants au sein du campus. De plus, il cherchait à élaborer la manière dont le français est représenté par ces élèves et plus précisément, les difficultés linguistiques qu'ils éprouvent pendant l'apprentissage.

Le questionnaire a été administré aux étudiants de français à l'université de Gambie comme la méthode de collecter les données brutes. Un logiciel nommé *sphinx plus* version 2000 a été employé pour l'analyse des données résultantes. Les étudiants de la première année de l'étude universitaire qui suivaient les études françaises formaient la population dont sa recherche s'intéressait. Le chercheur a choisi soixante d'entre eux âgés entre 17 et 28 ans pour nous servir de l'échantillon.

La majorité des apprenants (soit 67%) qui étaient visés par cette étude ont indiqué qu'ils éprouvaient des difficultés dans l'apprentissage de cette langue. Les aspects de la langue qui les troublaient les plus concernaient la prononciation des vocabulaires français ainsi que la construction des phrases. En plus, d'autres aspects qui étaient considérés d'être problématiques aux apprenants étaient la lecture, l'épellation et l'écrit. Il a été également signalé que le fait de limiter le FLE à la salle de classe contribuait à le rendre difficile parce que le temps à la disposition des apprenants qu'ils puissent s'en servir pour améliorer leur maîtrise n'y est presque pas. Cet état des choses est causé par le fait que la Gambie est un pays anglophone. Ceci signifie qu'en dehors de la classe de français, les apprenants ne parlent que l'anglais car il est plus privilégié que le français. Alors, les étudiants du français se croient ne pas avoir besoin de français pour communiquer avec leurs amis car l'anglais, qui est la langue officielle, les sert comme ils le souhaitent. De surcroît, l'absence de matériel suffisant pour l'apprentissage de français limite la capacité de ces étudiants de pratiquer cette langue en s'y référant.

Messaoud (2020) a réalisé une étude sociolinguistique des difficultés en langue française orale et écrite chez les étudiants de première année à l'université dans une faculté algérienne de la Médecine. Dans cette étude, il souhaitait d'abord établir si les difficultés d'apprentissage en langue française relèvent de la classe sociale à laquelle l'apprenant appartient. Puis, de vérifier si les capacités de s'exprimer à l'oral dépendent de la région d'où vient l'étudiant. Enfin, chercher à savoir s'il y a une relation des difficultés d'apprentissage en langue française et la langue

maternelle de l'apprenant. L'université de Beania était le terrain de l'étude en question. Deux questionnaires ont été administrés, l'un aux apprenants de la première année universitaire, l'autre aux professeurs de la faculté de Médecine dans la même université. Ces facteurs ont pris en considération la classe sociale des apprenants ainsi que leurs lieux d'habitation, la langue maternelle, l'ensemble des attitudes des apprenants et la représentation de cette langue dans la société d'où viennent les apprenants.

Les résultats de l'étude ont montré que les langues maternelles des apprenants ont une grande influence dans l'apprentissage du français, soit positive soit négative. C'est l'interférence négative dont il est question lorsqu'il s'agit de difficultés dans l'apprentissage de français. Lorsqu'il n'y a pas de bonne relation en termes des similarités des règles qui gèrent l'apprentissage des composantes de ces langues en question, l'influence de l'alternance codique rend difficile la compréhension de français dans le processus de l'apprentissage. Le milieu familial et social de l'apprenant est aussi un fait important dans ce processus d'apprentissage.

Oyebola (2014) a mené une enquête pour chercher les solutions aux problèmes de l'interférence linguistique chez l'apprenant yoruba de la langue française au Nigeria. Son enquête cherchait à mettre à l'évidence quelques fautes du point de vue de la linguistique. Aussi, elle vise à suggérer quelques mesures qui permettraient de les résoudre afin de contribuer à faire progresser l'enseignement et l'apprentissage du français au Nigeria. Les résultats ont montré que le français a plus de phonèmes que le yorouba et il y a beaucoup d'influences de yorouba dans l'apprentissage du français, parfois même en forme de faux amis. Afin de résoudre ce problème, l'auteur a suggéré la pratique intensive du français pour s'assurer une bonne maîtrise du français. Cette pratique ne devrait pas seulement se limiter à la lecture des œuvres littéraires pour que l'apprenant acquiert une vaste maîtrise de vocabulaires. Mais il faudrait aussi encourager les apprenants à apprécier la grammaire française comme ils font pour les langues préalablement apprises, telle que le yorouba et l'anglais.

Braik (2020) a effectué une étude sur les interférences du FLE dans la production écrite, le cas des apprenants de la deuxième année secondaire, classe de langue étrangère en Algérie. Il visait à identifier les types d'interférences faites par lesdits apprenants dans les productions écrites. Au même titre, il souhaitait déterminer des causes des interférences ci-haut mentionnées. Il a

formulé un cadre conceptuel sur l'interférence dans lequel il a traité les concepts de la diglossie, le multilinguisme parmi d'autres. Il a utilisé un échantillon d'apprenants de deuxième année secondaire. L'analyse des données requises a été menée à partir d'un corpus qui est un texte. Les résultats ont montré qu'il y avait de l'interférence intra phrastiques à cause de trop de terminologies de sa langue maternelle qui se révélaient dans des énoncés de français émis par les apprenants. L'interférence se montrait aussi au niveau sémantique, phonétique et morphosyntaxique. Par conséquent, il a conclu que les apprenants n'aiment pas écrire couramment en français. Ceci signifie qu'ils pensent en arabe et reformule en français.

Les études ci-dessus nous montrent que l'environnement où l'on apprend le français langue étrangère est capital pour déterminer une bonne réussite ou non de l'apprenant. Le manque du bain linguistique chez les apprenants est un défi pour eux car ils interagissent rarement avec le français. En plus, quelques professeurs découragent les apprenants lorsqu'ils leur disent que le français comme langue étrangère est très difficile à apprendre. Le manque d'activités scolaires qui pourraient aider les élèves à pratiquer leur français par exemple des concours entre écoles ou une excursion sur terrain les affaiblissent, conduisant à une mauvaise performance dans les examens de français. Il nous intéresse donc de savoir à quel point l'attitude de l'apprenant envers le FLE influence son amour pour le français, et par conséquent sa capacité de s'exprimer oralement dans cette langue.

2.5 Conclusion des études antérieures

La présente étude est semblable à celles effectuées par Hajebi, Guillaume, Guerif, Alsadag, Ndièye, Namukwaya, Wagaba, Mulama, et Okonda au niveau de l'étendue du sujet, du fait qu'elles abordent le sujet des difficultés différentes dans le français langue étrangère que rencontrent les étudiants du FLE. Également, sur l'aspect de terrain, comme l'étude de Nzuki, de Mulama et d'Okonda, notre étude sera conduite dans les écoles secondaires kenyanes où le FLE est offert. Tout comme Guillame, Wagaba et Alsadag, au niveau de la méthodologie, cette étude se servira d'un questionnaire comme outil de collecte des données. Cette étude est similaire aussi à celle menée par Jean & Helen sur l'aspect de corpus car les deux s'intéressent aux élèves âgés approximativement entre 12 et 18 ans.

Pourtant, notre étude se distingue de celles menées par Hamdouche, Guerif, Alsadag, Namukwaya et Wagaba au niveau de corpus. Elle va privilégier les jeunes élèves de l'école

secondaire âgés d'entre douze et dix-huit ans alors qu'eux, ils visaient les apprenants universitaires âgés de vingt ans et plus. Notre choix de population est fait en considérant que la majorité de ces apprenants rencontrent le français pour leur première fois à l'école secondaire, donc leur maîtrise est très faible. Elle se différencie aussi de celle conduite par Nzuki au niveau de la population et de méthodologie. Alors que Nzuki recueille ses données uniquement auprès des enseignants, notre étude vise plutôt les apprenants ; les enseignants jouent un rôle secondaire. Nous estimons que les apprenants sont mieux placés pour donner des informations fiables car il s'agit de leurs expériences dans la communication orale en français. Quant aux enseignants, ils nous facilitent à en savoir plus sur l'expérience de leurs apprenants lors l'expression orale en français.

La présente étude est différente de celles effectuées par Okonda, Guerif, Namukwaya et Mulama aux termes de l'étendue du sujet. Alors que ces chercheurs ont privilégié la compréhension orale, la conjugaison, l'écrit et la phonétique, la nôtre se limite à la performance orale des apprenants finalistes du secondaire en utilisant la langue française. Quant à la théorie, notre étude se distingue de celle de Mbandinga, de Mulama, et de Namukwaya du fait que la nôtre va s'appuyer sur la théorie du Comportement Planifié d'Ajzen (1985). Pourtant, elles ont employé l'approche de Garfinkel (1970), le modèle de Legendre (SOMA) de German 2003 et le Modèle d'analyse des erreurs proposé et développé par Corder (1967) dans cet ordre.

CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.1 Introduction

Dans cette partie, nous allons aborder les aspects ci-après : l'approche méthodologique, le terrain de l'étude, la population de l'étude, la procédure de l'échantillonnage, la technique de la collecte des données, la validité du test, la méthode d'analyse des données et l'éthique.

3.2 Approche méthodologique

Cette étude est basée à la fois sur l'approche qualitative et l'approche quantitative. D'après Claude (2019), la recherche qualitative est une méthode de recherche qui permet l'analyse et la compréhension des sujets, des phénomènes, des faits ou des comportements de groupe. Il ajoute que cette méthode de recherche dont la nature est descriptive, s'attache sur l'interprétation des expériences et de leur donner la signification. Mays et Pope (1995), remarquent que la recherche qualitative a pour but de développer des concepts qui facilitent la compréhension des phénomènes sociaux dans des contextes naturels, plutôt qu'expérimentaux, en insistant sur les expériences, les significations et les perspectives de tous les intervenants.

La recherche quantitative, de son côté, est une technique de collecte des données qui permet au chercheur d'analyser des comportements, des opinions, ou même des attentes en quantité. Elle a comme objectif d'en déduire des conclusions mesurables statistiquement (Claude, 2019). Les données quantitatives étaient collectées à travers le questionnaire et l'interview. Elles ont été analysées statistiquement en utilisant le logiciel d'analyse statistique pour les sciences sociales dit « Statistical Package for the Social Sciences » - le SPSS. Ce traitement des données nous a aidé à obtenir des valeurs différentes comme la fréquence et le pourcentage.

En utilisant l'approche qualitative, nous avons évalué les réponses des apprenants dans le questionnaire concernant les difficultés qu'ils rencontrent lors de la performance orale du FLE à l'école secondaire dans la ville de Kisumu. Nous nous intéressions à expliquer les tendances qui se révélaient dans les réponses des répondants visés par notre étude.

3.3 Terrain de l'étude

Cette étude a été conduite dans la ville de Kisumu au Kenya. Celle-ci se trouve à l'ouest du Kenya dans le comté de Kisumu, l'un des 47 comtés du Kenya, principalement occupé par le

peuple Luo. Nous avons choisi cette ville car les dix écoles secondaires qui s'y trouvent représentent bien toutes les catégories et les niveaux des écoles secondaires au Kenya comme explicité ci-après :

D'abord, les habitants de Kisumu et par conséquent les élèves de ces écoles secondaires, sont originaires de différentes parties du pays. Ensuite, il y a deux grandes écoles, l'une nationale pour les filles et l'autre de catégorie extra-comté pour les garçons. Ces écoles reçoivent majoritairement des élèves appartenant à presque chacun des 47 comtés du pays (Möllendorf, 2022). Ce fait signifie que plusieurs langues maternelles sont en jeu car un grand nombre des élèves parlent des différentes langues maternelles, des dialectes et des patois. Enfin, l'une des écoles à Kisumu possède un centre des ressources de français. Ainsi, cette dernière école représentera les établissements scolaires qui sont bien équipés par des matériels de l'apprentissage du français dans ce pays.

La ville se situe approximativement à 353km de Nairobi, la capitale du pays. D'après le recensement de 2019, cette ville, dont la superficie est de 417km², a une population de 721, 082 personnes. La ville est également le chef-lieu du comté de Kisumu et la ville la plus grande dans la région de l'ouest du Kenya. Les principales activités économiques du peuple dans cette ville sont la pêche, le commerce, l'immobilier, la banque, les transports publics qui comprennent la route, l'eau et l'air entre autres. Les langues les plus usitées sont le dholuo qui est le dialecte local du peuple luo, l'anglais et le kiswahili. Kisumu est une ville métropolitaine, donc, il y a des groupes de peuple variés des communautés kenyanes comme de l'étranger.

3.4 Population et Échantillon

3.4.1 Population

Une population, selon l'inspiration de Trudel et Antonius (1991), c'est un ensemble d'individus, des sujets ou d'objets d'un groupe défini au départ par le chercheur et qui ne se rapporte pas nécessairement à la totalité des sujets ou d'objets. Le terrain de recherche doit être accessible par le chercheur et la taille de la population gérable avec aisance sans trop de contraintes. En plus, cette population doit contenir les caractéristiques souhaitées par le chercheur afin de lui donner les données qui pourront faciliter sa recherche (Mucchielli, 2016).

Notre étude visait une population de 109 participants, c'est-à-dire 10 enseignants et 99 apprenants de quatrième année qui apprennent le français dans les écoles secondaires où l'on en offre dans la ville de Kisumu comme le tableau ci-dessous montre.

Tableau 2 : Distribution de la population visée des lycéens en terminal

École	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Total
Nombre d'élèves	22	8	13	11	3	8	17	6	4	7	99
Nombre d'enseignants	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
											Total 109

Source : Enquête de terrain

Alors que les apprenants apprennent la langue, les enseignants s'offrent comme modèle pendant l'apprentissage. En plus, l'un des objectifs généraux de l'enseignement du français au Kenya vise à doter aux apprenants de français des compétences à pouvoir communiquer d'une manière efficace dans les situations où le français est requis (KNEC, 2023). Vers la fin de ses études du lycée, nous attendons de l'apprenant la capacité de pouvoir s'exprimer à l'oral en français.

Néanmoins, il n'est pas forcément obligé à parler comme un locuteur natif de la langue française, mais au moins il doit se faire comprendre facilement par son interlocuteur. Le choix de la ville de Kisumu a été éclairé par le fait que cette ville contient dix écoles qui offrent le français, un nombre d'écoles que nous jugeons convenable pour nous servir comme population d'étude. Ces écoles sont divisées selon le niveau académique de ses apprenants, nous donnant ainsi des répondants des capacités académiques variées. En plus, il y a des catégorisations en termes des écoles des filles, des garçons et mixtes.

La combinaison de ces facteurs nous a été appropriée car cela représente la réalité des apprenants de français dans le pays en entier.

3.4.2 Échantillon et Techniques d'Échantillonnage

Un échantillon peut être défini comme un groupe relativement petit et choisi scientifiquement de manière à représenter une population le plus fidèlement possible (Savard, 1978). Autrement dit, c'est un ensemble d'individus représentatifs des caractéristiques de la population.

Concernant l'échantillonnage, dans leur œuvre, Dumond et Calvet (1999), disent que la sociolinguistique étudie les interactions entre langues à travers la collecte et l'analyse des

données auprès d'un échantillon représentatif de la communauté linguistique. Ceci est réalisé en utilisant des instruments qui assurent l'objectivité ainsi que la fiabilité de la recherche.

Notre étude a employé la technique raisonnée d'échantillonnage de la population totale. Selon Sugiyono (2006), cette technique l'échantillonnage consiste à examiner toute une population qui présente un ensemble particulier de caractéristiques. Ceux-ci peuvent être des attributs ou traits spécifiques, l'expérience, les compétences, les connaissances parmi tant d'autres. Sugiyono signale qu'il existe deux aspects qui expliquent quand l'échantillonnage de la population totale peut être approprié pour une étude : le premier c'est si la taille de la population est relativement petite. Dans ce cas, si le chercheur n'inclue pas un petit nombre d'unités, une pièce importante du puzzle qu'on essaye de comprendre peut manquer. Le deuxième, c'est si la population partage une ou des caractéristiques peu communes. Ceci explique pourquoi la population est très petite.

Selon Arikunto (2010), dans le cas où la population ciblée par une étude est moins de 100 unités en nombre, le chercheur ferait mieux de prendre toute la population pour s'en servir d'échantillon afin de ne pas manquer un détail important dans son étude. Dans le cas contraire, si le nombre de la population dépasse 100 unités, le chercheur peut utiliser 10%-15%, 20%-25% ou même 50% de cette population comme échantillon selon le nombre total des unités visées. Cette recherche a employé la technique d'échantillonnage de la population totale, parce que la population des deux strates ciblées est petite. Chaque strate, de 99 élèves et de 10 enseignants, sera analysée indépendamment.

3.5 Techniques de recherche

3.5.1 Techniques de collecte des données

Cette étude a utilisé un questionnaire, des groupes de discussion (GDs) et une interview comme méthodes de collecter les données empiriques. Le questionnaire était composé de questions fermées, semi-ouvertes et ouvertes. Des questions fermées sont celles dont un répondant fait un choix entre la liste des réponses, comme « oui », « non ». Au contraire, les questions semi-ouvertes sont celles qui, en plus de donner des choix multiples, donne le répondeur la liberté de donner une autre réponse en plus de celles qui sont proposées. D'après Fortin (2006), des questions ouvertes sont celles que le répondant a le choix de répondre comme il le souhaite, sans être limité par des options. Le questionnaire a été administré aux apprenants finalistes de l'école

secondaire qui apprenaient le français. Nous avons sollicité le soutien de dix assistants de recherche, une pour chaque école visée, pour nous aider dans l'administration des questionnaires pour collecter les données dans un délai d'une semaine. Quoique nous visions 99 élèves, nous n'avons atteint que 93 élèves car l'assistant de recherche chargé d'une école ayant six apprenants de français n'a pas remis les questionnaires qu'elle avait.

Quant aux groupes de discussion, 7 écoles secondaires sur 10 ont participé. Dans cinq écoles, le nombre d'élèves de français en quatrième année était entre 8 et 22. Par la suite, cinq séances de groupes de discussion étaient menées. Ces groupes contenaient 8, 9, 10, 11 et 12 participants d'après Dzino-Silajdzic (2018). Dans deux écoles, le nombre d'élèves était moins de 8 élèves. Donc, deux séances étaient conduites, une ayant 4, l'autre 6 participants comme les Services de Transcriptions (2024) nous inspirent. Le groupement était guidé par le nombre d'élèves de français en quatrième année dans chaque école visée. Une fiche de questionnement ayant quatre questions était utilisée lors de la séance, et nous avons écrit les réponses des répondants dans ces fiches. Lors de la discussion, un enregistrement sonore a été effectué pour permettre l'enrichissement des données pendant l'analyse (Rajagopal, 2024).

Quant à l'interview, d'abord, elle a été administrée aux enseignants de français tout en enregistrant les paroles par un magnétophone. Ensuite, nous avons transcrit des données enregistrées et enfin nous avons analysé les données quantitatives à l'aide de SPSS et les données qualitatives par la démarche d'Analyse de Contenu. Une fois cette étape franchie, en tant que chercheur, j'étais le seul à gérer les données recueillies afin de m'assurer leur protection et stockage. Après l'analyse, les données restent conservées par le chercheur jusqu'au point où le but de la recherche est atteint. A ce point, les questionnaires portants des données seront éliminés en les brûlant pour s'assurer que l'étude ne soit pas reproduite autrement, comme le suggère le Comité d'éthique de la recherche - Université de l'île de Vancouver (2006).

Quoique notre étude soit en Français, nous avons administré le questionnaire en anglais pour éviter tout cas d'incompréhension, étant donné qu'il s'agit des apprenants du FLE. Harkness et Glusberg (1998), disent qu'un chercheur obtiendra des données bien plus tangibles si les répondants ont à faire à un questionnaire conçu dans la langue qu'ils maîtrisent mieux, surtout leur première langue. Notre population est anglophone, voilà pourquoi nous avons décidé de concevoir notre questionnaire en anglais.

3.5.2 Validité et Fiabilité des outils du test

Pour nous assurer de la capacité de nos outils de nous fournir des données valides, nous avons effectué un pré-test dans trois écoles localisées à moins de 3 kilomètres du centre-ville. Ces écoles ont été choisies non-seulement parce qu'elles appartiennent aux niveaux national, comté et sous-comté mais aussi à cause de leur proximité à la ville. Par la suite, les caractéristiques des lycéens qui s'y trouvent sont estimées d'être plus ou moins les mêmes que celles des citoyens. Le pré-test nous a permis d'évaluer nos outils pour voir s'ils étaient bien construits pour nous donner les résultats désirés.

Le pré-test nous a exposé des questions mal-construites et les écarts dans le questionnement. Par conséquent, nous avons modifié celles-là et ajouté d'autres questions afin de rendre le questionnaire, la fiche des groupes de discussion et la fiche d'interview plus efficaces pour cet exercice. Nous montrons ci-dessous quelques exemples des questions problématiques et les modifications qui y ont été apportées :

Question mal-construite :

8. a) When writing or speaking in French, do you often result to communicating in your mother tongue, English or Kiswahili when you fail to recall the correct French word(s)?

Yes Non

b) If your answer is Yes, which language do you use often?

i) Mother tongue ii) English iii) Kiswahili

Question reformulée

2. When you want to say something in French but you lack the desired vocabulary, what do you do? (Tick from the options below)

i) I keep quiet

ii) I struggle to find the desired words

iii) I compensate the missing word with one from another language known to me

iv) I ask another person to help me get the vocabulary that I lack

Any other action you take?

Ecart:

La première question avait l'aspect de l'écrit alors que l'étude n'est basée que sur l'oral. De plus, elle était subjective car elle était fermée et elle ne laissait pas l'apprenant la liberté de dire lui-même ce qu'il fait au cas du manque de vocabulaire désirée en s'exprimant en français.

Pour nous assurer que les résultats étaient fiables, les apprenants finalistes et les enseignants qui ont participé dans le pré-test n'ont pas fait partie de l'échantillon car ils venaient des écoles différentes de celles qui étaient ciblées par l'étude.

3.5.3 Technique d'analyse des données

Les données quantitatives recueillies à l'aide du questionnaire ont été analysées par le calcul de fréquence duquel nous avons pu calculer les pourcentages. Ces données concernent les manifestations des variables différentes comme il a été constaté chez les apprenants visés. En général, nous avons analysé et présenté les données à travers les tableaux.

Cette étude a employé également la démarche de l'Analyse de Contenu pour décortiquer et interpréter les données de nature qualitatives recueillies par la fiche d'interview et le questionnaire. Nous avons relevé les thèmes principaux dans ces données, puis nous les avons catégorisés selon les idées qu'ils énonçaient afin de pouvoir les interpréter en détails. Selon Pierre & Mucchielli (2012), l'analyse de contenu, c'est « l'ensemble des méthodes d'analyse de documents, le plus souvent textuel, permettant d'explicitier le sens qui sont contenus et les manières dont ils parviennent à faire effet de sens ». Lejeune (2010) dit que l'analyse de contenu est organisée autour de trois étapes principales qui sont chronologiques : l'analyse préalable, l'exploitation des données et le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation.

Dany (2016) explique que l'analyse de contenu est une des méthodologies qualitatives particulièrement utilisées en sciences sociales et humaines et qu'elle consiste en un examen systématique et méthodique de documents textuels. Cette démarche nous a été utile dans l'analyse et l'interprétation des données transcrites de l'interview menée chez les professeurs et même des réponses des répondants de ces questionnaires dont la nature était textuelle.

3.5.4 Éthique

Les aspects éthiques qui ont été pris en compte dans cette étude sont les suivants :

3.5.4.1 Consentement éclairé

Il s'agit ici de bien éclairer aux personnes visées par l'étude comment se déroulera l'évaluation. Nous avons expliqué aux répondants la visée de l'étude, l'usage prévu des données à recueillir et toutes les personnes qui pourront avoir accès à ces données.

3.5.4.2 Confidentialité

Le détenteur d'information quelconque dite confidentielle concernant quelqu'un d'autre est obligé de la garder secrète sauf dans les situations où le propriétaire de cette information ou la loi lui oblige de la rendre publique (Dove, 2023). Afin de s'assurer de la confidentialité des données collectées, celles-ci restent gardées dans l'ordinateur du chercheur bien sécurisé par un mot de passe pour éviter un accès interdit. Quant aux données brutes dans le questionnaire et la fiche d'interview, elles sont bien sauvegardées pour les protéger contre une fuite ou destruction possible, jusqu'au moment où le processus de recherche touche à sa fin.

3.5.4.3 Participation volontaire

Comme mesure de libre participation, aucun participant n'a été ni obligé, ni influencé d'une manière quelconque involontaire d'assister à cette recherche. De plus, un répondant était libre de se retirer de cette recherche s'il le souhaitait, et cela lui serait accordé compte tenu de ses raisons.

CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

4.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous avons d'abord présenté les données quantitatives recueillies sur le terrain par le biais du questionnaire et l'interview à l'aide du logiciel d'analyse statistique pour les sciences sociales, le SPSS. Puis, nous les avons analysées à travers des tableaux de fréquences et pourcentages. Ensuite, à l'aide de la démarche de l'Analyse de Contenu, nous avons décortiqué et interprété les données qualitatives en soulevant les thèmes principaux qui y ressortissent. Enfin, nous avons fait une discussion pour chaque étape d'analyse des données.

Selon la conception de notre questionnaire et notre interview, quelques questions qui donnent naissance aux données quantitatives précèdent celles qui donnent des données qualitatives, les deux élaborant le même concept. Il est ainsi car la plupart des questions qualitatives sont conçues d'une manière à expliquer davantage sur les concepts suscités par les questions quantitatives précédentes. Dans tel cas, nous avons discuté les deux types des données ensemble car dans cette étude, les données qualitatives servent à expliquer plus en détail les tendances des données quantitatives.

En plus, cet exercice a été conduit en cinq phases. La première représente les données démographiques des apprenants, puis, chacune des trois phases qui suivent représentant un objectif. Ensuite, l'étude aborde les données issues de groupes de discussion avec les apprenants. Enfin, la phase de clôture présente les données collectées par l'interview aux enseignants.

4.2 Le Questionnaire

4.2.1 Information générale de l'apprenant

Notre étude visait un échantillon, voire une population de 99 élèves de quatrième année de l'école secondaire dans la ville de Kisumu. Néanmoins, seul 93 d'entre eux ont répondu au questionnaire qui était notre outil de collecte des données, soit 93.94%. L'école ayant 6 candidates n'a pas retourné leurs questionnaires sous-prétexte qu'ils étaient perdus. Dans cette section, nous avons analysé les données qui concernent la variable d'identification de nos élèves.

4.2.1.1 Sexe

Tableau 3 : Sexe de l'apprenant

Sexe de l'apprenant	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Masculin	44	47.3	47.3
Féminin	49	52.7	100.0
Total	93	100.0	

Source : Enquête de terrain

D'après ce tableau, il nous est évident que 93 des élèves enquêtés (soit 100%), dont 49 filles (52.7%) et 44 garçons (47.3%) ont pu répondre à cette question. Cela veut dire que la population des filles qui apprennent le français est supérieure à celle des garçons. Cette différence de 5 élèves (soit 5.38%), quoique pas énorme, est très significative pour cette recherche. Elle nous montre que plus des filles aiment apprendre le français que les garçons. Nous arrivons à cette conclusion parce que l'apprentissage du français est facultatif pour les apprenants. En plus, étant donné que la plupart des apprenants ressortent des écoles mixtes comme cette étude le montrera ultérieurement, les filles comme les garçons ont une même chance pour choisir à apprendre cette langue. Donc, la plupart de ceux qui l'apprennent y ont l'intérêt.

4.2.1.2 Âge

Tableau 4: Âge de l'apprenant

Âge de l'apprenant(ans)	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
15	1	1.1	1.1
16	3	3.2	4.3
17	42	45.2	49.5
18	32	34.4	83.9
19	9	9.7	93.5
20	6	6.5	100.0
Total	93	100.0	

Source: Enquête de terrain

Le tableau ci-haut nous montre que les élèves qui ont participé à notre enquête étaient âgés entre 15 et 20 ans. La distribution des effectifs selon les âges se présente ainsi : 42 élèves (soit 45.2%) avaient 17 ans, 32 élèves (soit 34.4%) avaient 18 ans, 9 élèves (soit 9.7%) étaient âgés de 19 ans, 6 élèves (soit 6.5%) avaient 20 ans, 3 élèves (soit 3.2%) avaient 16 ans, et finalement 1 élève (soit 1.1%) avait 15 ans. Celui-ci était le plus jeune.

Nous constatons que la plupart des élèves finalistes de l'école secondaire, soit 74 élèves (79.6%), sont âgés de 17 à 18 ans. Or, ceux dont l'âge est moins de 17 ans, c'est 4 élèves, soit 4.3%. De

plus, 15 élèves, représentant (16.1%) sont âgés d'entre 19 et 20 ans. Donc, nous pouvons conclure que 89 élèves (95.7%) sont âgés de 17 ans et plus contre 4 élèves 4.3% dont les âges sont moins de 17 ans. D'après Smith (2018), la capacité de maîtriser une langue étrangère diminue avec l'avancement de l'âge. Plus on vieillit plus il devient difficile d'atteindre un bon niveau de maîtrise d'une langue.

La plupart des apprenants du français au Kenya commencent à l'apprendre au-delà de l'âge de dix ans. Cet âge ne favorise pas l'apprentissage d'une langue étrangère d'après le psycholinguiste Krashen (1981). Celui-ci dit que six à sept ans représente l'âge optimal pour l'apprentissage des langues étrangères. Après cette période, la capacité à apprendre ces langues diminue progressivement jusqu'à treize ans. Au-delà de cette période, l'apprentissage de ces langues devient de plus en plus difficile car il aura perdu la capacité à apprendre de nouvelles langues avec aisance.

Cette recherche nous montre qu'en général, les élèves kenyans débutent l'apprentissage de français après 11 ans, parfois même à 15 ans. Voilà pourquoi ils le maîtrisent à peine et s'expriment difficilement. Par la suite, nous concluons que le commencement tardif d'apprendre le français contribue à l'insécurité linguistique chez les apprenants

4.2.1.3 Nature de l'école

Tableau 5 : La nature d'école de l'apprenant

Nature d'école	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
École des garçons	20	21.5	21.5
École des filles	19	20.4	41.9
École mixte	54	58.1	100.0
Total	93	100.0	

Source : Enquête de terrain

Dans ce tableau, nous voyons que 54 élèves (58.1%) proviennent d'une école mixte, 20 élèves (21.5%) sont dans une école des garçons alors que 19 élèves (20.4%) émanent d'une école des filles. Ces données montrent que la plupart des répondants 58.1% étudient dans une école mixte contre 41.9% qui étudient dans les écoles des filles ou des garçons.

4.2.1.4 Types d'écoles

Tableau 6 : Types d'école

Types d'école	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Externat	54	58.1	58.1
Internat	21	22.6	80.6
Externat & Internat	18	19.4	100.0
Total	93	100.0	

Source: Enquête de terrain

Selon le tableau ci-dessus, le plus grand nombre d'élèves, c'est-à-dire 54 élèves (58.1%) appartiennent à l'externat. Ceci est contre 21 élèves (22.6%) qui ressortissent de l'internat et 18 élèves (19.4%) provenant des écoles à la fois externat et internat. L'externat pose un défi aux apprenants car le temps à leur disposition pour interagir avec leurs camarades de français, des ressources, et voire les professeurs de français leur est limité par rapport à l'internat. Les internes restent à l'école pendant de longues périodes et dans des circonstances presque toujours favorables pour mener des études personnelles ou même consulter leurs camarades en cas de besoin. La plupart de temps, les externes sont démunis des moyens matériels et surtout financiers. Donc, lorsqu'ils quittent le lycée le soir, il est fortement probable qu'ils n'arrivent ni à étudier le soir ni à faire leurs devoirs. De plus, ils n'ont personne avec qui parler français à la maison.

4.2.1.5 Comté d'origine

Tableau 7 : Comté d'origine de l'apprenant

Comté d'origine	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Kisumu	52	55.9	55.9
Siaya	8	8.6	64.5
Kisii	3	3.2	67.7
Homa Bay	7	7.5	75.3
Busia	2	2.2	77.4
Vihiga	3	3.2	80.6
Mombasa	1	1.1	81.7
Garissa	1	1.1	82.8
Uasin Gishu	1	1.1	83.9
Nairobi	6	6.5	90.3
Kakamega	3	3.2	93.5
Migori	3	3.2	96.8
Bungoma	1	1.1	97.8
Meru	1	1.1	98.9
Nakuru	1	1.1	100.0
Total	93	100.0	

Source : Enquête de terrain

Les données dans ce tableau montrent que nos répondants s'étendent dans 15 comtés comme expliqué ci-après. Nous remarquons que 52 élèves (55.9%) ressortent de comté de Kisumu et 8 élèves (soit 8.6%) proviennent du comté de Siaya. En plus, 7 élèves (7.5%) viennent du comté de Homa Bay et 6 élèves représentant 6.5% habitent au comté de Nairobi. Des comtés de Kisii, Vihiga, Kakamega et Migori, ils y ressortent 3 élèves chacun représentant 3.2% dans chaque cas. En outre, 2 élèves (soit 2.2%) viennent du comté de Busia. Un élève (soit 1.1%) vient de Mombasa, Garissa, Uasin Gishu, Bungoma, Meru et Nakuru.

Nous observons que le comté de Kisumu contribue le plus grand nombre de répondants, à savoir, 52 élèves sur 93 élèves, soit 55.9%. Cela pourrait être expliqué par les deux raisons ci-après : D'abord, les écoles dont proviennent les répondants visés sont tous localisées dans la ville de Kisumu qui est le chef-lieu de ce comté. Puis, la plupart des apprenants, au moins 54 (soit 58.1%) sont des externes qui habitent aux alentours de la ville.

4.2.1.6 Langues parlées par les apprenants

Tableau 8 : Combien de langues parlez-vous ?

Combien de langues parlez-vous ?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
2	4	4.3	4.3
3	28	30.1	34.4
4	54	58.1	92.5
5	6	6.5	98.9
6	1	1.1	100.0
Total	93	100.0	

Source : Enquête de terrain

Comme ça se voit dans ce tableau, 54 élèves (58.1%) parlent quatre langues, à savoir la première langue de l'apprenant, le kiswahili, l'anglais et le français. De plus, 28 élèves (30.1%) en parlent trois, 6 élèves (6.5%) peuvent s'exprimer en cinq langues, 4 élèves (4.3%) se croient pouvoir s'exprimer en deux langues seulement, et il y a 1 élève qui se dit être en mesure de s'exprimer en six langues.

Nous pouvons conclure que presque tous les apprenants visés par cette étude sont polyglottes. 4 apprenants ont cité qu'ils peuvent s'exprimer en anglais et en Kiswahili seulement, donc ils sont bilingues. 89 apprenants, soit 95.70%, ont dit qu'ils possèdent la capacité de s'exprimer en 3 langues et plus.

Néanmoins, 11 apprenants, soit 11.83%, n'ont pas signalé le français comme l'une des langues qu'ils parlent. Ce constat porte à croire que lesdits apprenants manquent de confiance dans le français qu'ils parlent, un fait qui est un signe de l'insécurité linguistique. Également, comme Wagaba (2010), nous concluons que le plurilinguisme chez les apprenants contribue à leur incapacité de maîtriser la langue française à cause des difficultés de maîtriser plusieurs langues dans la même période. Ce phénomène affecte le français au Kenya car son bain linguistique n'y existe pas.

4.2.1.7 Résidence des apprenants

Tableau 9 : Où habitez-vous ?

Où habitez-vous?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Zone rurale	29	31.2	31.2
Zone urbaine	64	68.8	100.0
Total	93	100.0	

Source : Enquête de terrain

D'après ce tableau, 64 élèves (soit 68.8%) habitent dans un milieu urbain alors que 29 élèves (soit 31.2%) habitent dans un milieu rural. Par la suite, nous estimons que les apprenants qui viennent des milieux urbains ont la chance d'interagir avec plusieurs personnes qui parlent français ou qui sont conscients de son importance et qui travaillent ou mènent leurs affaires en ville, un fait qui peut influencer leur choix d'apprendre le français. Le constat est que la plupart des apprenants du français langue étrangère habitent dans les zones urbaines. Ce constat a été également fait par Messaoud (2020) dans son étude quoique la sienne a été menée à la faculté universitaire de médecine en Algérie.

4.2.1.8 Conclusion Partielle

Nous avons constaté que les filles étaient plus nombreuses que les garçons même si la différence est moindre. De même, presque 96% des élèves finalistes sont âgés de 17 ans et plus, bien que la majorité ont l'âge de 17 ans suivi par ceux ayant 18 ans. En outre, 58% des élèves enquêtés étudient dans des externats. Nous avons pu noter aussi que 56% des apprenants enquêtés habitent à Kisumu alors que 44% sont issus de 14 comtés différents. Par ailleurs, plus de 96% des élèves sont polyglottes parlant plus de 3 langues. Pour terminer, 69% des enquêtés habitent dans la zone urbaine contre 44% qui habitent dans la zone rurale.

Dans cette section, nous remarquons des variables qui contribuent le plus à l'insécurité linguistique :

- *Âge* – Le commencement tardif d'apprendre le français – au-delà de 11 ans qui marquent le sommet d'apprendre une langue étrangère efficacement – contribuent à l'insécurité linguistique.
- *Nature d'école* – le fait que la majorité des apprenants de français sont des externes signifie que le temps de pratiquer et maîtriser le français leur est limité. Donc, ils n'arrivent pas à bien communiquer en français, ce qui mène à l'insécurité linguistique.
- *Plurilinguisme* – Presque tous les apprenants enquêtés sont plurilingues, en moyenne parlant 4 langues. Ceci crée la possibilité de l'interférence linguistique, elle aussi une manifestation de l'insécurité linguistique également.

4.2.2 Preuve de l'insécurité linguistique

4.2.2.1 Langue pour s'exprimer auprès des enseignants

Tableau 10: Langue fréquemment utilisée par les apprenants lorsqu'ils s'adressent à leurs professeurs de français.

Langue préférée en s'adressant aux enseignants	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Français	34	36.6	36.6
Anglais	54	58.1	94.6
Kiswahili	3	3.2	97.8
Autre	2	2.2	100.0
Total	93	100.0	

Source : Enquête de terrain

Ce tableau nous montre que 54 élèves (58.1%) recourent à l'anglais lorsqu'ils parlent à leurs professeurs de français, et 34 élèves (36.6%) s'expriment toujours en français quand ils ont de quoi dire aux professeurs de français. De plus, 3 élèves (3.2%) utilisent le Kiswahili alors que 2 autres élèves (2.2%) s'expriment en mélangeant le français, l'anglais et le Kiswahili à chaque moment qu'ils s'adressent à leurs professeurs de français.

D'un côté, les apprenants qui utilisent l'anglais disent qu'ils le préfèrent parce qu'il est facile pour eux, donc ils se sentent à l'aise en le parlant. Ils ajoutent que le français leur est difficile au niveau de la prononciation et de trouver du lexique. Cela crée en eux un manque de confiance.

De l'autre côté, ceux qui s'expriment en français nous signalent que c'est le principe de leurs professeurs de s'exprimer aux apprenants en français, et qu'ils ne leur adressent qu'en français. Parler à son enseignant en français aide l'apprenant à améliorer sa maîtrise des vocabulaires. Cela présente une possibilité d'être corrigé par celui-là en cas de besoin. En plus, c'est une manière d'apprécier les efforts de son professeur de l'entraîner à parler français.

On établit que l'anglais est la langue la plus préférée de nos apprenants de français. Cela veut dire qu'ils utilisent rarement le français, un fait qui aurait un effet négatif sur leur capacité de bien parler le français. Notre étude confirme l'argument de Mulama (2016) en soulevant l'idée que les apprenants kenyans de français ont du mal à s'exprimer en cette langue car ils préfèrent s'exprimer en utilisant des langues indigènes ainsi que l'anglais et le Kiswahili lorsqu'ils bavardent en dehors de la salle de classe.

4.2.2.2 Recours en cas de manque du vocabulaire désiré

Tableau 11 : Qu'arrive-t-il lorsque vous manquez un vocabulaire désiré en parlant français ?

Qu'arrive-t-il lorsque vous manquez un vocabulaire désiré en parlant français ?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Compenser le mot manquant par un mot d'une autre langue que je connais	36	38.7	38.7
S'efforcer pour trouver le mot désiré	35	37.6	76.3
Demander à quelqu'un de me venir en aide	20	21.5	97.8
Se taire	2	2.2	100.0
Total	93	100.0	

Source: Enquête de terrain

D'après ce tableau, lorsque les élèves manquent des vocabulaires qu'ils désirent utiliser en s'exprimant en français, 36 d'entre eux (soit 38.7%) compensent le mot manquant par un mot d'une autre langue qu'ils connaissent. Outre cela, 35 élèves (soit 37.6%) s'efforcent de trouver le mot approprié, 20 élèves (21.5%) demandent à quelqu'un de les aider alors que 2 élèves (soit 2.2%) se taisent.

Les apprenants disent qu'ils consultent des dictionnaires et parlent sans tenir compte des erreurs qu'ils commettent, tout en attendant la correction venant des professeurs ou leurs camarades de classe. Parfois ils reformulent les phrases afin de contourner les vocabulaires qui leur sont inaccessibles.

Les résultats de cette étude s’opposent à celles de Namukwaya (2013) du fait que la sienne montre que si un apprenant se trouve face au blocage, il se tait ou s’autocorrige. Quant à la nôtre, nous avons découvert que dans une situation de ce genre, les apprenants s’efforcent de trouver un moyen de se débrouiller, se taire étant la moindre de ses options.

4.2.2.3 Parler à quelqu’un qui maîtrise bien le français

Tableau 12 : Vous ne vous êtes jamais adressé à quelqu’un qui maîtrise bien le français ?

Vous ne vous êtes jamais adressé à quelqu’un qui maîtrise bien le français ?	Effectifs	Pourcentage %	Pourcentage cumulé %
Si	72	77.4	77.4
Non	21	22.6	100.0
Total	93	100.0	

Source : Enquête de terrain

Le tableau ci-haut nous montre que 72 élèves, soit 77.4% ont eu l’occasion de s’adresser à quelqu’un qui maîtrise bien la langue française. Toutefois, 21 élèves, soit 22.6% déclarent n’avoir jamais eu une telle opportunité. Cette dernière remarque sous-entend que d’après quelques apprenants, leurs professeurs de français ne parlent pas bien cette langue. Cela va à l’encontre de ce qui est attendu de ces enseignants car ils sont sensé bon niveau de formation en français. Or, ce sont eux les experts en français les plus proches des apprenants.

Le point de vue de ce 21 élèves, soit 22.6% des enquêtés se traduit par le manque de confiance des apprenants auprès de leurs professeurs. Si le professeur n’inspire pas l’apprenant d’avoir confiance en lui et ce qu’il enseigne, comment l’apprenant s’intéressera-t-il au français que cet enseignant lui enseigne ? Nous le jugeons fortement improbable qu’un apprenant aie confiance à l’enseignant de tel genre. Solange (2020) a fait un constat pareil où les collégiens brésiliens ont dit qu’ils avaient du mal à maîtriser l’anglais comme langue étrangère. Ce désintérêt était causé par leurs enseignants qu’ils jugeaient inappropriés suite à leurs manières décourageantes de représenter cette langue aux apprenants. A ce point, nous pouvons conclure que les enseignants influencent leurs apprenants soit d’aimer soit de détester la langue française ou d’autres langues étrangères. Donc, d’une manière ou d’une autre, il y a toujours de l’influence.

4.2.2.4 Ressentiment

Tableau 13 : Si oui, qu'avez-vous ressenti ?

Si oui, qu'avez-vous ressenti ?	Effectifs	Pourcentage %	Pourcentage cumulé %
Confortable	24	38.1	38.1
Inconfortable	22	34.9	73.0
Très confortable	13	20.6	93.7
Très inconfortable	4	6.3	100.0
Total	63	100.0	

Source: Enquête de terrain

Pour expliquer davantage ces réponses, nous les catégorisons en deux groupes : les groupes très confortable et confortable contre le groupe très inconfortable et inconfortable. Le premier mène l'élève à se sentir motivé car il considère cette affaire comme une aventure linguistique. Celui-ci, de sa part, le fait se douter de sa capacité de comprendre les paroles du locuteur ou même l'élève a peur de mal prononcer les vocabulaires dans sa rétroaction à son interlocuteur. En conclusion, les apprenants disent qu'ils ont eu connaissance de leur faible maîtrise de la langue française, un fait qui parfois inspire des doutes à l'apprenant, ou l'inspire de travailler dur pour s'améliorer. Nous remarquons qu'en général, 58.7% des enquêtés se ressentent très confortables en s'adressant à quelqu'un qui maîtrise bien la langue française contre 41.3% qui se ressent mal à l'aise dans une occasion de ce genre.

Même si cela peut être vrai que les premiers ne comprennent pas bien les propos d'un bon locuteur de français, ils se ressentent encouragés de s'efforcer à obtenir la maîtrise du français tant désirée. Néanmoins, les deuxièmes se ressentent découragés par le fait qu'ils ne comprennent pas bien la langue dont il est question ici. À ce sujet, notre étude nous montre l'inverse de ce que Guillaume (2007) a trouvé. Ce chercheur a fait une observation que beaucoup d'apprenants coréens de français ont une vive peur de prendre la parole dans la présence de leurs enseignants qu'ils estiment avoir une bonne maîtrise de français. Les apprenants qui ont participé dans sa recherche ont indiqué qu'ils croyaient que leur façon de parler français était très mauvaise par rapport à celle de leurs professeurs car ils possédaient un niveau très bas de cette langue.

4.2.2.5 Confort ou inconfort en s'adressant aux locuteurs de français

Tableau 14 : Vous vous sentez confortable en vous adressant à quels locuteurs de français ?

Vous vous sentez confortable en s'adressant à quels locuteurs de français ?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Apprenants de français	45	48.9	48.9
Enseignants de français	26	28.3	77.2
N'importe lesquels	17	18.5	95.7
Personne	4	4.3	100.0
Total	92	100.0	

Source: Enquête de terrain

Comme ce tableau montre, sur 92 élèves qui ont répondu à cette question, 45 élèves (48.9%) ont dit qu'ils se sentent confortables en s'adressant aux apprenants de français alors que 26 élèves (28.3%) ont signalé qu'ils se sentaient confortables en s'adressant à leurs professeurs de français. En outre, 17 apprenants ont déclaré qu'ils se sentent confortables en s'adressant à n'importe quel locuteur de français pourvu qu'il parle bien cette langue. En plus, 4 élèves ont déclaré qu'ils ne se sentent pas bien en s'exprimant en français en présence d'autres locuteurs de français, quel que soit sa manière de parler.

Le constat que la plupart des apprenants de français s'expriment confortablement devant leurs camarades de classe même s'ils ne s'expriment pas bien, contredit l'étude de Lee (2012). Celle-ci a indiqué que les apprenants de français sont timides et ont du mal à s'exprimer avec aisance en public.

Néanmoins, la conclusion de notre étude sur les aspects du confort et inconfort est semblable à la découverte de l'étude de Guillaume (2007). Celle-ci indique que les apprenants des langues étrangères ont peur de prendre la parole devant leurs professeurs faute des vocabulaires appropriés pour s'exprimer. En d'autres termes, parler français en présence d'une personne qui maîtrise cette langue les rend inconfortables.

D'un côté, les élèves qui aiment s'entretenir avec leurs enseignants se croient pouvoir profiter des corrections faites par ces derniers car ils les estiment avoir une bonne maîtrise du français. Ils ajoutent que les enseignants les encouragent de parler français parce qu'ils ont beaucoup de confiance en eux. De l'autre côté, ceux qui préfèrent échanger avec leurs camarades de classes estiment qu'avec lesdits élèves, ils peuvent s'entre corriger en politesse en apprenant l'un de

l'autre. De leur propre aveu, ils se comprennent mieux et ne se sentent donc pas mal jugés comme ceci pourrait être le cas s'ils s'adressent à leurs professeurs.

4.2.2.6 Participation au festival de musique

Tableau 15 : Vous avez participé au festival de musique ou de théâtre ?

Vous-avez participé au festival de musique ou de théâtre ?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Non	63	68.5	68.5
Oui	29	31.5	100.0
Total	92	100.0	

Source : Enquête de terrain

D'après ce tableau, 63 élèves (68.5%) disent qu'ils n'ont jamais eu l'occasion de participer dans un festival de musique ou de théâtre. Au contraire, 29 élèves (31.5%) ont pu participer. Cela signale que la plupart de nos répondants n'ont pas eu le privilège de s'exprimer en français en public en dehors de leur école.

Ceux qui ont eu l'honneur de participer nous citent quelques défis qu'ils ont rencontrés. Une fois en scène, parfois les mots disparaissent à cause de la peur qu'ils subissent. Par la suite, ils se trouvent nerveux en train de bégayer. Quelques-fois, la prononciation de quelques mots et la construction des phrases leur posent problème.

Néanmoins, ils nous exposent quelques avantages d'y participer. Ce fait donne à l'apprenant la confiance de s'exprimer librement en public tout en lui lançant un défi de s'améliorer, surtout lorsqu'ils sont témoins d'un autre apprenant performant mieux que lui.

4.2.2.7 Conclusion provisoire

Les apprenants préfèrent utiliser l'anglais en s'adressant à leurs professeurs de français car ils le croient plus facile que le français qu'ils qualifient comme difficile. Cette préférence de l'anglais signifie que ce dernier est moins pratiqué à l'oral, ce qui entrave la maîtrise de cette langue étrangère.

Mélanger le vocabulaire français et d'autres langues est évident aussi en cas de difficulté de trouver un terme en français pendant qu'on parle. Il faut au moins reformuler une phrase afin de pouvoir employer un autre mot sans changer le message.

Il y a un manque d'exposition des apprenants au bain linguistique français. La plupart disent que leur professeur de français est le seul professionnel qu'ils connaissent. Nous estimons que ceci contribue à leur faible effort pour avoir une bonne compétence en français oral.

Les résultats nous annoncent l'absence de confiance en des enseignants de français. Il existe des élèves qui citent qu'ils ne connaissent personne qui parle le français couramment. Cela veut dire que ces élèves n'ont confiance ni dans le français que leurs enseignants ne parlent ni dans celui qu'ils parlent eux-mêmes. Donc, les apprenants manquent un bon modèle à suivre à ce sujet.

Nous avons établi aussi que les apprenants se sentent mal à l'aise en s'exprimant devant un bon locuteur de français en plus d'avoir peur de parler français en public. Il s'agit ici de la croyance que le niveau de son français est très bas par rapport au standard auquel il se compare. Également, la préférence de s'exprimer en français devant ses camarades pour éviter de se sentir jugé au lieu de se réjouir en parlant en présence d'un enseignant pour profiter de sa correction au cas où il commet une erreur.

Le manque de participation active au festival de musique ainsi qu'au festival de théâtre se traduit en absence de pratique vive et intensive de cette langue, surtout à l'oral. Cela réduit la possibilité de bien maîtriser le français, un fait qui contribue à l'insécurité linguistique

4.2.3 Causes des difficultés de l'expression orale en français

4.2.3.1 Début d'apprendre le français

Tableau 16 : Quand est-ce que vous avez commencé l'apprentissage du français ?

Quand est-ce que vous avez commencé l'apprentissage du français ?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
École secondaire	78	84.8	84.8
École primaire supérieure	8	8.7	93.5
École primaire inférieure	6	6.5	100.0
Total	92	100.0	

Source : Enquête de terrain

Ce tableau montre que 92 élèves ont répondu à cette question. Entre eux, 78 répondants (soit 84.8%) ont débuté l'apprentissage du français à l'école secondaire. De plus, 8 élèves (soit 8.7%) ont commencé ledit apprentissage à l'école primaire au niveau supérieur, pendant que 6 élèves ont commencé le leur à l'école primaire au niveau inférieur.

Par la suite, nous pouvons conclure que la plupart d'élèves à l'école secondaire ne sont pas exposés à cette langue tôt dans leur vie. Ce fait affecte leur maîtrise d'après le linguiste Krashen (1981) qui dit que la capacité d'apprendre une langue étrangère diminue comme on vieillit après l'âge de 10 ans.

4.2.3.2 Mon perception de français

Tableau 17 : En tant qu'apprenant de français, comment percevez-vous cette langue ?

En tant qu'apprenant de français, comment percevez-vous cette langue ?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Facile	61	70.1	70.1
Très facile	16	18.4	88.5
Difficile	10	11.5	100.0
Total	87	100.0	

Source : Enquête de terrain

Le tableau ci-haut nous renseigne que 87 apprenants ont répondu à cette question. Parmi eux, 61 apprenants (soit 70.1%) ont dit qu'ils trouvent le français facile et 16 apprenants (soit 18.4%) le trouvent très facile. De plus, 10 apprenants (soit 11.5%) ont déclaré de trouver cette langue difficile. Ceux qui trouvent le français facile ou très facile expliquent que leur perception positive envers le français leur facilite la tâche de l'étudier. En plus, ils aiment parler français en présence de ceux qui ne le parlent pas car cela leur donne un sentiment de supériorité. Pour ceux qui le trouvent difficile, ils signalent qu'ils ont une vive peur de commettre des erreurs car si cela arrive, leur estime sera abaissée. En plus, ils disent que s'ils parlent français en public, il y a des personnes qui pensent que ces apprenants se vantent, un fait qu'ils n'apprécient point.

L'étude de Guerif (2017) menée auprès des apprenants et professeurs universitaires montre que les apprenants de français langue étrangère le trouvent difficile, et même leurs professeurs novices le témoignent d'après leurs expériences pendant les cours de cette langue. Ceci contredit les résultats de cette étude selon lesquels les apprenants de l'école secondaire kenyane croient que le français est facile à maîtriser.

4.2.3.3 Le sentiment en parlant français

Tableau 18: Comment vous sentez-vous en parlant français en public ?

Comment vous sentez-vous en parlant français en public ?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Confortable	35	35.0	37.6
Inconfortable	33	33.0	73.1
Très confortable	22	22.0	96.8
Très Inconfortable	3	3.0	100.0
Total	93	93.0	

Source : Enquête de terrain

Comme le tableau l'indique, parmi les élèves qui ont répondu à cette question, 35 élèves (37.6%) ont déclaré qu'ils se sentaient confortables en parlant français en public. En plus, 33 élèves (35.5%) se sentaient inconfortables, 22 élèves (23.7%) se sentaient très confortables alors que 3 élèves (3.2%) se sentaient très inconfortables.

Il nous apparaît évident que globalement, 57 apprenants (61.3%) se sentent à l'aise en parlant français en public contre 36 élèves (38.7 %) qui se sentent mal à l'aise. Ceux qui se ressentent à l'aise considèrent parler en public comme un pas important dans la quête de maîtriser cette langue. Également, ils se sentent bien et supérieures aux autres lorsque ceux qui ne comprennent pas le français leur écoutent comme ils parlent le français.

Néanmoins, ceux qui n'aiment pas parler en public disent qu'ils se sentent nerveux et ont peur de commettre des erreurs ou être vu comme s'ils se vantent. L'idée que la majorité d'apprenants se ressentent à l'aise parlant français en public contredit la conclusion d'Okonda (2019) dans son étude menée à l'Alliance française. Cette étude-là a établi que les apprenants se sentent mal à l'aise en s'exprimant en français devant le monde. Nous expliquons cet écart de point de vue entre les apprenants de français de l'Alliance française et les lycéens en terminal. D'un côté, au moment de la conduite de cette recherche, les répondants avaient étudié cette langue pendant presque quatre ans, donc ils avaient atteint un niveau raisonnable de maîtrise de cette langue qui leur avait donné la capacité de s'exprimer. De l'autre côté, les apprenants visés par l'étude d'Okonda à l'Alliance française étaient choisis parmi la population totale par la méthode aléatoire simple depuis le niveau le plus bas d'apprentissage d'une langue étrangère, c'est-à-dire le niveau A1, A2, B1 et B2. Le niveau B2 est le plus élevé offert à l'Alliance française d'Eldoret.

Donc, la moitié de ses répondants appartenait au niveau A1 et A2. Ces deux niveaux sont inférieurs au niveau standard de maîtrise de français de nos répondants, le niveau B1.

4.2.3.4 Disponibilité d'une Salle de français/Centre de ressources

Tableau 19 : Avez-vous une Salle de français/Centre de ressources dans votre école ?

Avez-vous une salle de français/centre de ressources dans votre école ?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Oui	62	67.4	67.4
Non	30	32.6	100.0
Total	92	100.0	

Source: Enquête de terrain

Selon ce tableau, 92 élèves ont répondu à cette question. Parmi eux, 62 représentant 67.4%, ont confirmé qu'ils ont une salle de français ou un centre de ressources dans leurs écoles alors que 30 qui se traduisent en 32.6% ont répondu qu'ils n'en ont pas. La présence des salles de français ou des centres de ressources dans des écoles montre que la direction de ces écoles fait d'effort pour promouvoir cette langue dans leurs écoles. Les écoles où les salles de français ou centres de ressources sont absents signifient que l'apprentissage du français n'est pas bien soutenu dans ces écoles.

4.2.3.5 Disponibilité de télévision française/internet

Tableau 20 : Si oui, y en a-t-il une télévision/ordinateurs connectés à l'internet où vous pouvez regarder des chaînes françaises ?

Si oui, y a-t-il une télévision/ordinateurs connectés à l'internet où vous pouvez regarder des chaînes françaises ?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Non	37	59.7	59.7
Oui	25	40.3	100.0
Total	62	100.0	

Source : Enquête de terrain

Parmi les 62 élèves qui avaient confirmé la présence d'une salle de français/ un centre de ressources dans leurs écoles, nous voulions savoir si cette salle de français/ centre de ressources avait une télévision ou des ordinateurs connectés à l'internet pour leur permettre de regarder des chaînes françaises. 37 d'entre eux, soit 59.7%, ont répondu par non alors que 25, soit 40.3% l'ont confirmé.

Par conséquent, nous remarquons que la plupart des salles de français/centres de ressources n'ont ni télévision ni ordinateurs connectés à l'internet pour faciliter les apprenants à interagir avec le français à travers le média comme les chaînes de télévision ou en ligne. En général, la salle de français aide les apprenants à mieux interagir avec la langue française. Les activités possibles sont : écouter et chanter des chansons en français, faire des exposés et des dialogues en français. En plus, pour ceux dont les salles sont bien équipées avec la technologie moderne, les apprenants peuvent faire une recherche en ligne des aspects de la langue qui leur posent problème, ou regarder des films français pour faciliter leur maîtrise de la langue française.

Avec la télévision ou des ordinateurs, ils peuvent suivre des chaînes françaises ; tout cela pour améliorer leur maîtrise de français. Une combinaison d'actions aussi riches en activités pratiques que celle-ci crée une sorte de bain linguistique pour les apprenants. Wagaba (2010) a réalisé une étude en Ouganda multilingue. Son étude, comme la nôtre, a signalé une difficulté d'apprendre des langues étrangères par des apprenants, quoi que la sienne vise les étudiants universitaires. Les deux études montrent que le manque des matériels pour faciliter l'apprentissage de ces langues comme des livres, des cassettes parmi d'autres est la base des difficultés d'apprendre et maîtriser des langues étrangères. Donc, nous pouvons conclure que l'absence de ressources pour les apprenants les empêche d'apprendre cette langue d'une manière satisfaisante afin qu'ils puissent bien parler avec confiance. Cela mène à l'insécurité linguistique chez les apprenants.

4.2.3.6 Fréquence de parler français hors les cours

Tableau 21 : Quand vous n'assistez pas au cours de français, à quelle fréquence parlez-vous français ?

Quand vous n'assistez pas au cours de français, à quelle fréquence parlez-vous français ?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Parfois	46	49.5	49.5
Rarement	31	33.3	82.8
Souvent	11	11.8	94.6
Assez souvent	3	3.2	97.8
Jamais	2	2.2	100.0
Total	93	100.0	

Source: Enquête de terrain

En dehors des cours du français, 46 apprenants (49.5%) disent qu'ils parlent parfois le français. En plus, 31 apprenants (33.3 %) disent que dans un moment pareil, ils parlent rarement le

français et 11 autres apprenants (11.8%) confirment qu'ils le parlent souvent. De plus, 3 apprenants disent qu'ils parlent cette langue assez souvent et d'autres 2 apprenants (2.2%) apprenants signalent qu'ils ne parlent jamais cette langue en dehors des cours de français. Une tendance similaire, quoi que pas complètement pareil, a été découvert par Solange (2002) dans son étude. Il a établi que bien que l'écoute des programmes français diffusés par la radio soit d'une importance capitale pour les apprenants, une fois à la maison ils n'écourent pas ces programmes comme il faut. Voilà pourquoi leur maîtrise de français reste faible.

En conséquence, nous pouvons en conclure que les apprenants de français ne s'efforcent pas à parler le français comme il faut hors les cours de français. Cela montre un manque de pratiquer cette langue aussi souvent qu'il faut. C'est pour cette raison que leur maîtrise reste toujours faible et ils n'arrivent pas à bien s'exprimer.

4.2.3.7 Fréquence de parler français avec : les camarades apprenants, les professeurs et les membres de famille en dehors des heures de cours

Tableau 22 : Vos camarades apprenants de français en dehors des heures de cours

Vos camarades apprenants de français en dehors des heures de cours	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Parfois	42	45.2	45.2
Rarement	29	31.2	76.3
Souvent	16	17.2	93.5
Jamais	6	6.5	100.0
Total	93	100.0	

Source : Enquête de terrain

Comme il est évident dans le tableau ci-dessus, 42 élèves (soit 45.2%) ne parlent français que parfois avec leurs camarades apprenants en dehors des heures de cours, et 29 élèves (soit 31.2%) le font rarement. En outre, 16 élèves (soit 17.2%) causent souvent en français dans des cas comme tels alors que 6 élèves (soit 6.5%) ne parlent jamais en français avec leurs camarades en dehors des heures de cours.

Nous inférons que même entre eux-mêmes, les apprenants de français ne s'habituent pas à s'exprimer en français, et ceci a la capacité de ralentir leur procès de maîtriser la langue française. Cette tendance n'est pas isolée car Ndièye (2020) a trouvé que les apprenants universitaires de français en Gambie qui maîtrisent bien l'anglais se croient avoir une langue internationale à utiliser, donc ils ne voient pas la nécessité de se troubler pour maîtriser une autre

langue étrangère, bien qu'elle soit internationale aussi. Ce phénomène de se contenter par une seule langue internationale a été également révélé par l'étude de Jean & Helene (2014) qui a noté que les apprenants dont l'anglais est une langue maternelle se montrent vraiment désintéressés par l'apprentissage d'autres langues étrangères. Ils croient que l'anglais leur suffit pour atteindre la plupart de leurs intérêts.

Tableau 23: Votre professeur de français en dehors des heures de cours

Votre professeur de français en dehors des heures de cours	Effectifs	Pourcentage %	Pourcentage cumulé %
Parfois	28	30.1	30.1
Rarement	25	26.9	57.0
Souvent	21	22.6	79.6
Jamais	19	20.4	100.0
Total	93	100.0	

Source : Enquête de terrain

En dehors de la salle de classe, 28 élèves (30.1%) s'adressent parfois en français à leur professeur de français, 25 élèves (26.9%) font rarement recours au français dans un cas comme tel. En outre, 21 élèves (22.6%) s'expriment souvent en français mais 19 élèves ne s'expriment jamais en français face à leur professeur de français en dehors des heures de classe. Cette idée est semblable à celle de Solange (2020) qui a dit que les apprenants peuvent éviter de s'adresser aux enseignants car ils craignent commettre des erreurs.

Tableau 24: Les membres de votre famille

Les membres de votre famille	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Jamais	37	41.1	41.1
Rarement	36	40.0	81.1
Parfois	15	16.7	97.8
Souvent	2	2.2	100.0
Total	90	100.0	

Source : Enquête de terrain

Ce tableau nous montre que 90 élèves ont répondu à cette question. 37 élèves (41.1%) ont dit qu'ils ne parlent jamais le français avec leurs membres de famille, 36 autres (40%) ont indiqué qu'ils parlent rarement cette langue à la maison. En plus, 15 élèves (16.7%) ont indiqué qu'ils le parlent parfois alors que 2 élèves (2.2%) ont dit qu'ils le parlent souvent.

À ce point, nous tirons une conclusion que seulement 2.2 % d'élèves ont une occasion de s'adresser à un membre de sa famille en français lorsqu'ils le souhaitent et 56.7% d'élèves parlent français à la maison dans des cas rares lorsqu'une occasion se présente. De plus, 41.1% n'ont pas du tout une telle occasion de s'exprimer en français. Ce dernier pourrait être causé par le fait qu'autre l'apprenant, personne d'autre ne parlent français chez lui. Donc, la plupart des apprenants ne peuvent pas bien pratiquer cette langue à la maison, ce qui veut dire que la présence du français dans leur environnement est vraiment réduite menant à une mauvaise expression en français.

Bien que le français soit la langue étrangère le plus appris au Kenya (Jao, 2019), l'analyse ci-haut nous montre qu'il n'existe qu'une poignée de familles où plus d'une personne parle français. Voilà pourquoi la majorité d'apprenants manque l'occasion de s'exprimer en français à la maison.

4.2.3.8 Douter de sa capacité de parler français

Tableau 25: Vous a-t-on jamais dit que vous ne pouvez pas parler un bon français en tant qu'étudiant ?

Vous a-t-on jamais dit que vous ne pouvez pas parler un bon français en tant qu'étudiant ?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Non	64	69.6	69.6
Oui	28	30.4	100.0
Total	92	100.0	

Source: Enquête de terrain

92 élèves ont répondu à cette question comme le tableau ci-haut nous le montre. D'un côté, ces résultats nous éclairent que 64 apprenants (soit 69.6%) ont dit que personne ne leur avait dit qu'ils ne pouvaient pas parler un bon français en tant qu'apprenant. De l'autre côté, 28 apprenants (soit 30.4%) ont dit qu'ils étaient victimes des commentaires aussi fâcheux que cela.

Quoique le nombre de ceux qui ont été témoins d'une déclaration aussi décourageante était plus petit que celui de ceux qui n'ont pas eu une telle expérience, nous estimons que cela pèse lourdement sur l'apprenant. Donc, faire des commentaires de ce genre surtout à un apprenant qui apprend lentement une langue étrangère peut le mener à douter de ses capacités à maîtriser et par la suite s'exprimer bien en cette langue.

L'étude de Bilal, Najah & Mahmoud (2020), qui était basée sur l'apprentissage de l'anglais langue étrangère ou seconde, montre qu'en général, les apprenants dans leur ensemble possèdent une capacité mixte. Cela veut dire que quelques-uns ont une capacité à réussir très vite la maîtrise de la langue alors que d'autres la maîtriseront lentement. Par la suite, il sera bon que personne ne dise à un apprenant qu'il ne peut pas maîtriser la langue en question car cela est décourageant à l'apprenant ciblé.

4.2.3.9 La personne qui se doute de vos capacités

Tableau 26: Si oui, qui vous l'a dit ?

Si oui, qui vous l'a dit ?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Mon ami (e)	13	46.4	46.4
Mon enseignant de français	6	21.4	67.9
Un membre de ma famille	5	17.9	85.7
Un enseignant d'une autre matière	4	14.3	100.0
Total	28	100.0	

Source: Enquête de terrain

Pour en savoir plus sur l'expérience des 28 apprenants à qui on a dit qu'ils ne pouvaient pas bien s'exprimer en français, 13 d'entre eux (soit 46.4%) ont confirmé que leurs ami(e)s leur avaient dit cela. De plus, 6 apprenants (soit 21.4%) disent que leurs professeurs de français étaient responsables pour le commentaire en question, alors que 5 autres (soit 17.9%) disent qu'un membre de leur famille était responsable pour cette remarque dégradante. Pour en conclure, il y a 4 apprenants (soit 14.3%) qui signalent qu'un enseignant d'une autre matière à part le français était coupable de cette déclaration négative vers l'apprenant de français.

Nzuki (2014) remarque que parmi d'autres facteurs, les amis des apprenants de français au Kenya influencent ces derniers soit d'aimer soit de ne pas aimer le français et donc d'abandonner son apprentissage. Au même titre, les commentaires négatifs concernant le français découragent l'apprenant même s'il décide de continuer son apprentissage quand même.

4.2.3.10 Sentiments qui sont conséquence de découragement

Tableau 27 : Qu'avez-vous ressenti en conséquence ?

Qu'avez-vous ressenti en conséquence ?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Découragée	17	60.7	60.7
Rien	7	25.0	85.7
Fâchée	4	14.3	100.0
Total	28	100.0	

Source: Enquête de terrain

Le tableau ci-haut nous montre que parmi les 28 élèves à qui on avait dit qu'ils étaient incapables de bien s'exprimer en français, 17 d'entre eux (60.7%) rapportent avoir ressenti découragés, 7 autres (25.5%) se croient n'avoir rien senti alors que 4 d'entre eux se sont senti fâchée suite à ladite déclaration de leur interlocuteur.

Cela nous éclaire que des sentiments négatifs auprès des apprenants de français leur ont amené une amertume interne qui a la capacité de réduire leur intérêt en français, tout en les rendant inefficaces lorsqu'ils s'expriment en français faute de motivation.

4.2.3.11 Conclusion provisoire

Cette étude nous dévoile que la plupart des apprenants ont commencé l'étude de français à l'école secondaire étant âgé au moins de 12 ans. Cet âge est bien loin de l'âge optimal de 6 ou 7ans. En plus, suite à leur affection envers le français, les apprenants disent qu'ils trouvent le français facile. Malgré cela, ils ne peuvent pas s'exprimer avec aisance en cette langue parce que la plupart de ces apprenants ne fournissent pas assez d'efforts pour arriver à la maîtrise parfait de cette langue.

La majorité d'apprenants ont dit qu'ils se sentaient à l'aise en parlant français en public, à condition que ceux qui le maîtrisent bien ne soient pas là, mais pas parce qu'ils parlent bien cette langue. Ils sont fiers de cette langue, donc ils souhaitent montrer aux autres qui ne parlent pas cette langue qu'ils peuvent s'exprimer en français langue étrangère.

Plus de la moitié des élèves disent qu'ils ont des salles de français, mais la majorité de ces salles n'ont pas des équipements modernisés pour faciliter l'apprentissage comme une télévision et/ou connexion à l'internet à travers des ordinateurs. Dans un cas pareil, l'apprenant n'y tire pas assez de bénéfices en tant que novices de cette langue. Néanmoins, la salle de français crée une ambiance très convenable pour apprendre le français à travers des chansons, des poèmes, des films parmi d'autres moyens.

Les apprenants ne s'efforcent pas en dehors des cours à se cultiver une bonne maîtrise de cette langue. De plus, nous remarquons que des paroles dégradantes des amis, des professeurs ou même d'autres apprenants de cette langue au niveau plus élevé comme l'université est un problème réel que font face les apprenants de cette langue

4.2.4 Attitude et performance en Français

4.2.4.1 Fréquence de causer en français avec ses camarades

Tableau 28 : Lorsque vous communiquez avec d'autres apprenants de français, à quelle fréquence utilisez-vous le français ?

Lorsque vous communiquez avec d'autres apprenants de français, à quelle fréquence utilisez-vous le français ?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Parfois	34	37.8	37.8
Assez souvent	20	22.2	60.0
Souvent	17	18.9	78.9
Rarement	16	17.8	96.7
Jamais	3	3.3	100.0
Total	90	100.0	

Source: Enquête de terrain

Ce tableau nous signale que 90 apprenants ont répondu à cette question. Parmi eux, 34 (soit 37.8%) ont indiqué qu'ils parlent français parfois lorsqu'ils communiquent avec leurs camarades de classe de français. En plus, 20 apprenants (soit 22.2%) ont répondu qu'ils parlent français assez souvent. Par ailleurs, 16 apprenants (soit 17.8%) ont indiqué qu'ils parlent rarement le français face à leurs camarades de classe de français. Pour en finir, 3 apprenants (soit 3.3%) ont signalé qu'ils ne parlent jamais le français avec leurs camarades de classe de français.

Ceux qui parlent français expliquent que c'est pour leur permettre d'apparaître unique parmi leurs camarades, atteindre une fluidité à l'oral et réussir aux examens oraux. Néanmoins, il y a ceux qui se disent être habitués à parler anglais tout le temps. Eux, ils ne font presque aucun effort pour améliorer leur maîtrise de cette langue française. L'absence de motivation chez les apprenants de français a été remarquée par Nzuki (2014). Il a dit que les apprenants sont tant habitués à parler l'anglais qu'ils se disent ne pas avoir besoin de se déranger en apprenants une autre langue étrangère. Après tout, au cas où quelqu'un aura besoin d'améliorer ses compétences dans la langue française, l'Alliance française qui existe en trois campus au Kenya (Alliance Française, 2023) lui sera disponible. Ndièye (2020) montre également que les apprenants perçoivent le FLE comme une langue qui n'est pas vraiment importante parce que l'anglais leur est déjà bien utile pour communiquer avec les étrangers, qui la maîtrisent tous. L'anglais étant la langue la plus étudiée au monde (Angeline, 2020) est déjà un point important à se pencher dessus pour soutenir leur argument.

Nous concluons que les apprenants de français ne font pas assez d'effort pour parler cette langue assez fréquemment entre eux comme il faut car c'est là le plus sûr moyen de maîtriser une langue. C'est pour cette raison que leur capacité de parler le français est faible.

4.2.4.2 Croyance que vous parlez bien le français

Tableau 29 : Quand vous parlez français, à quelle fréquence croyez-vous que votre français soit correct ?

Quand vous parlez français, à quelle fréquence croyez-vous que votre français soit correct ?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Quelques fois	57	61.3	61.3
Toujours	26	28.0	89.2
Rarement	7	7.5	96.8
Jamais	3	3.2	100.0
Total	93	100.0	

Source: Enquête de terrain

Sur la fréquence à laquelle les élèves croient que le français qu'ils parlent est correcte, 57 d'elles (soit 61.3%) répondent par parfois. De plus, 26 élèves (soit 28.0%) confirment être convaincu que le français qu'ils parlent est toujours correcte. 7 élèves (soit 7.5%) sont d'avis que leur français est rarement correct alors que 3 élèves (soit 3.2%) ne croient jamais que leur français soit correct.

Bunce (2012) indique qu'un apprenant d'une langue étrangère maîtrisera difficilement cette langue s'il croit que sa façon de la parler est erronée, voire pas assez bonne qu'il le souhaite. Quoique cela soit parfois vrai, ça empêche quelques apprenants de chercher à obtenir une maîtrise raisonnable car cela décourage. Pour qu'un apprenant ait une bonne maîtrise d'une langue étrangère, il lui faudra impérativement une conviction non-divisée sur sa capacité de la maîtriser.

4.2.4.3 Se sentir confortable en parlant français

Tableau 30: Quand vous sentez-vous plus confortable en parlant français ?

Quand vous sentez-vous plus confortable en parlant français ?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
En causant à deux avec mon ami(e)	45	48.4	48.4
Quand je m'adresse à mon enseignant de français	30	32.3	80.6
Lorsque je m'exprime devant mes camarades de classe	18	19.4	100.0
Total	93	100.0	

Source: Enquête de terrain

Comme le montre ce tableau, 45 apprenants (soit 48.4%) se sentent plus confortables en parlant français avec leurs ami(e)s. De plus, 30 apprenants (soit 32.3%) se sentent libres en s'adressant à leurs professeurs de français, alors que 18 apprenants (soit 19.4%) se sentent plus à l'aise en causant en français devant leurs camarades de classe de français.

Il nous paraît évident que la majorité d'apprenants préfèrent s'adresser en français à leurs amis que leurs professeurs. Ils font cela pour éviter d'être critiqués par l'enseignant car leurs amis ne connaissent pas beaucoup de français au point de pouvoir les corriger facilement. En plus, ils se sentent confortables en s'adressant aux amis car ils se sont habitués l'un à l'autre. C'est vrai aussi que parfois leurs amis admirent leur manière de parler français, un fait qui les motive. Néanmoins, ceux qui aiment parler cette langue en présence de leurs enseignants sont d'avis que l'enseignant peut les corriger quand ils commettent des fautes car cet enseignant maîtrise bien cette langue.

Le travail réalisé par Okonda (2019) montre que les apprenants n'aiment pas parler français en public ni en présence de leurs camarades apprenants, ni devant leurs professeurs de français. Dans le même ordre d'idées, nous arrivons à une conclusion que même si les apprenants en terminal ont eu l'occasion d'apprendre le français pendant quatre ans, ils n'ont pas pu le maîtriser à un niveau acceptable. Par ailleurs, ce cas est différent de celui d'Okonda parce qu'il a mené son étude auprès des apprenants de français de l'Alliance Française où quelques apprenants étaient dans leur première année d'étude de français, un fait qui signifie que leur maîtrise était trop basse, celle d'un vrai débutant.

4.2.4.4 Conviction sur sa capacité de bien parler français

Tableau 31: Pensez-vous que vous pouvez vous exprimer couramment en français ?

Pensez-vous que vous pouvez vous exprimer couramment en français ?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
D'accord	54	58.1	58.1
Tout à fait d'accord	29	31.2	89.2
Pas d'accord	9	9.7	98.9
Fortement en désaccord	1	1.1	100.0
Total	93	100.0	

Source : Enquête de terrain

Le tableau ci-dessus nous informe que d'un côté, 54 élèves (58.1%) sont d'accord sur la question de se croire pouvoir s'exprimer couramment en français, et d'autres 29 élèves (soit 31.2%) sont tout à fait d'accord à cette question. De l'autre côté, 9 élèves (9.7%) ne sont pas d'accord qu'ils peuvent s'exprimer couramment en français, et 1 élève (1.1%) est fortement en désaccord sur ladite question.

Bref, 83 élèves (soit 89.2%) croient qu'ils peuvent bien s'exprimer en français contre 10 élèves (soit 10.8%). Plusieurs raisons s'attribuent à cela. Chez les 83 élèves existe un dicton selon lequel plus on pratique la langue, plus on la maîtrise. Ceux qui sont faibles en français dans ce groupe croient qu'un bon jour viendra où, grâce aux efforts qu'ils mettent en place, y compris la croyance qu'ils sont forts en français, ils pourront avoir une maîtrise impressionnante de cette langue étrangère. Quant aux 10.8% autres, ils pensent que le français est trop difficile pour eux surtout au niveau morphologique.

Notre étude contredit celle menée par Nzuki (2014) au sujet de l'attitude de l'apprenant vers le français quoiqu'elles soient d'accord du fait qu'une poignée de 10% d'élèves dans notre étude partagent l'opinion de l'étude de Nzuki que le français est difficile. Ceux-ci attribuent cela aux paroles négatives de leurs professeurs de français que le français est difficile. Quant à nos élèves, le fait de croire que le français est difficile n'a rien à faire avec les professeurs ; bien au contraire, c'est un fait tout à fait personnel, influencé par les apprenants eux-mêmes. En général, nos répondants sont de l'avis qu'en faisant quelques efforts, le français sera une matière qu'on peut maîtriser, contre la conclusion de Nzuki qu'il est difficile à atteindre sa maîtrise.

4.2.4.5 Comment trouvez-vous ces aspects de la langue par rapport à l'oral ?

Tableau 32: La grammaire

La grammaire	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Assez facile	44	47.3	47.3
Facile	30	32.3	79.6
Très facile	8	8.6	88.2
Difficile	8	8.6	96.8
Très difficile	3	3.2	100.0
Total	93	100.0	

Source : Enquête de terrain

D'après ce tableau, d'un côté, 44 élèves (47.3%) trouvent la grammaire assez facile, 30 élèves (32.3%) la trouvent facile et 8 élèves (8.6 %) la trouvent très facile. Par contre, 8 élèves (8.6%) se disent être en désaccord. Par la suite, on peut en tirer une conclusion que la majorité des élèves, c'est-à-dire 74 élèves (79.6%) ont une grande confiance dans la grammaire française car ils ne la trouvent pas problématique pendant l'expression orale. Notre étude contredit celle de Thanh (2010) qui a établi que l'aspect de grammaire pose des difficultés aux apprenants de français en tant que langue étrangère tout comme celle de Christina (2016) qui signale que les problèmes grammaticaux sont parmi les défis qu'éprouvent des apprenants de français langue étrangère en Bulgarie. Pareillement, Namukwaya (2013) dit que la grammaire n'apparaît pas facile chez les apprenants car les étudiants universitaires qui étaient visés par son étude ont des problèmes de décider quel auxiliaire doit être employé surtout en construisant des phrases.

Donc, nous nous permettons de conclure que les apprenants de français au Kenya n'ont que l'attitude positive vers la grammaire française, mais pas la maîtrise de celle-ci. Cela est dû au fait qu'ils ont du mal à s'exprimer bien à l'oral, un fait qui exige une maîtrise non-négociable du français ou d'une autre langue étrangère le cas échéant.

Tableau 33 : La prononciation

La prononciation	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Facile	40	43.5	43.5
Assez facile	28	30.4	73.9
Très facile	20	21.7	95.7
Difficile	3	3.3	98.9
Très difficile	1	1.1	100.0
Total	92	100.0	

Source : Enquête de terrain

Selon le tableau ci-haut, 92 apprenants ont répondu à cette question. Parmi eux, 40 apprenants (43.5%) ont signalé qu'ils trouvent la prononciation des mots facile pendant l'expression orale, 28 d'autres (30.4%) la trouvent assez facile et 20 apprenants (21.7%) la trouvent très facile. Au contraire, 3 apprenants trouvent la prononciation difficile alors que 1 autre (1.1%) la trouve très difficile.

Pour conclure cette section, il nous est clair que 88 apprenants (soit 94.6%) trouvent la prononciation en général facile pendant l'expression orale. Cela nous montre que si ces apprenants maîtrisent bien cette langue, ils peuvent s'exprimer en français sans trop de contraintes car la prononciation joue un rôle clé pour pouvoir s'exprimer dans une langue. Ces résultats contredisent celles de l'étude de Rahmatian (2016) qui a remarqué qu'en Iran, la prononciation trouble les apprenants car ils n'ont pas assez de confiance dans leur niveau de maîtrise de cet aspect. De plus, nos résultats sont le contraire de ce qu'a remarqué Mulama (2016) dans sa recherche effectuée auprès des apprenants de français à l'école secondaire au Kenya. Cette recherche a établi que la prononciation pose problème aux apprenants visés. Nous attribuons cela au fait que les étudiants appartenaient aux quatre promotions de l'école secondaire. Alors, nous le jugeons normal que les apprenants de première, deuxième et même troisième année éprouve des difficultés dans la prononciation.

Tableau 34 : La syntaxe

La syntaxe	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Assez facile	33	37.9	37.9
Facile	26	29.9	67.8
Difficile	16	18.4	86.2
Très facile	9	10.3	96.6
Très difficile	3	3.4	100.0
Total	87	100.0	

Source : Enquête de terrain

Comme les données nous montrent dans le tableau ci-haut, sur 87 élèves qui ont répondu à cette question, 33 élèves (37.9%) disent que la syntaxe leur est assez facile pendant l'expression orale. De plus, 26 élèves signalent qu'elle leur est facile, mais 16 élèves le trouvent difficile. En plus de cela, 9 élèves se croient trouver le français très facile quoique 3 autres élèves signalent que la syntaxe est très difficile pour eux.

Les élèves rapportent que la syntaxe ne leur est pas un grand défi vu que 68 d'entre eux (soit 78.2%) le considèrent comme faisable. Ce qu'il faut c'est les guider doucement afin qu'ils puissent la maîtriser d'une manière satisfaisante. Ce fait sera une grande étape vers une merveilleuse façon de s'exprimer en français. Néanmoins, Alsadag (2015) signale que la syntaxe n'est pas facile pour les apprenants, un point de vue bien différent des résultats émanant de notre étude. Cela veut dire que si les apprenants rêvent de réussir dans la syntaxe afin de bien écrire des mots, ils doivent travailler la maîtrise du français et bien s'exprimer.

Tableau 35 : Trouver les vocabulaires désirés

Trouver les vocabulaires désirés	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Facile	30	32.6	32.6
Assez facile	26	28.3	60.9
Difficile	20	21.7	82.6
Très facile	8	8.7	91.3
Très Difficile	8	8.7	100.0
Total	92	100.0	

Source : Enquête de terrain

Selon ce tableau, 92 apprenants ont répondu à cette question. 30 d'entre eux (soit 32.6%) disent que lorsqu'ils parlent français, ils le trouvent facile d'obtenir les vocabulaires désirés afin de se faire comprendre par son interlocuteur. En plus, 26 apprenants (soit 28.3%) le trouvent assez facile mais de leur côté, 20 apprenants (soit 21.7%) le trouvent difficile d'avoir les vocabulaires manquants pendant qu'ils s'expriment. En plus, 8 apprenants (soit 8.7%) disent qu'il leur devient très facile de trouver des vocabulaires lors de l'expression orale quoique 8 autres apprenants (soit 8.7%) signalent qu'il leur devient très difficile de trouver les vocabulaires désirés pendant l'oral.

Ces données nous montrent que pour la plupart d'apprenants, trouver les vocabulaires pendant l'oral est quelque chose de faisable chez eux car 64 élèves (soit 69.6%) confirment ce propos. Lee (2012) donne une perception différente de la nôtre compte tenu des résultats de son étude. Il dit que les apprenants éprouvent une difficulté en essayant de trouver les vocabulaires convenables pour une communication fluide en s'exprimant à l'oral.

4.2.4.6 Question ouverte sur les sujets divers

En plus de ce qui est accompli jusqu'ici, il nous intéressait de savoir les opinions générales des apprenants à propos des sujets ci-après :

a. La langue française

79% d'apprenants trouvent cette langue admirable et attirante surtout dans les films. Au contraire, 21% ne l'adorent pas car ils désirent des langues étrangères différentes sauf qu'ils n'ont pas l'opportunité de les apprendre. Ils apprennent le français car c'est la langue étrangère qui leur est le plus accessible. Néanmoins, le français demande une sincère volonté de l'apprendre pour atteindre une bonne maîtrise. Ceux qui l'aiment croient qu'il porteur de fortune car une ceux qui le maîtrisent bien ont beaucoup plus de chance d'être embauchés.

b. Le peuple français

D'après 90% répondants, les Français aiment bien leur langue, mais ils la parlent très vite au point où il devient difficile de les comprendre. En plus, les apprenants trouvent les Français sociaux, gentils et paisibles.

Pourtant, 95% répondants croient que le gouvernement français doit apprécier les enseignants de cette langue au Kenya. Selon eux, ils font un travail difficile d'enseigner une langue étrangère aux adolescents, parfois même aux adultes, un fait qui mérite une récompense.

Ils estiment qu'amener les enseignants de français dans les pays francophones, surtout en France, leur donnerait une bonne raison de continuer à enseigner le français. D'ailleurs, la plupart de leurs enseignants leur confirment de n'avoir jamais mis les pieds en France, ni dans les autres pays où se parle la langue française. Faire les enseignants visiter les pays francophones aurait la conséquence d'inciter les apprenants d'aimer cette langue tout en visant voyager à l'étranger à leur tour. Aimer le français motive l'apprenant de faire l'effort pour atteindre sa maîtrise. Par ailleurs, 5% des enquêtés ont dit que les Français apprécie bien les enseignants de français car il soutient des activités de la journée française.

c. Les enseignants de français

87% des répondants nous ont indiqué qu'ils aiment le bon travail fait par leurs enseignants de français car ils sont très engagés dans leur travail, et qu'ils devraient être émulés par quelques enseignants des autres matières. Ils sont polis et ils aiment leurs apprenants.

Néanmoins, les apprenants croient que leurs enseignants doivent améliorer leur maîtrise de la langue française. Nous établissons que bien que quelques enseignants parlent bien cette langue, il y a d'autres, selon 13% des répondants, surtout les nouveaux diplômés universitaires, qui évitent de s'exprimer en français en interagissant avec leurs apprenants. Ce fait démotive les apprenants qui s'intéressent à obtenir une bonne maîtrise de ladite langue. Donc, comme quelques enseignants le font, en principe, il faut faire le français la langue d'interaction avec les apprenants de français. Ceci les obligera de s'appliquer pour bien maîtriser le français.

d. Les Kenyans qui parlent français

78% des apprenants croient que la maîtrise du français joue un rôle primordial dans la réussite dans les carrières ou les affaires de ces kenyans. Cela devient une motivation pour un travail bien acharné en français de la part des apprenants actuels. Néanmoins, les apprenants disent que les kenyans qui parlent français doivent visiter des écoles de temps en temps pour sensibiliser les élèves sur les avantages de cette langue. Ce geste sera important car la plupart de ces apprenants n'en sont pas forcément conscients. Sauf leur enseignant, ils ne connaissent personne d'autre qui gagne sa vie grâce au français.

En plus, ils se demandent, ceux qui souhaitent être médecins, journalistes, avocats, banquiers, hommes & femmes d'affaires et cetera, comment le français leur sera utile dans leurs carrières ? Les apprenants ont dit également qu'ils entendent parler des interprètes pour lesquelles la maîtrise du français est fondamentale, mais ils n'en ont jamais vu un. Pour cette raison, il leur devient difficile de se donner la peine afin de bien s'exprimer en français.

Au contraire, 22% ont dit que les kenyans qui parlent français n'attribuent pas leur réussite à la maîtrise du français mais sur d'autres facteurs comme leur éducation et leur savoir-faire dans les affaires. Le français n'est qu'un atout supplémentaire.

4.2.4.7 Conclusion provisoire

67% d'apprenants préfèrent parler français en présence des amis et camarades de classe plutôt que de leurs enseignants car ceux-ci ont tendance à vouloir corriger les fautes des apprenants, ce qui les rend mal à l'aise. Ils croient qu'ils ne peuvent pas parler un bon français en s'adressant aux professeurs. Donc, ils préfèrent faire des erreurs sans correction que d'être corrigé. De plus, quoiqu'ils aiment parler français, ils ne sont pas réellement convaincus que leur français soit correct, même si cela soit le cas.

Les apprenants aiment et admirent le français car ils croient qu'il porte une fortune dans le monde d'emploi et d'affaires.

Le gouvernement français doit trouver un moyen de motiver les enseignants kenyans de français et surtout les apprécier pour le grand et difficile travail qu'ils font de promouvoir leur langue au Kenya. Cela pourrait être fait par exemple en les amenant à faire un tour du monde francophone pour complimenter les ateliers qui doivent être menés à plusieurs reprises au Kenya. La plupart des professeurs de français n'ont jamais mis les pieds en France ni dans un autre pays francophone. Ils parlent des choses ambitieuses, belles et grandes concernant la France et le français pour motiver leurs apprenants. Néanmoins, ces derniers ne leur prennent pas au sérieux car ils parlent de ce qu'il ce dont ils n'ont pas d'expérience personnelle.

Les kenyans qui parlent français ne se rendent presque jamais dans les écoles pour encourager les apprenants et les sensibiliser sur l'importance de parler français. Ils doivent établir un programme pour promouvoir cette langue parmi les apprenants sur l'utilité de cette langue ainsi que sur la meilleure façon de l'apprendre afin de pouvoir le maîtriser bien.

Les résultats de l'enquête nous indiquent que les apprenants trouvent facile des aspects divers de français comme la grammaire, la phonétique, la syntaxe et le lexique. Ils disent également qu'il est probable de trouver des vocabulaires nécessaires pendant qu'on parle français. Néanmoins, ça nous surprend que les apprenants trouvent tous ces aspects de la langue facile, pourtant ils ont vraiment du mal à s'exprimer à l'oral en français.

Cela nous amène à la conclusion suivante : Les apprenants de français ont une attitude positive sur le français. Cependant, cela reste seulement en parole parce qu'ils ne parlent rarement en français en s'exprimant l'un auprès de l'autre. Donc, il faut que les écoles cherchent un moyen d'établir un bain linguistique ainsi que de s'assurer que les apprenants en fait du vrai usage pour en tirer des bénéfices qui peuvent y ressortir.

4.3 Groupes de Discussion

Cette section est analysée en quatre parties qui représentent les idées soulevées dans les discussions.

4.3.1 Problèmes rencontrés en parlant français

4.3.1.1 Accents et phonétique

Les répondants ont signalé un défi dans la prononciation des vocabulaires français lorsqu'ils s'expriment en français. L'incapacité de bien prononcer lesdits mots à cause de leur orthographe rend l'expression orale difficile. Cette difficulté est aggravée par les accents français qui sont absents dans la plupart des langues locales au Kenya, car ils affectent la manière de prononcer des mots. Les apprenants ne sont pas habitués à cette pratique dans les langues déjà maîtrisées. Ce phénomène affirme ce que dit Rahmatian (2016) que la prononciation des langues apprises avant le français pose problème car elle diffère entre quelques langues comme le français et l'anglais. Mulama (2016) y ajoute que dans la plupart des cas, l'écart de prononciation entre le français et la langue maternelle de l'apprenant peut être très grand au point de confondre l'apprenant et rendre l'expression orale très difficile pour lui.

4.3.1.2 Liaison

Les répondants ont dit qu'ils ont du mal à maîtriser et bien employer la liaison. Parfois ils n'arrivent pas à différencier quand l'emploi de la liaison obligatoire, facultatif ou interdite. Donc, ils les confondent. Respecter l'emploi de cet aspect devient problématique, menant à une difficulté dans l'expression orale. Par exemple, ils emploient la liaison dans les phrases suivantes alors qu'elle y est interdite : *des yachts, nez à nez, pars à la maison, Ton chat est beau*. Ces résultats sont partiellement similaires de celles obtenues chez les apprenants universitaires turcs de français qui souffrent des troubles de liaison selon Ercanlar (2024). Néanmoins, alors qu'en Turquie le problème principal c'est la différence de phonétique entre le français et les langues maternelles, au Kenya, le problème de base c'est l'emploi des différentes formes de liaison. À savoir, la liaison : obligatoire, facultative ou interdite.

4.3.1.3 Décalage entre la morphologie et la prononciation

Il a été remarqué que la manière dont s'écrivent quelques mots français est différent de leur manière de prononcer à cause des lettres muettes. Par exemple :

<i>salut,</i>	<i>comment,</i>	<i>buffet,</i>
<i>viens</i>	<i>français,</i>	<i>corps,</i>
<i>allez</i>	<i>dernier,</i>	<i>voix,</i>
<i>retard</i>	<i>clef,</i>	<i>compter,</i>
<i>année</i>	<i>plomb</i>	

Dans ces mots, le dernier son n'est pas prononcé. Ce phénomène diffère de l'anglais, de kiswahili ainsi que des langues maternelles des enquêtés. Par la suite, les apprenants commettent souvent des erreurs, menant aux difficultés dans l'expression orale. L'étude est semblable à celle de Christina (2016) au point des phonèmes parce qu'elle montre que dans des langues maternelles, les phonèmes sont généralement prononcés. Au contraire, ces phonèmes apparaissent généralement à la fin des mots français.

4.3.1.4 Genre et articles

Le concept du genre féminin et masculin est clé dans la langue française mais n'existe pas forcément dans le kiswahili et l'anglais. À cela s'ajoute les articles qui accompagnent tous les noms français. Les deux concepts troubles les apprenants à l'oral, surtout s'ils se trouvent face à un nouveau lexique dont le genre ils ne savent pas, donc ils ont du mal à décider l'article à employer, car le genre détermine l'article. Notre étude confirme celle de Hajebi (2019) fait au Canada car là-aussi, l'aspect de genre des mots est problématique chez les apprenants de français comme deuxième langue.

4.3.1.5 Lexique de l'environnement de l'apprenant

Les répondants ont indiqué qu'ils manquent du lexique de base pour s'en référer en parlant français à l'école ou ailleurs. Cela est l'effet du manque d'un bain linguistique. Vu ce fait, se souvenir d'un lexique nécessaire en s'exprimant à l'oral n'est pas facile pour eux. Ceci s'oppose à ce qu'a trouvé Messaoud (2020) car pour lui, le français est présent dans l'environnement universitaire en Algérie. Pourtant, il y manque de la politique linguistique pour encourager les apprenants à en profiter. L'arabe est la langue la plus privilégiée dans pays.

4.3.1.6 Faux amis

L'étude a découvert un grand défi chez les élèves de distinguer l'usage des mots qui ont presque ou la même morphologie. Exemples :

Tableau 36 : Faux amis

Français	Anglais
Un coin	A coin
Un chat	A chat
Une librairie	A library
Un pain	Pain

Source: Enquête de terrain

Cette incapacité de distinguer le sens différent des mots portant presque ou la même morphologie mènent les apprenants à ne pas s'exprimer avec aisance à l'oral. Cependant, notre œuvre contredit celui d'Alic (2011) qui montre que les faux amis est un moyen d'obtenir des nouveaux vocabulaires pour une langue car à travers les erreurs qu'on commet, nous obligé à mener encore de recherche pour corriger l'erreur. De plus, ces faux amis peuvent montrer une pauvre maîtrise de langue par la personne qui parle.

4.3.2 Facteurs non-linguistiques qui affectent l'expression orale des apprenants

Les facteurs suivants ont été cités par les apprenants :

- Le bégaiement
- L'attitude négative d'apprenants sur le français
- Le manque de confiance dans sa manière de parler français
- La vitesse de parler français des apprenants étant lent que les enseignants où les francophones
- La peur de commettre des erreurs en parlant
- Cette étude s'oppose aux œuvres de Lee (2012) et Guillaume (2017) parce que ceux-ci ne mentionnent que la timidité pendant l'expression orale comme une manifestation non-linguistique le plus courant de l'insécurité linguistique.

4.3.3 Influence des langues pré-connuës par l'apprenant sur son expression orale

4.3.3.1 L'Interférence linguistique

La tendance de mélanger le français avec d'autres langues déjà maîtrisées comme sa langue maternelle, l'anglais et le kiswahili était fortement remarqué lorsque les apprenants s'exprimaient. Faisant leurs commentaires là-dessus, ils ont indiqué devoir mélanger les langues étrangères afin de pouvoir communiquer au lieu de se taire. Cette conclusion est une affirmation du travail de Christina (2016) qui nous indique qu'il y a beaucoup d'interférence par les langues préalablement maîtrisées par l'apprenant lorsqu'il s'exprime à l'oral en français.

4.3.3.2 L'accent linguistique

La recherche a établi que quelques apprenants avaient du mal à s'exprimer car leur accent de parler français était différent de celui des camarades. Cet accent leur rendait inconfortable. Ceci n'est pas isolé car c'est une confirmation de la recherche de Meyer (2011). Celui-ci a dit que

l'accent linguistique, quoi qu'il fonctionne comme un marqueur sociolinguistique d'identité, peut-être une cause d'auto discrimination chez un locuteur de la langue française, surtout lorsque cette langue lui est étrangère.

4.3.3.3 La syntaxe

L'étude a révélé des difficultés lorsque les apprenants construisent des phrases en français suivant les principes de kiswahili, d'anglais ou d'autres langues qu'ils maîtrisent. Ainsi quelques-unes de leurs phrases ne sont pas correctes et ils elles déforment le message voulu par l'émetteur. Cette conclusion est semblable à celle du travail fait par Alsadag (2015) car il montre que la syntaxe affecte les apprenants de français tel qu'ils ne s'expriment pas bien à l'oral.

4.3.4 Exposé

Pendant que les apprenants faisaient l'exposé, nous avons remarqué les observations suivantes :

4.3.4.1 Emploi de l'auxiliaire

Les élèves avaient du mal à décider quel auxiliaire à employer entre « *être* » et « *avoir* » pendant l'énonciation verbale, parce qu'elle prêt à confusion chez eux au niveau de la maîtrise. Cela rendait la fluidité de l'expression orale difficile à atteindre. Ainsi, cette étude appuie ce qu'ont conclu Okonda (2019) et Namukwaya (2013) que l'auxiliaire français trouble les apprenants parce qu'elle est absente ou elle est employée différemment dans les langues maitrisées par l'apprenant.

4.3.4.2 Le temps verbaux de l'indicatif

Les élèves avaient une pauvre maîtrise des temps verbaux de l'indicatif. Les aspects les plus affectées étaient le passé composé, l'imparfait, le plus que parfait et le futur simple. Certains d'entre eux ne savaient pas lequel utiliser entre le passé composé et l'imparfait. Donc, soit ils mélangeaient ces temps, soit ils se taisaient faute de pouvoir bien s'exprimer. L'étude contredit celle de Namukwaya (2013) d'une grande manière car d'après elle, le passé composé dérange l'apprenant le plus. Par contre, en plus de passé composé, les autres temps de l'indicatif comme expliqué ci-haut dérangent les apprenants aussi.

4.3.4.3 Les chiffres

Les élèves maitrisent mal quelques chiffres, comme ceux qui figurent entre soixante-dix (70) et quatre-vingts dix-neuf (99). De plus, ils confondaient des chiffres tels : deux (2) et douze (12),

trois (3) et treize (13), quatre (4) et quatorze (14), cinq (5) et quinze (15) & six (6) et seize (16). Ce problème est vécu même chez les apprenants français, à cause de l'absence de correspondance exacte entre les mots représentant les dits nombres et les chiffres en question (Goudenhooff, 2018).

4.3.4.4 L'anglicisme

L'étude a dévoilé que l'emploi des lexiques anglais lors de l'expression oral en français est commun chez les élèves. Par exemple : dire « *muter* » au lieu de « *couper le son de son téléphone* », « *le mobile* » en lieu de « *le portable* », « *le camera* » en lieu de « *l'appareil photo* ». Cette pratique montre une maîtrise insuffisante de français ou l'usage volontaire du calque par un locuteur, (Figaro, 2020). Cette proposition est une affirmation de ce qu'a dit Julia (2023) qu'un locuteur d'origine anglophone parlant français a tendance à faire quelques tournures anglaises dans ses paroles.

4.3.5 Conclusion provisoire

i. Preuve de l'insécurité linguistique chez les apprenants de français au Kenya

L'étude a découvert que le bégaiement, les hésitations des apprenants en parlant français et le refus de s'exprimer à l'oral montrent que l'apprenant n'est pas content de sa manière de s'exprimer.

ii. Causes de problèmes de s'exprimer à l'oral en français

La liaison et les accents français qui caractérisent le français sont plus compliqués que ceux des langues déjà connues par les élèves. De plus, la peur de commettre l'erreur et le découragement des proches causes la difficulté s'exprimer à l'oral.

Au même titre, le plurilinguisme cause d'interférence d'autres langues à la langue française à l'oral. A cela s'ajoute la syntaxe qui diffère d'un certain degré d'une langue à l'autre ainsi rendant l'expression orale des apprenants difficile. La pauvre maîtrise du temps verbaux, les chiffres, l'anglicisme et d'autres aspects de grammaire française jouent un rôle non-négligeable

iii. Rôle de l'attitude de l'apprenant sur sa performance à l'oral en français

La recherche a découvert que certains apprenants ont une attitude négative vers le français, donc la capacité de s'exprimer en français diminuera.

4.4 L'interview aux enseignants

4.4.1 Information de base

Tableau 37: Sexe

Sexe de l'enseignant	Effectifs	Pourcentage (%)
Féminin	10	100.0
Masculin	0	0
Total	10	100

Source : Enquête de terrain

Comme le montre ce tableau, tous les enseignants de quatrième année dans ces écoles étaient du sexe féminin. Cela nous indique que la plupart d'enseignants dans cette région sont des dames.

Tableau 38: Nombre d'années prestées

Nombre d'années prestées	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
1 – 5	4	40.0	40.0
6 – 10	1	10.0	50.0
11 – 15	3	30.0	80.0
16 – 20	2	20.0	100.0
Total	10	100.0	

Source : Enquête de terrain

Les données dans ce tableau nous indiquent que dans la ville de Kisumu, la moitié des enseignants ont moins de 10 ans d'expérience dans la profession alors que l'autre moitié possède une expérience d'entre 11 ans et 20 ans. Cela veut dire que cette équipe est composée d'un mélange d'enseignants expérimentés et d'enseignants nouveaux dans la profession. Une combinaison comme telle est idéale pour guider les apprenants dans l'apprentissage et la maîtrise du français.

4.4.2 Niveau de maîtrise de français des apprenants

Tableau 39: Niveau de maîtrise de français chez les apprenants

Niveau de maîtrise de français chez les apprenants	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
B2	5	5.1	5.1
B1	45	45.5	50.5
A2	33	33.3	83.8
A1	16	16.2	100.0
Total	99	100.0	

Source : Enquête de terrain

Selon les enseignants interviewés, le niveau de maîtrise de français des apprenants est différent d'un apprenant à l'autre. Jugeant par rapport au cadre européen commun de référence pour les langues (CERCL), 5.1% d'apprenants sont au niveau B2, 45.5% sont au niveau B1, 33.3% sont au niveau A2 alors que 16.2% sont au niveau A1, soit le plus bas des niveaux.

78.8% des apprenants sont au niveau A2 et B1, soit des niveaux intermédiaires. Un apprenant à ce niveau peut comprendre et participer dans une conversation. Néanmoins, cela sera possible à condition qu'elle soit suffisamment lente et claire, et surtout que la conversation soit basée sur des sujets qui lui sont familiers. Parfois l'apprenant prend beaucoup du temps pour réfléchir avant de s'adresser à son interlocuteur.

4.4.3 Est-ce que vos apprenants ont des difficultés en s'exprimant en français ?

A cette question, tous les répondants ont répondu par « oui ».

4.4.3.1 Si oui, expliquez comment ces difficultés se manifestent

Comme conséquence de manque de confiance, les apprenants évitent de prendre la parole en français surtout en public. Pour ceux qui acceptent de parler, ils hésitent beaucoup tout en reprenant leurs phrases de temps en temps. Leur voix peut être très basse en parlant ou ils expérience un blocage à cause du manque de vocabulaires du domaine où se base le sujet. En plus, ces apprenants ont des difficultés dans la compréhension des questions en classe ou pendant les examens oraux.

4.4.3.2 Quelles seraient les causes de ces difficultés ?

- i. L'absence du bain linguistique de la langue française au Kenya a été identifiée comme la raison primordiale de faible maîtrise du français par les apprenants. Ils interagissent avec le français principalement en classe pendant les cours, une période insuffisante pour obtenir la capacité de parler cette langue avec aisance.
- ii. L'usage faible de français en classe et surtout après les cours afin d'éviter de commettre des erreurs. L'anglicisme est un autre défi commun chez les apprenants car ils mélangent le français et l'anglais en parlant un fait qui ceci affecte leur maîtrise du français. Pour ceux qui ont une télévision ou même l'internet, si personne ne les surveilleras, ils regardent des films anglais ou l'actualité en anglais au détriment des documents français. Cela montre que ces apprenants ne prennent pas l'apprentissage de français au sérieux.

- iii. Quelques parents et amis des apprenants de français les découragent d'apprendre cette langue.
- iv. La direction des écoles ne soutient pas assez l'apprentissage du français dans plusieurs écoles. Il y a des écoles où il n'y a pas de salle de français et encore d'autres où les salles sont soit très petites, soit elles ne sont pas équipées avec le matériel d'enseignement et d'apprentissage du français comme la télévision, des dictionnaires, des manuels entre autres.
- v. Les enseignants portent la responsabilité aussi. Quelques-uns d'entre eux s'expriment difficilement en français, surtout les enseignants nouvellement recrutés dans la profession. Dans un cas pareil, l'enseignant aura du mal à encourager ses apprenants à parler français lorsqu'il a du mal à le faire lui aussi.
- vi. Le Ministère de l'Éducation joue un rôle dans l'insécurité linguistique aussi car le temps alloué chaque semaine, entre 2heures et 2heures 40 minutes pour les cours de français n'est pas suffisant. Cette durée ne permet pas les apprenants d'apprendre le français en détails, ils n'apprennent que les aspects de base. Cela n'assure pas les apprenants d'une bonne compréhension de matière appris, comme le dit Kandagor (2018). De plus, les manuels ne développent pas la compétence orale comme il le faut, la priorité est sur la grammaire.

4.4.4 D'après-vous, quelle attitude démontrent vos élèves vers la prise de parole en français ?

Tableau 40: Attitude des apprenants sur la prise de parole en français

Quelle attitude démontrent vos élèves vers la prise de parole en français ?	Effectifs	Pourcentage (%)	Pourcentage cumulé (%)
Positive	5	50.0	50.0
Negative	5	50.0	100.0
Total	10	100.0	

Source : Enquête de terrain

4.4.4.1 Positive - Pourquoi ?

Les apprenants fournissent d'effort en essayant de parler français malgré le manque de vocabulaires appropriés.

4.4.4.2 Négative - Pourquoi ?

Il y a des apprenants qui évitent de s'exprimer en français devant le monde, y compris leurs camarades de classe pendant les cours.

4.4.5 Selon vous, comment les élèves peuvent-ils être soutenu pour améliorer leur maîtrise du français ?

- i. Les apprenants doivent participer fréquemment dans les activités qui leur donnent une occasion de s'exprimer à l'oral comme les journées françaises. Pendant cette occasion, il faut avoir les séances de débats, de regarder des films français, faire des exposés et avoir des séances où les apprenants consultent les enseignants sur les concepts qui leur sont problématiques. Des idées utiles peuvent être échangées lors ces interactions. Cette proposition ressemble à celle de Samir (2009) qui a signalé le besoin de créer des activités qui donnent l'occasion aux apprenants de pratiquer parler la langue étrangère afin d'augmenter sa maîtrise. Cela aurait l'effet d'améliorer l'expression orale.
- ii. Les enseignants doivent assister aux ateliers régulièrement afin d'être équipés des approches et méthodes les plus efficaces de l'enseignement. Il faut privilégier des méthodes beaucoup plus interactives pendant les cours. Un apprenant apprend mieux la langue en parlant. Pour soutenir les apprenants faibles en français, les enseignants peuvent établir des projets à réaliser avec ces apprenants comme la lecture des romans à haute voix et décrire quelque chose en français après une période décidée. Ainsi, les apprenants se sentiront obligés de réussir le projet, et en faisant cela, ils maîtriseront mieux le français. Les enseignants peuvent aussi employer des matériaux authentiques comme la télévision & les films français, et le tableau blanc interactif (TBI) pour faciliter l'apprentissage par les apprenants. Cette idée avait été également proposée par Solange (2020) comme mesure d'améliorer la capacité des enseignants de maîtriser la langue étrangère afin qu'ils puissent mieux guider les apprenants pendant l'apprentissage.
- iii. La direction de l'école doit pourvoir aux besoins des enseignants de français en leur allouant des salles de français bien équipées. Le matériel proposé ci-haut comme la télévision, les ordinateurs, l'internet et si possible, le TBI, seraient d'une importance capitale pour l'apprentissage du français si la direction peut les fournir dans leurs écoles.
- iv. Le Ministère de l'Éducation doit augmenter le temps alloué pour les cours de français à l'école est insuffisant pour bien former les apprenant afin d'éviter l'insécurité

linguistique. Il pourra également faire une revue du contenu des manuels utilisés en classe par les apprenants. Ces manuels doivent être munis des cassettes, CDs, DVDs pour rendre l'apprentissage beaucoup plus fascinant. Cette idée a été soulevée par Kandagor (2018) en indiquant que l'apprentissage du français est défavorisé au Kenya à cause du temps insuffisant qu'il est alloué dans le cursus scolaire.

4.4.6 Conclusion partielle

D'après les enseignants, la majorité d'apprenants de français ont des difficultés en parlant français car leur maîtrise est au niveau B1 et A2. Ces difficultés sont causées par plusieurs facteurs comme le manque de pratiquer l'oral par les apprenants et l'absence du bain linguistique français au Kenya.

En plus, le manque de soutien de français par la direction des écoles, et parfois les enseignants qui ne sont pas bien formés dans la méthodologie d'enseigner le français rendent la maîtrise de français difficile chez les apprenants. A cela s'ajoutent les manuels qui sont orientés vers la grammaire plus que l'apprentissage interactif qui vise à donner la capacité de s'exprimer en français aux apprenants.

CHAPITRE CINQ

SYNTHÈSE, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

5.1 Introduction

Sous cette rubrique, nous allons synthétiser les résultats, faire une conclusion de cette étude et donner des recommandations qui pourraient faire une base d'une autre étude ultérieure.

5.2 Synthèse

Cette a porté sur l'influence de l'insécurité linguistique sur la communication orale chez les apprenants de français à l'école secondaire au Kenya. Elle a été bâtie sur la théorie du Comportement Planifié par Ajzen (1985) qui est fondée sur les trois piliers qui s'adaptent dans notre étude comme expliquée ci-après.

D'abord, l'attitude vers le comportement – si elle est positive, l'apprenant sera motivé de maîtriser le français ; mais si c'est négatif, il est fortement probable de ne pas s'efforcer à le maîtriser.

Ensuite, le norme subjective – ceci explique l'influence de l'environnement de l'apprenant comme les parents, les amis, les professeurs entre autres. Ce que ces derniers disent à propos du français influence le premier de prendre au sérieux ou non la langue française.

Enfin, le contrôle comportemental perçu. On parle ici de la perception de l'apprenant vers le français ; est-ce vraiment possible de maîtriser cette langue ou non ? La croyance de l'apprenant là-dessus joue un rôle de base sur sa capacité de réussir à s'exprimer dans cette langue, surtout à l'oral dont cette étude s'intéresse.

L'étude cherchait des réponses aux questions de recherche suivantes :

- a. Comment se manifeste l'insécurité linguistique parmi les apprenants du français à l'école secondaire au Kenya ?
- b. Quelles sont les causes de la difficulté de s'exprimer oralement en français par les apprenants ?
- c. Quel rôle joue l'attitude de l'apprenant sur sa performance à l'oral en français ?

En plus, cette recherche était fondée sur les objectifs ci-dessous :

- a. Établir les diverses preuves de l'insécurité linguistique chez les apprenants du français à l'école secondaire au Kenya.
- b. Analyser les causes de la difficulté de s'exprimer oralement en français par les apprenants.
- c. Evaluer le rôle de l'attitude de l'apprenant sur sa performance à l'oral en français.

L'étude a employé la technique raisonnée d'échantillonnage de la population totale. De plus, elle a fait recours au questionnaire administré aux apprenants et l'interview semi-directive menée chez les enseignants comme instruments de collecte des données quantitatives et des données qualitatives à la fois. Les données quantitatives étaient analysées par le calcul de fréquences et pourcentages ; et présentées en tableaux. Les données qualitatives étaient soumises à la démarche de l'analyse de contenu pour y être décortiquées et interprétées afin d'y ressortir des thèmes principaux. Ces derniers ont joué un rôle fondamental dans l'explication des données quantitatives ainsi que dans la critique générale de notre étude.

Notre questionnaire administré aux apprenants était conçu en anglais au lieu de français suite à la recommandation de Harkness et Glusberg (1998). Ils recommandent l'usage de la langue que le répondant comprend bien dans la conception d'outil pour collecter les données. Il nous était évident que le niveau de maîtrise du français des apprenants visés était bas. Donc, ça leur poserait problème d'interpréter les questions et les répondre avec aisance si elles étaient posées en français.

5.2.1 Manifestations de l'insécurité linguistique chez les apprenants du français

L'enquête a établi que les apprenants s'expriment beaucoup en anglais et rarement en français en s'adressant à leurs enseignants de français à cause de craintes de commettre des erreurs. Pendant les activités pour promouvoir le français comme les journées françaises, les festivals de musique ou de théâtre où les apprenants de français participent, ces derniers s'expriment rarement en français entre eux, et fréquemment en anglais et en kiswahili. De plus, le mélange des vocabulaires de plusieurs langues, notamment l'anglais, le français et parfois le kiswahili est presque omniprésent lorsque les apprenants parlent français.

Les apprenants se trouvent timides voire mal à l'aise lorsqu'ils parlent français en présence d'une personne qu'ils estiment avoir une maîtrise de la langue française mieux que la sienne. Cette

réaction au stimulus mentionné se manifeste non parce que l'apprenant ne peut pas bien s'exprimer complètement, mais plutôt parce qu'il croit ne pas pouvoir le faire.

Les apprenants se sentent plus confortables en parlant français avec leurs camarades que leurs enseignants. Ils croient que les enseignants seront mécontents de les entendre commettre des fautes, un fait qu'ils jugent inadmissible. De plus, éviter de participer aux festivals de musique et de théâtre par les élèves montre qu'ils manquent de confiance en eux-mêmes de pouvoir s'exprimer devant un monde francophone pendant les concours.

5.2.2 Causes de l'insécurité linguistique

La plupart des apprenants ont débuté l'apprentissage de cette langue en première année de l'école secondaire. À ce moment-là, ils étaient âgés entre 13 et 14 ans. Étant donné que la capacité d'apprendre une langue étrangère diminue comme on vieillit depuis l'âge optimal qui est entre 6 et 7 ans, on peut prévoir une difficulté d'apprentissage vu le commencement tardif.

Bien qu'une grande majorité d'apprenants ait signalé qu'ils trouvent le français facile, ils mettent très peu d'effort pour maîtriser cette langue. Aimer la langue seul ne suffit pas, il faut beaucoup d'effort de la part des apprenants afin de pouvoir s'exprimer facilement à l'oral en utilisant cette langue. En plus, lorsque les apprenants évitent la présence des enseignants, ils leur manquent une opportunité en or pour être corrigés et s'améliorer.

Il est bon que plus de la moitié des apprenants de français ont une salle de français ou un centre de ressources, mais ils déclarent que presque toutes les salles ne sont pas équipées des matériels pour faciliter leur apprentissage de français. L'internet est visiblement absent aussi, donc, les apprenants ne peuvent pas mener leur recherche lorsqu'ils en ont envie comme il leur faut. Si la télévision ayant des chaînes françaises était présente, elle aurait aidé à amener la langue et la culture française tout près des apprenants. Nous sommes convaincus que ce défi contribue à l'incapacité des apprenants de maîtriser cette langue aussi vite qu'ils auraient voulu.

L'apprenant ne se sent pas motivé à s'exprimer en français en dehors des heures de cours de français alors que s'il le faisait, ça serait là une bonne opportunité de bien pratiquer l'oral. À cela s'ajoute les paroles dégradantes de ceux qui entourent et interagissent avec les apprenants sur la question de la langue française. Si l'apprenant entend à plusieurs reprises que le français ne lui apportera rien de bonne valeur dans sa carrière, il risque de ne pas poursuivre sa maîtrise ni ne

s'inquiétera pas de son incapacité de bien s'exprimer si cela soit son cas. Parfois on dit à l'apprenant que le français n'est qu'une langue, alors qu'il est censé étudier la science, sans savoir que cette langue n'est pas limitée par la carrière de soi.

5.2.3 Attitude et performance en français

L'attitude de laisser-faire affecte les apprenants qui ne voient l'importance de travailler dur pour obtenir la maîtrise de français. Malgré la bonne chance qui est disponible, elle n'est pas bien utilisée pour développer en soi une forteresse de français. Les apprenants souffrent du manque de conviction que c'est possible d'avoir une bonne maîtrise de cette langue. Également, il y a croyance des apprenants qu'ils commettront des fautes en s'adressant à l'enseignant. Donc, on préfère de l'amitié avec les camarades qui sont aussi faibles que soi dans la langue malgré le fait qu'on ne peut pas bénéficier d'eux concernant la maîtrise de français.

Néanmoins, la perception de français est positive. Les apprenants croient qu'ils peuvent atteindre une bonne maîtrise de cette langue, même dans des aspects qui les troublent comme la grammaire et la morphologie.

5.3 Conclusion

L'étude a établi que l'insécurité linguistique influence négativement la communication orale en français. Cela s'explique par le fait que les apprenants affectés n'arrivent pas à s'exprimer avec aisance à l'oral.

De plus, la plupart des écoles ne soutiennent pas bien l'apprentissage du français, et les apprenants ne fournissent pas assez d'efforts pour pouvoir parler couramment français. Voilà pourquoi la maîtrise de cette langue chez les apprenants reste faible, et ceci mène à l'insécurité linguistique.

Par conséquent, l'étude conclut que plus des mesures doivent être mises en œuvre pour favoriser la maîtrise du français à l'école secondaire. Avec une bonne maîtrise, l'insécurité linguistique sera réduite chez les apprenants.

5.4 Recommandations

Pour combattre l'insécurité linguistique, il faudra d'abord faire les apprenants maîtriser la langue française. En plus, pour réaliser la maîtrise, l'apprenant doit être convaincu que le français ne limite pas ses options de carrière ni ne lui présente une difficulté insurmontable.

Vu les résultats ci-haut, nous nous permettons de faire les recommandations ci-après :

- i. Les enseignants doivent encourager la participation totale des apprenants dans l'exposer dans toutes les occasions qui se présentent. Par exemple, les festivals de musique et de théâtre, et même s'habituer à participer dans la discussion et présentations en classe. Ainsi, on cultivera la confiance chez les apprenants de s'exprimer en public.
- ii. Les enseignants de français, surtout les nouveaux diplômés, doivent faire en sorte qu'ils parlent sans peur car leur courage se transmet à leurs apprenants. Il leur faudra donc de bien s'entraîner et pratiquer cette langue afin de s'exprimer facilement en s'adressant aux apprenants pendant et au-delà des cours.
- iii. Le meilleur lieu d'apprendre et de bien parler une langue c'est dans un bain linguistique car on l'apprend alors de ses experts, les natives en d'autres termes. Il faut que les écoles aient des salles de français ou des centres de ressources bien équipées par une télévision à chaînes françaises comme TV 5 monde dans toutes ses sous-divisions, France 24, TV Congo, Espace TV, Bénie TV, un tableau blanc interactif (TBI) entre autres. Puis, l'école devra instituer un bon programme pour l'usage de ces machines afin d'aider les apprenants d'y tirer les bénéfices prévus au maximum sans que les machines tombent en panne du temps à autre.
- iv. La langue française devrait se faire voir et sentir partout dans l'école depuis le portail au dortoir. Tous les lieux clés des lycées comme les bureaux, le réfectoire, les toilettes et les objets tel que les arbres, les panneaux d'affiche, parmi d'autres doivent être nommés en français en plus de la langue officielle choisi par l'école.
- v. Les professionnelles des métiers différents qui parlent français et dont celui-ci joue un rôle capital dans le succès de leurs carrières doivent être invitées pour encourager les apprenants. Ceci pourrait être pendant un rassemblement des apprenants comme pendant les journées françaises ou dans les écoles individuelles. Comme ça, les apprenants pourront bien comprendre comment l'usage de français s'éteint au-delà de l'enseignement.

5.5 Suggestions pour des recherches ultérieures

En plus des sujets non-abordés par cette étude compte tenu de ses limites, l'étude a évoqué quelques idées criantes qui pourraient intéresser un chercheur ultérieurement. On en propose quelques-unes comme :

- a. Analyse de la réalité de l'insécurité linguistique chez les apprenants universitaires du français en terminal.
- b. Apport de la langue maternelle de l'apprenant kenyan sur sa maîtrise d'une langue étrangère.
- c. Positiver la perception des apprenants de l'école secondaire pour améliorer leur maîtrise de français.

RÉFÉRENCES

- Alaje, O. (2014). *Solutions aux problèmes de l'interférence linguistiques chez l'apprenant Yorubaphone de la langue française au Nigeria*, Osun State University, Nigeria.
- Alic, L. (2011). *Les Faux Amis et la Traduction*, Bulletin of
- Alsadag, A. (2015). *Difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français en Libye*, Université de Sirte, Libye.
- Angeline, F. (2020). *The Number One Language, English: The Aspects of Learning English and Its Difficulties*, Sepuluh Nopember Institute of Technology, Surabaya, Indonesia.
- Arikunto, S. (2010). *Research Procedure: A Practical Approach*
- Barman, B. (2014). *Philosophie Linguistique de Noam Chomsky*, Daffodil International University. Barthélémy & Louis Quéré, Paris, PUF [1967]
- Bergeron, C., Blanchet, P. & Lebon-Eyquen, M. (2022). *Etude exploratoire de l'insécurité linguistique et de la glottophobie chez des étudiants universitaires de l'Ontario*, Canada.
- Bilal, Z., Najah, R. & Mahmoud, M. (2020). *Challenges of Teaching English Language Classes of Slow and Fast Learners in the United Arab Emirates Universities*.
- Blandin, B. (2007). *Les environnements d'apprentissage*. Paris : L'Harmattan.
- Bouhmidi, S. (2019). *Les difficultés de prononciation en classe du FLE : Cas des apprenants de 5^{ème} année primaire*, Université Abou Bakr Belkaïd-Tlemcer, Algérie.
- Boyer, H. (2017). *Introduction à la sociolinguistique* – Paris, Dunod.
- Braik, R. (2020). *Les interférences du FLE dans la production écrite : Cas des apprenants de la deuxième année secondaire de langue étrangère*, Université Mohammed d Khider, Algérie.
- Branchet, P. (2014). *Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité linguistique*, Campus ville-jean, Rennes, Bretagne.
- Bretagnier, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues* : Université de la Réunion, la Réunion.
- Bunce, P. (2012). *Out of Sight, Out of Mind... and Out of Line: Language Education in the Australian Indian Ocean Territory of the Cocos (Keeling) Islands*, Australia.
- Calvet, L- J. (2017). *La sociolinguistique, que sais-je ?* PUF, Dunond.

- Calvet, L- J. et Dumont, P. (1999). *L'Enquête sociolinguistique* : L'Harmattan
- Choka, M. (2012). *L'Enseignement du français au Kenya* (1^{ère} édition, Jomo Kenyatta Foundation), Nairobi, Kenya.
- Chomsky, N. (2012). *The Science of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Christina, A. (2016). *Les difficultés d'apprentissage du français par les apprenants Bulgares*, Université Paris 3 Sorbonne, France.
- Claude, G. (2019) : *Étude qualitative* : définition, techniques, étapes et analyse. CLE international.
- Dany, L. (2016). *Analyse qualitative du contenu des représentations sociales*, Université Aix-Marseille, France.
- Dekrouche, I. (2019). *L'insécurité linguistique : manifestations comportementales à l'oral au niveau des structures grammaticales, chez les étudiants de 1ère année français*, Université de Biskra, Algérie.
- Dozie, C. (2024). *Language and communication*, Federal University of Technology Owerri, Nigeria.
- Drivaut, M. & Morvan, D. (1998). *Le Petit Robert Micro : Dictionnaire de la langue française*, Troisième Édition.
- Dubois, J. (1999). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse, Paris.
- Dubois, J. (2002). *Dictionnaire de linguistique*, Édition Larousse, Paris.
- Dumont, P. et Maurer, B. (1995). *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*. AUPELF-UREF, Paris.
- Ercanlar, M. (2024). *Evaluation des habiletés phonétiques des étudiants turcophones en FLE*. Université Anadolu, Turquie.
- Fishman, J-A. (1971). *Sociolinguistique*. Nathan et Bruxelles, Labor, Paris.
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*, édité et introduit par Michel
- Giger, J. (2008). *Examen critique du caractère prédictif, causal et falsifiable de deux théories de la relation attitude-comportement* : la théorie de l'action raisonnée et la théorie du comportement planifié.
- Green, P. (2014). *Présentation des méthodes de collecte et d'analyse des données dans l'évaluation d'impact*, Centre de recherche innocent des Fonds des Nations Unies pour l'enfance, l'UNICEF, Florencia, Italie.

- Guerif, N. (2017). *L'enseignement de la conjugaison en français langue étrangère : représentations et pratiques déclarées d'enseignants novices*, Université d'Aix-Marseille, France.
- Guillaume, J. (2007). *Les difficultés des coréens lors de l'apprentissage du FLE*, Corée du sud.
- Hajebi, A. (2019). *L'interférence de l'anglais sur le français chez les apprenants canadiens du français langue seconde*, Université Rouen- Normandie, Québec- Canada.
- Harkness, P. & Glusberg, S. (1998). *Methods for Testing and Evaluating Survey Questionnaires*.
- Harriet, N. (2014). *Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'université de Makerere*, Ouganda.
- Hifler, R. (2021). *Les difficultés d'apprentissage chez les élèves*, Ecole et Cognition Genève, Suisse.
- Jao, L. (2019). *Le Français face au plurilinguisme kényan*, Pwani University, Kenya.
- Jean, M. & Hélène, T. (2014). *Why do some young learners drop foreign languages? A focus on learner-internal variables*, University of London, United Kingdom.
- Jean, P. (2003). *Dictionnaire de la didactique du FLE langue étrangère*. Asdifle,
- Jeanmaire, G. (2007). *Les difficultés des Coréens lors de l'apprentissage du FLE*, Le nombre et les fautes lexicales ; Université Corée, Seoul.
- Julia, L. (2023). *"Sommes-nous réellement envahis par les anglicismes ?" Anglicismes et unilinguisme : analyse lexicologique et évaluation de l'efficacité des dispositifs d'enrichissement de la langue française*, Université Paul-Valéry Montpellier 3, Canada.
- Kandagor, J. (2018). *Le CECR dans l'enseignement du FLE au Kenya : défis et opportunités*, Université de Kabianga, Kenya.
- Kortut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*.
- Krashen, W. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, University of Southern California, USA.
- Labov, W. (2009). *The Social Stratification of English in New York City*, Cambridge university Press (University of Pennsylvania).
- Labov, W. (1978). *Crossing the gulf between sociology and sociolinguistics*, The American Sociologist, University of Pennsylvania, USA.

- Labov, W. (1991). *The intersection of sex and social class in the course of linguistic change*. Language Variation and Change.
- Lee, E. (2012). *Étude comportementale des apprenants coréens de FLE : Réflexion sur un publique spécifique*, Alliance française de Seoul, Japon.
- Lejeune, C. & Philippe, S. (2010). *Montrer, calculer, explorer, analyser. Ce que l'information fait à l'analyse qualitative*, Université de Liège, Belgique.
- Lejeune, C. (2017). *Analyser les contenus, les discours ou les vécus*.
- Mbandinga, A. (2014). *Représentations et stratégies d'apprentissage – enseignement de l'espagnol en milieu exolingue : Le cas des Hispanisants débutants Gabonais*, Université de Paris, France.
- Mekki, M. (2012). *Les difficultés d'apprentissage du FLE chez les élèves de 5^{ème} année scolaire au primaire en Algérie*, Université Abdelhamid Badis, Algérie
- Mensel, V. et Helot, C. (2019). *Le multilinguisme en contexte éducatif au 21^{ème} siècle : Perspectives critiques*, Université de Namur, Belgique et Université de Strasbourg, France.
- Messaoud, H. (2020). *Étude sociolinguistique des difficultés en langue française oral et écrit chez les étudiants de première année médecine*, Université Abderrahmane Mira Bejaïa, Algérie.
- Meyer, J. (2012). *Accents et discriminations : entre variation linguistique et marqueurs identitaires*. Cahiers internationaux de sociolinguistique.
- Möllendorf, V. (2022). *Positioning Diversity in Kenyan Schools*.
- Mucchielli A. (2023). *Dictionnaire des méthodes qualitatives* (2eme éd.), Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2005). *Phénoménologique de groupe* (Méthode d'analyse). Dans A.
- Mucchielli, A. (2005). *Recherche qualitative et production de savoirs*, Centre d'étude et de recherche sur l'information et la communication.
- Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines*, (Quatrième édition), Armand Colin : Paris, France.
- Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines*, (5ème édition), Armand Colin : Paris, France.

- Mulama, S. (2016). *Difficultés liées à la prononciation du français au Kenya : le cas des apprenants des écoles secondaires des comtés de Nairobi et Bungoma*, Thèse inédite, Université Kenyatta, Kenya.
- Namukwaya, H. (2013). *Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire*, Université de Makerere, Ouganda.
- Nayr, I. (2017). *Discussion sur les défis et opportunités du multilinguisme dans les sociétés contemporaines*, Université Nord, Norvège.
- Ndièye, M. (2020). *Le profil et les représentations des étudiants gambiens pour le cours de français langue étrangère*, Université de Gambie, Serrekunda – Gambie.
- Nigbur, D., Lyons, E., & Uzzell, D. (2010). *Attitudes, norms, identity and environmental behavior: using an expanded theory of planned behavior to predict participation in a kerbside recycling programme*. British Journal of Social Psychology.
- Nzuki, B. (2014). *Les causes de l'abandon de l'étude du français en forme deux au Kenya*, Université de Lorraine, France ; Strathmore University, Kenya.
- Okonda, R. (2019). *Apprendre la Compréhension Orale en FLE au Kenya : Cas de l'Alliance Française d'Eldoret*, Université de France- comte, Besançon, France.
- Oyebola, A. (2014). *Solutions aux problèmes de l'interférence linguistique chez l'apprenant yorubaphone de la langue française au Nigeria*, Osun State University, Nigeria.
- Pierre, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, (Troisième édition), Armand Colin : Paris, France.
- Pope, C. and Mays, N. (1995). *Qualitative Research: Reaching the Parts Other Methods Cannot Reach: An Introduction to Qualitative Methods in Health and Health Services Research*.
- Rahmatian, R. (2016). *Les difficultés de prononciation du français chez les apprenants iraniens*, Université Tarbiat Modare, Iran.
- Raymond, Q & Campenhoudt, L. (2006), *Manuel de recherche en sciences sociales*, 3^{ème} Édition – Dunond.
- Remysen, W. (2018). *L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes*, Université Sherbrooke, Canada.

- Roussi, M. (2009). *L'insécurité linguistique pour les professeurs de langues étrangères non-natifs : le cas des professeurs grecs de français*, École doctorale Langage et langues, Paris – France.
- Samer, H. (2020). *Les difficultés de lecture en français langue étrangère chez les étudiants jordaniens*, Université Abderrahmane Bejaia, Algérie.
- Samir, A. (2009). *Représentations sociolinguistiques d'étudiants en français langue étrangère*, Université de Batna, Algérie.
- Savard, R. (1978). *L'échantillonnage et la détermination de la taille de l'échantillon*.
- Semo, M. (2018). *Le statut du français dans le monde : Le Monde Afrique Magazine*, l'Organisation Internationale de la Francophonie, Paris, France.
- Solange, D. (2020). *Difficultés d'apprentissage dans la discipline de la langue anglaise et sa relation avec l'environnement familial au collège d'état de Sao Vincente de Paulo, Brazil*.
- Solange, N. (2002). *Difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français à un public japonais*, Université Waseda, Tokyo - Japon.
- Steg, L., & Nordlund, A. (2013). *Environmental psychology. Models to explain environmental behavior*. Dans L. Steg, A. Van den Berg, & J. De Groot (dir),
- Sugiyono, A. (2019). *Quantitative, Qualitative, and R&D. Alfabeta Research Methods: Bandung*
- Szmigiera, M. (2021). *The most spoken languages worldwide 2021*.
- Thanh, A. (2010). *Quelques considérations sociolinguistiques sur l'apprentissage/ enseignement du français au Vietnam*, Université de Cantho, Vietnam.
- The Kenya National Examinations Council, KNEC Report, (2023), KCSE Order of Merit for Subjects: 501 French.
- The Royal Technical College of East Africa; Incorporating the Gandhi Memorial Academy, (1955).
- Trudel, R. & Antonius, R. (1991). *Les méthodes d'échantillonnage et la détermination de la taille de l'échantillon*.
- Wagaba, W. (2010). *Foreign language teaching and learning; Challenges and opportunities at Makerere University, Uganda*.

Wanlin, P. (2007). *L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels*, Université de Luxembourg, France.

Zaoui, F. (2016). *Les difficultés de l'expression orale en classe du FLE*, Université Aboubakar Belkaïd, Algérie.

<https://doi.org/10.4000/rfp.1817> Visited on 13/12/2023

<http://publictionnaire.humanum.fr/notice/insécurité-linguistique> Visited on 10/11/2023

http://www.persee.fr/doc/oeide_0549-1533_1970_act_12_1_872 Visited on 7/8/2023

<https://www.francopresse.ca/actualites/francophonie/entretien-avec-annette-bourdeau--regard-sur-les-ideologies-linguistiques--les-nuances-du-francaisa6f674f560d7befbd1c3dfeeb86f3da6>

Visited on 21/4/2024

Messaoudi Leila, « Insécurité linguistique » Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics. Mis en ligne le 04 mars 2020. Dernière modification le 21 janvier 2022. Accès : <https://publictionnaire.huma-num.fr/notice/insecurite-linguistique>. https://www.graineara.org/sites/default/files/documents/Outils_acc_chg_mt/01-theorie_comportement_planifie-VF.pdf. Visited on 5/1/2024

ANNEXES

ANNEXE I : Questionnaire aux apprenants

Questionnaire to learners

Dear respondent,

I am a student pursuing a master’s degree in French (Arts) at Maseno University. We wish to request you to answer this questionnaire which is meant to help us collect data on how linguistic insecurity influences oral expression among learners of French in secondary schools in Kenya. Form four learners are targeted in this case. The questionnaire is anonymous, so you are not required to write your name on it. The data will be used to write a thesis. The information which you will fill here will be treated with utmost confidentiality used strictly for academic purposes only.

Answer the following questions:

Section A: General information

a. Sex: Male Female

b. Age

.....

c. Nature of school:

i) Boys’ school ii) Girls’ school iii) Mixed school

d. Type of school:

i) Day school ii) Boarding school iii) Day & Boarding

e. County of origin

.....

f. How many languages do you speak?

.....

Name them.

.....

g. Where do you live? i) Rural area ii) Urban area

Section B: Personal experience in speaking French in Kenya

a) Evidence of linguistic insecurity

1. When you want to talk to your teacher of French, what language do you use often:

- i) French ii) English iii) Kiswahili iv) Other

Why?

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

2. When you want to say something in French but you lack the desired vocabulary, what do you do? (Tick from the options below)

- i) I keep quiet
ii) I struggle to find the desired words
iii) I compensate the missing word with one from another language known to me
iv) I ask another person to help me get the vocabulary that I lack

Any other action you take?

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

3. a) Have you ever got an opportunity to talk to a person who knows and speaks French very well?

- i) Yes ii) No

b) If yes, what did you feel while expressing yourself?

- i. Very comfortable ii. Comfortable iii. Uncomfortable iv. Very uncomfortable

c. Explain your answer in (b)

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

4. Which kind of French speakers are you comfortable talking to in French?

- a. Any b. Teachers of French c. Learners of French d. None

Give a reason for your answer above.

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

5. a) Have you ever presented a French item during music or drama festivals?

i) Yes ii) No

b) If yes, what challenges did you encounter when presenting your item?

1.

2.

3.

c) How do you think your participation helped you in mastering French?

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

b) Causes of difficulties in French oral expression

6. When did you start learning French:

i) In lower primary school ii) In upper primary school iii) In high school

7. As a speaker of French language, how do you view this language?

i) Very Simple ii) Simple iii) Difficult iv) Very difficult

Any other view

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

8. How do you feel when speaking French where there are many people?

i) Very comfortable ii) Comfortable iii) Uncomfortable iv) Very uncomfortable

Give a reason for your answer.

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

9. a) Do you have a French room/resource center in your school?

- i) Yes ii) No

b) If yes, does it have a television set or computers with internet connection where you can watch French channels?

- i) Yes ii) No

c) What else do you do in the French room/resource center pertaining French?

i).....

ii).....

iii).....

iv).....

d) Generally, how does French room/resource center help you in mastering French?

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

e) When you are not in a French class, how often do you speak French?

- i) Quite often ii) Often iii) Sometimes iv) Rarely v) Never

10. How frequently do you speak French with:

a. Your fellow learners of French outside lesson time

- i) Often ii) Sometimes iii) Rarely iii) Never

b. Your teacher of French outside lesson time

- i) Often ii) Sometimes iii) Rarely iii) Never

c. Your family members

- i) Often ii) Sometimes iii) Rarely iii) Never

11. i) Have you ever been told that you cannot speak good French as a student?

- Yes No

i) If yes, who told you?

- a. My friend b. My teacher of French

- c. My teacher of another subject d. A family member

If there is another person, name them.

.....
.....

ii) What did you feel as a result?

- a. Annoyed b. Discouraged c. Nothing

c) Attitude and performance in French

12. The moments you communicate with a fellow French student, how often do you use French?

- i) Quite often ii) Often iii) Sometimes iv) Rarely v) Never

Give a reason for your answer above.

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

13. When speaking in French, how often do you believe that you are speaking the correct French?

- iii) Always ii) Sometimes iv) Rarely v) Never

14. When do you feel more comfortable speaking in French? (Tick the answers that match your experience)

- a. When I converse with my teachers
b. When talking with my friend(s) alone
c. When I express myself in the presence of my classmates

Give a reason for your answer above.

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

15. Do you believe you can express yourself fluently in French?

- i) Strongly agree ii) Agree iii) Disagree iv) Strongly disagree

Give a reason for your answer

.....
.....

16. Based on your personal experience in spoken French, how do you find the use of the following aspects of language while speaking? (For each aspect, tick \surd the most appropriate response)

Aspect	Very easy	Easy	Fair	Difficult	Very difficult
Grammar i.e nouns, verbs, conjunctions					
Pronunciation					
Constructing sentences					
Getting the desired vocabulary					

17. As a learner of French, what is your opinion about the following?

a) The French language

.....

b) The French people

.....

c) Teachers of French

.....

d) Kenyans who speak French

.....

-END-

ANNEXE II : Fiche des Groupes de discussion

Groupes de Discussion

Introduction

Cette séance vise à récolter des données pour rédiger un mémoire. Ces données ne seront pas utilisées pour aucun autre but. Merci de vouloir bien répondre honnêtement aux questions.

Questions

1. Quels problèmes vous rencontrez en parlant français ?
2. Quels facteurs, qui ne sont pas liés à la langue, affectent votre expression orale en français ?
3. Comment les langues déjà connues influence-t-elles votre expression orale en français ?
4. En deux minutes, présentez votre école en français devant la classe.

Observations

ANNEXE III : Fiche interview semi-directive aux enseignants

Je m'appelle Joseph Mutemi. Je suis étudiant de Master à l'Université Maseno. Je vous invite à participer dans cette interview en tant qu'enseignant de français qui ne durera qu'une cinquième de minutes. Il vise à récolter les données sur l'insécurité linguistique chez les apprenants de français. Ces données nous seront utiles dans la rédaction de notre mémoire.

Sexe :

École :

Nombre d'années prestées :

Questions

1. Que diriez-vous du niveau de maîtrise de français de vos apprenants finalistes ?

2. Est-ce que vos apprenants ont des difficultés en s'exprimant en français ?
 - a) Si oui, expliquez comment ces difficultés se manifestent.

 - b) Quelles seraient les causes de ces difficultés ?

3. D'après vous, quelle attitude démontrent vos élèves vers la prise de parole en français ?
 - a) Positive Pourquoi ?

 - b) Négative Pourquoi ?

4. Selon vous, comment les lycéens peuvent-ils être soutenus pour améliorer leur maîtrise de français ?

ANNEXE IV : Lettre d'approbation de l'Ecole d'études supérieures – SGS



**MASENO UNIVERSITY
SCHOOL OF GRADUATE STUDIES**

Office of the Dean

Our Ref: MA/FA/00031/2019

Private Bag, MASENO, KENYA
Tel:(057)351 22/351008/351011
FAX: 254-057-351153/351221
Email: sgs@maseno.ac.ke

Date: 11th April, 2023

TO WHOM IT MAY CONCERN

**RE: PROPOSAL APPROVAL FOR JOSEPH MUTEMI—
MA/FA/00031/2019**

The above named is registered in the Master of Arts in French degree programme in the School of Arts and Social Sciences, Maseno University. This is to confirm that his research proposal titled "Influence of Linguistic insecurity on oral communication in French among secondary school learners in Kisumu City" has been approved for conduct of research subject to obtaining all other permissions/clearances that may be required beforehand.



**Dr. Patrick Onyango
ASSOCIATE DEAN, SCHOOL OF GRADUATE STUDIES**

Maseno University

ISO 9001:2008 Certified



ANNEXE V : Lettre d'approbation de comité d'examen scientifique et éthique de l'Université Maseno – MUSERC



MASENO UNIVERSITY SCIENTIFIC AND ETHICS REVIEW COMMITTEE

Tel: +254 057 351 622 Ext: 3050
Fax: +254 057 351 221

Private Bag – 40105, Maseno, Kenya
Email: muerc-secretariate@maseno.ac.ke

REF: MSU/DRPI/MUSERC/01247/23

Date: 29th August, 2023

TO: Mutugi Joseph Mutemi
MA/FA/00031/2019
Department of French and Other Foreign Languages
School of Arts and Social Sciences
Maseno University
P. O. Box, Private Bag, Maseno, Kenya

Dear Sir,

RE: Influence De L'insecurité Linguistique Sur La Communication Orale En Français Chez Les Lycéens Finalistes Dans La Ville De Kisumu

This is to inform you that Maseno University Scientific and Ethics Review Committee (MUSERC) has reviewed and approved your above research proposal. Your application approval number is MUSERC/01247/23. The approval period is 29th August, 2023 – 28th August, 2024.

This approval is subject to compliance with the following requirements;

- i. Only approved documents including (informed consents, study instruments, MTA) will be used.
- ii. All changes including (amendments, deviations, and violations) are submitted for review and approval by Maseno University Scientific and Ethics Review Committee (MUSERC).
- iii. Death and life threatening problems and serious adverse events or unexpected adverse events whether related or unrelated to the study must be reported to Maseno University Scientific and Ethics Review Committee (MUSERC) within 24 hours of notification.
- iv. Any changes, anticipated or otherwise that may increase the risks or affected safety or welfare of study participants and others or affect the integrity of the research must be reported to Maseno University Scientific and Ethics Review Committee (MUSERC) within 24 hours.
- v. Clearance for export of biological specimens must be obtained from relevant institutions.
- vi. Submission of a request for renewal of approval at least 60 days prior to expiry of the approval period. Attach a comprehensive progress report to support the renewal.
- vii. Submission of an executive summary report within 90 days upon completion of the study to Maseno University Scientific and Ethics Review Committee (MUSERC).

Prior to commencing your study, you will be expected to obtain a research license from National Commission for Science, Technology and Innovation (NACOSTI) <https://oris.nacosti.go.ke> and also obtain other clearances needed.

Yours sincerely

Prof. Philip O. Owuor, PhD, FAAS, FKNAS
Chairman, MUSERC



MASENO UNIVERSITY IS ISO 9001 CERTIFIED



ANNEXE IX : Lettre d’approbation de la Commission Nationale pour la Science, la Technologie et l’Innovation - NACOSTI



NATIONAL COMMISSION FOR SCIENCE, TECHNOLOGY & INNOVATION

Date of Issue: **27/September/2023**

RESEARCH LICENSE



This is to Certify that Mr., Joseph Mutemi Mutugi of Maseno University, has been licensed to conduct research as per the provision of the Science, Technology and Innovation Act, 2013 (Rev.2014) in Kisumu on the topic: INFLUENCE OF LINGUISTIC INSECURITY ON ORAL COMMUNICATION IN FRENCH AMONG SECONDARY SCHOOL LEARNERS IN KISUMU CITY for the period ending : 27/September/2024.

License No: **NACOSTI/P/23/29604**

Applicant Identification Number **604658**

Director General
NATIONAL COMMISSION FOR SCIENCE, TECHNOLOGY & INNOVATION

Verification QR Code



NOTE: This is a computer generated License. To verify the authenticity of this document, Scan the QR Code using QR scanner application.

See overleaf for conditions

ANNEXE VI : Carte de la ville de Kisumu

Kisumu Municipality (Main Areas and Sublocations)

Legend

Main Areas & Sub locations

- Kibera East
- Central Kibera
- South West Kisumu
- North Kisumu
- Central Kisumu
- East Kisumu
- Kajulu West
- Township
- Kajulu East
- West Kibera



(c) Mounié Maoulidi (MCI)