



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα
Διδακτικής της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας

Διπλωματική Εργασία
«L'anxiété langagière comme obstacle à la prise de parole à
l'enseignement secondaire»

Γεωργία Λάττα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρία Στεφάνου

Πάτρα, Ιανουάριος 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας (Λάττα Γεωργία) που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

«L'anxiété langagière comme obstacle à la prise de parole à
l'enseignement secondaire»

Γεωργία Λάττα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μαρία Στεφάνου

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ολυμπία Τσακνάκη

Πάτρα, Ιανουάριος 2023

Remerciements

Je voudrais remercier de tout mon cœur la directrice de mon mémoire, Madame Maria Stefanou qui m'a vraiment aidée et encouragée tout au long de la réalisation de ma recherche. Sa patience, sa disponibilité et ses conseils m'étaient précieux et m'ont incitée à surpasser les difficultés rencontrées pendant cette période. Je voudrais aussi remercier la co-directrice de mon mémoire Madame Olympia Tsaknaki qui a lu et a corrigé mon mémoire. Enfin, je voudrais remercier mes élèves qui ont accepté de participer à mon enquête en contribuant à la réalisation de ce travail. Enfin, je dois remercier ma famille qui m'a soutenue tout au long de cette année difficile.

Περίληψη

Ο στόχος αυτής της διπλωματικής είναι να μελετήσει το γλωσσικό άγχος ως παράγοντα ο οποίος επηρεάζει τους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη χρήση του προφορικού λόγου στην τάξη των γαλλικών ως ξένης γλώσσα και να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της έρευνας που έγινε πάνω στις στάσεις και στα συναισθήματα των μαθητών σχετικά με τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες προφορικού λόγου. Πραγματοποιήσαμε μια ποσοτική μελέτη με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου το οποίο απαντήθηκε από 41 μαθητές που φοιτούν στη Γ' τάξη δημοσίων γυμνασίων της Ελλάδας και διδάσκονται τα Γαλλικά ως ξένη γλώσσα. Η παρούσα εργασία προσπαθεί να προσδιορίσει τα αίτια που προκαλούν άγχος στους μαθητές όταν παίρνουν το λόγο στη γαλλική γλώσσα. Επιπλέον, έχει ως στόχο να μελετήσει την επίδραση που μπορεί να έχει το άγχος στη συμπεριφορά των μαθητών. Οι απαντήσεις των μαθητών ανέδειξαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον προφορικό λόγο και τις καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος. Τέλος, προτάθηκαν μέσα τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στην άμβλυνση του συναισθήματος του άγχους διευκολύνοντας την προσπάθεια των μαθητών να επικοινωνήσουν στην τάξη των Γαλλικών και βελτιώνοντας τις δεξιότητες τους στον προφορικό λόγο.

Λέξεις – Κλειδιά

Γλωσσικό άγχος, Προφορικός λόγος, Γαλλική Γλώσσα

Résumé

L'objectif de ce mémoire consiste à étudier l'anxiété langagière en tant que facteur influant sur les élèves de l'enseignement secondaire lors de la production orale en classe de FLE et de présenter les résultats d'une recherche réalisée sur les attitudes et les sentiments des élèves à l'égard de leur participation aux tâches de production orale. Nous avons réalisé une étude quantitative à l'aide d'un questionnaire que nous avons adressé à 41 élèves de la troisième classe des collèges de l'enseignement secondaire public grec apprenant le français dans le contexte scolaire. La présente étude essaie de définir les causes qui provoquent de l'anxiété chez les élèves lorsqu'ils prennent la parole en français. En plus, elle a pour objectif d'étudier l'impact que peut avoir l'anxiété sur le comportement des élèves. Les réponses des élèves ont fait révéler les difficultés qu'ils affrontent à la production orale et les situations qui leur génèrent de l'anxiété. Enfin, nous avons suggéré des moyens qui peuvent aider à la diminution du sentiment de l'anxiété langagière en facilitant les efforts des élèves à communiquer en classe de français et améliorant leurs compétences à la production orale.

Mots Clefs

Anxiété langagière, Langage oral, FLE

«Language anxiety as a barrier to speaking in secondary education»

Abstract

The aim of this master's extended essay is to study the linguistic anxiety as a factor that influences students, of secondary education, during the use of spoken language in a French foreign language class and present the results of the survey that was carried out on students' attitudes and feelings, regarding their participation in speaking activities. We realized a quantitative study with the aid of a questionnaire that was answered by 41 students, who are in the 3d grade of public junior high schools in Greece and they are taught French as a foreign language. This extended essay attempts to define the reasons that cause anxiety to students when they speak up in French language. Furthermore, its aim is to study the effect anxiety may cause on students' behavior. Students' answers indicated the difficulties they face in speaking and the situations that cause anxiety to them. Finally, mediums that can help the mitigation to the feeling of anxiety were suggested, facilitating students' efforts to communicate in French class and improving their speaking skills.

Keywords

Foreign language anxiety, Spoken language, French as a foreign language

Sommaire

Introduction.....	1
Problématique et justification du choix du sujet	1
Objectifs de la recherche	3
Hypothèses de recherche	4
Partie I : Cadre théorique	6
Chapitre 1 : La place de l'oral à l'enseignement des langues étrangères	6
Chapitre 2: L'anxiété langagière comme facteur perturbant la prise de parole en classe de langue	25
Chapitre 3 : L'anxiété langagière, un phénomène complexe ayant des sources multiples et variées.....	34
Chapitre 4 : Encourager la prise de parole des apprenants en classe	41
Partie II : Cadre méthodologique	50
Chapitre 1 : Présentation de la recherche	50
Chapitre 2 : Démarche de la recherche	54
Partie III. Analyse et interprétation des données recueillies par la recherche	57
Chapitre 1 : Diagrammes -Résultats.....	57
Chapitre 2 : Discussion des résultats.....	83
Conclusion.....	86

Table des Diagrammes

Diagramme 1	57
Diagramme 2	57
Diagramme 3	58
Diagramme 4	58
Diagramme 5	59
Diagramme 6	60
Diagramme 7	60
Diagramme 8	61
Diagramme 9	61
Diagramme 10	62
Diagramme 11	63
Diagramme 12	63
Diagramme 13	64
Diagramme 14	64
Diagramme 15	65
Diagramme 16	66
Diagramme 17	66
Diagramme 18	67
Diagramme 19	67
Diagramme 20	68
Diagramme 21	69
Diagramme 22	69
Diagramme 23	70
Diagramme 24	70
Diagramme 25	71
Diagramme 26	72
Diagramme 27	72
Diagramme 28	73
Diagramme 29	73
Diagramme 30	74
Diagramme 31	74
Diagramme 32	75
Diagramme 33	75
Diagramme 34	76
Diagramme 35	77
Diagramme 36	77

Liste des Abréviations

CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
FLE	Français langue étrangère

Introduction

L'apprentissage des langues étrangères constitue un processus complexe influencé par plusieurs facteurs qui entrent en jeu déterminant définitivement sa réussite. La prise en compte des émotions des élèves dans l'apprentissage des langues a été longtemps souvent délaissée n'étant pas considérée comme importante. Pourtant, les recherches réalisées au domaine d'apprentissage des langues ont démontré que les émotions jouent un rôle incontestable ayant un impact significatif sur les performances des élèves. Plus précisément, l'apprentissage des langues et surtout les situations impliquant la production orale dans le contexte scolaire peuvent constituer une tâche difficile qui engendre souvent des sentiments d'anxiété chez les élèves influençant négativement leur progression.

Ce mémoire mettra l'accent sur les émotions d'anxiété et de tension qu'éprouvent les apprenants de français en classe lorsqu'ils essaient de communiquer en utilisant la langue cible. Nous allons essayer de repérer les difficultés affrontées lors des situations demandant la prise de parole en classe en nous penchant sur les causes qui sont à l'origine de ces difficultés et en examinant l'impact que peut avoir l'anxiété ressentie par les élèves sur leur participation aux activités de production orale. Notre recherche essayera enfin de proposer des moyens permettant de diminuer l'anxiété langagière en créant un environnement moins anxiogène pour les apprenants qui contribueront à la création des conditions favorables à leur apprentissage.

Problématique et justification du choix du sujet

L'acquisition de compétences à l'oral constitue l'objectif majeur dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. Concernant l'apprentissage du FLE, les méthodes pédagogiques et les programmes d'enseignement se concentrent à cultiver les capacités de compréhension, de communication et d'interaction à l'oral étant donné que l'apprentissage du français vise à rendre l'apprenant capable d'utiliser la langue dans un contexte réel et authentique. Pourtant, il faut constater que nos expériences sur le terrain en tant qu'enseignante de FLE tant à l'enseignement primaire et secondaire, nous ont amenée

souvent à être confrontée face à des élèves qui éprouvent des difficultés à prendre la parole en classe. L'observation des élèves qui hésitent à parler et qui éprouvent des réticences à s'exprimer nous ont amenée à nous enquêter sur les émotions négatives d'anxiété qui surgissent chez les apprenants au processus de l'apprentissage de la langue française leur empêchant d'exploiter toutes les ressources cognitives et affectives afin de progresser et de réussir au parcours de leur apprentissage. Ce type d'anxiété relative à l'acquisition des langues étrangères et survenant notamment lors des activités de production orale sera l'objet de notre mémoire. Le but de notre recherche consistera donc à étudier le phénomène d'anxiété langagière affectant les élèves de FLE et influençant leur attitude, leur comportement et leur opinion à l'égard de leur apprentissage.

L'anxiété générée chez les élèves a un impact considérable sur leur parcours d'apprentissage et peut influencer négativement leurs performances. Il est possible que les élèves sujets à l'anxiété cultivent des croyances et des auto-évaluations négatives qui alimentent leur anxiété en empêchant chez eux le désir d'agir et de communiquer en classe. De plus, ils peuvent adopter des stratégies spécifiques comme l'évitement afin de remédier à leur anxiété. Mais en réalité, ces comportements ne les aident pas à surpasser leur anxiété mais au contraire ils tentent à l'entretenir ou à l'aggraver.

Nos expériences avec des élèves anxieux et notre intérêt consistant à essayer de trouver des moyens permettant de vaincre l'émotion de l'anxiété rencontrée dans les classes de FLE nous ont incitées à travailler sur ce sujet. Nos lectures et les recherches bibliographiques présentées dans le cadre théorique nous ont amenée à explorer le phénomène de l'anxiété suscitant souvent chez les élèves la peur de prendre la parole en classe. À partir des données bibliographiques, nous pouvons constater que l'anxiété langagière constitue un phénomène complexe et pluridimensionnel lié à des facteurs divers. Il s'agit d'un sentiment présent chez les élèves qui se manifeste des manières différentes, qui a des sources spécifiques et qui peut se révéler aussi à travers les difficultés que rencontrent les élèves en classe au cours de leur apprentissage.

Ce phénomène ne doit pas par conséquent être négligé. Il importe qu'il soit repéré et qu'il soit compris afin d'essayer de le surpasser. Il est très important d'offrir aux élèves la chance de se sentir en sécurité et d'être acceptés afin de pouvoir s'exprimer libérés de leur peur et de leurs hésitations. L'enseignant peut jouer un rôle primordial puisqu'avec ses démarches pédagogiques il peut encourager la prise de parole en classe. Pourtant, à part l'intérêt et

l'attention que doit porter l'enseignant à l'apprenant, une connaissance approfondie du phénomène de l'anxiété langagière est jugée nécessaire afin que l'enseignant puisse aider à vaincre le sentiment de peur et les hésitations de l'apprenant à communiquer et à interagir. Ce mémoire aspire à donner des pistes de propositions afin de relever et de surpasser le phénomène de l'anxiété langagière affectant les apprenants. Pour cela, nous avons entrepris la tâche de fournir des informations sur l'anxiété et des propositions afin de la diminuer une fois repérée en classe de FLE.

Objectifs de la recherche

Il est incontestable que plusieurs facteurs sont associés à la naissance de l'anxiété langagière surgie chez les élèves lors des activités orales. Il y a des sources variées liées à la personnalité de l'apprenant, à ses croyances, à son estime des soi mais il ne faut pas perdre de vue que l'attitude de l'enseignant, l'ambiance qui règne en classe ainsi que les activités qui y sont réalisées peuvent affecter les émotions et les attitudes des élèves. Ce mémoire vise à repérer les attitudes et les opinions des élèves ainsi que leurs sentiments à propos des pratiques à l'oral. Il cherche aussi à explorer les difficultés auxquelles seront confrontés les élèves au moment de participer et de prendre la parole en classe. Plus précisément, nous allons essayer de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les causes générant chez les élèves la réticence et l'hésitation à participer à l'oral ?
- S'agit-il des causes personnelles résultant de leur personnalité ou des situations associées au contexte d'apprentissage dans le cadre scolaire ?
- Comment les élèves éprouvent -ils ces émotions, comment les expriment-ils ?
- Quel est l'impact de l'anxiété sur leurs attitudes face à l'oral et sur leurs comportements en classe ?
- Quel est le rôle joué par l'enseignant et ses stratégies adoptées face aux efforts de l'élève de communiquer ?
- La façon dont il traite les erreurs des apprenants peuvent constituer un facteur relatif à l'anxiété surgie ?
- Que peut faire l'enseignant afin de diminuer le stress ?

- Le climat qui règne dans la classe peut-il encourager les élèves à prendre la parole ?
- Quels types d'activités peuvent favoriser l'expression et le désir des communications de l'apprenant ?

Hypothèses de recherche

Les difficultés auxquelles les élèves sont confrontés vont être examinés sous l'angle des situations associées aux efforts d'expression et de communication ayant lieu dans le cours de la langue française. Identifiant la peur de communiquer comme l'une des sources entravant le désir de participer en classe, il nous semble nécessaire de rechercher les situations qui sont liées à cette peur affectant les élèves au moment de communiquer. La prise de parole en classe peut éveiller des émotions d'anxiété. L'élève qui prend la parole en classe est obligé d'être sujet à l'exposition devant l'enseignant et ses camarades. Il est donc soumis au regard des autres et ses performances peuvent éventuellement provoquer la critique ou des réactions négatives qui vont le mettre mal à l'aise et le faire sentir peu confiant.

Par conséquent, l'évaluation négative de la part de l'enseignant ou la critique de la part des camarades peuvent entraîner des sentiments de peur et d'anxiété. Il faut donc nous pencher sur l'exploration de ces facteurs en tant qu'obstacle influençant négativement la participation en classe. Les objectifs que nous avons fixés lors de l'entreprise de notre recherche ainsi que les questions auxquelles nous aspirons à répondre nous amènent à l'élaboration des hypothèses suivantes qui constitueront les piliers de notre recherche :

- L'anxiété dont souffrent les apprenants de français lors des tâches de production orale est une émotion susceptible d'entraver leur volonté de participer et de communiquer en classe.
- L'anxiété est plus présente aux activités de production orale qu'aux activités de compréhension.
- L'anxiété peut entraîner des comportements d'évitement en empêchant les élèves de prendre la parole en classe et de parler avec aisance.
- La peur de l'évaluation négative peut avoir un impact négatif sur le désir des élèves de s'impliquer à l'oral.

- La peur de faire des erreurs et de la correction continue de la part de l'enseignant peuvent constituer une source stressante pour l'élève.
- L'enseignant peut aider avec son attitude l'élève à prendre la parole.
- La création d'un climat de classe positif et favorable à l'apprentissage peut encourager les interactions en classe.
- Les activités favorisant la créativité, l'expression spontanée et la coopération entre les apprenants peuvent les aider à diminuer leur anxiété en rendant les leçons moins stressantes.

Partie I : Cadre théorique

Chapitre 1 : La place de l'oral à l'enseignement des langues étrangères

Étant donné que le sujet de notre mémoire porte sur la prise de parole en classe de français et sur les difficultés rencontrées par les apprenants lors de leur participation à des activités de communication à l'oral, il nous semble nécessaire de porter notre attention sur l'oral en tant qu'objectif d'apprentissage afin de comprendre le rôle attribué à l'oral dans le contexte actuel d'enseignement du FLE. Nous allons d'abord mettre l'accent sur la place accordée à l'oral au regard des différentes méthodes didactiques mises en œuvre dans le domaine d'enseignement- apprentissage des langues étrangères en tentant d'envisager l'évolution qu'a connue la prise de parole au fil du temps, c'est à dire depuis les premières méthodes didactiques jusqu' aux apports entraînés par l'avènement de l'approche actionnelle. Puis, nous allons essayer d'expliciter les composantes de la compétence de communication en tant qu'objectif à atteindre par les apprenants en classe de FLE. Nous nous intéresserons ensuite à définir la production orale ainsi que ses caractéristiques. Enfin, les dernières parties de ce chapitre seront consacrées à présenter la compétence de la production et de l'interaction orales telle qu'elles sont envisagées dans des documents officiels comme le CECRL et le Programme d'études Commun pour les langues étrangères au collège et à l'école primaire.

1.1 Évolution historique de la place de la prise de parole en classe des langues étrangères

1.1.1 La Méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle dominant dans le contexte d'apprentissage des langues étrangères jusqu'à la fin du 20^e siècle laisse une place inférieure à l'expression orale en classe en donnant la priorité à l'apprentissage du langage écrit. En étudiant les fondements théoriques de cette méthode et ses conceptions sur la langue nous pouvons comprendre le rôle marginal attribué à l'oral et aux interactions en classe. La méthode traditionnelle concevant la langue comme un système des règles grammaticales et des structures lexicales à faire acquérir par l'apprenant et se concentrant exclusivement sur sa dimension linguistique met l'accent sur l'enseignement du code écrit en laissant de côté le code oral. Fondée sur l'étude notamment

des textes littéraires, elle privilégie des exercices non interactifs tel que les thèmes, les versions, les dictées ou la récitation des listes de mots isolés qui sont dénués de tout intérêt communicatif et qui n'arrivent pas de ce fait à solliciter l'attention de l'apprenant (Puren, 1988). Enfin, les démarches d'apprentissage totalement centrées sur l'enseignant qui est perçu comme le seul détenteur du savoir ne permettent pas de susciter l'interaction et les échanges dans le groupe -classe. Dans de telles circonstances d'enseignement, la fonction de communication est totalement exclue privant les apprenants de l'occasion de s'exprimer et d'interagir oralement à la langue cible (Schiffler, 1984).

1.1.2 La méthode directe

C'est avec l'émergence de la méthode directe apparue dès la fin du 19^e siècle que l'oral acquiert un rôle primordial sur l'apprentissage des langues vivantes. La méthode directe inspirée des méthodes naturelles est centrée sur l'utilisation exclusive de la langue étrangère. L'apprenant est donc incité à accéder automatiquement à la langue cible sans le truchement de la langue maternelle. La méthode directe concevant la langue comme un instrument de communication, donne la priorité à la langue orale en mettant l'accent sur l'enseignement de la prononciation alors que l'écrit est développé dans une étape ultérieure consistant à la reproduction de la langue orale. Selon cette méthode, l'exposition à la langue étrangère se fait à travers les gestes, la mimique et la visualisation à savoir les images et les tableaux muraux privilégiant un processus d'apprentissage répétitif et imitatif censé susceptible de faire acquérir à l'apprenant les habitudes grammaticales, lexicales et phonétiques nouvelles de la langue étrangère (Puren, 1988).

Concernant les interactions en groupe-classe il faut admettre que la méthode directe a révolutionné la relation enseignant-apprenants en introduisant le dialogue et les échanges en classe. L'apprenant est appelé à prendre la parole et à communiquer à la langue cible à travers des exercices de type question-réponse entre l'enseignant et entre les apprenants eux-mêmes. Pourtant, le choix des thèmes choisis et les démarches mises en œuvre dans l'enseignement de la langue ne permettent pas vraiment de susciter une interaction réelle et une implication de l'apprenant à une situation véritable du discours. Plus précisément, les tableaux muraux qui sont utilisés dans les méthodes directes présentant des scènes de la vie courante ne visent qu'une fonction purement descriptive de la langue. Ils se contentent de la

simple description et désignation des êtres et des objets présentés sans engager les apprenants à des dialogues ou à des conversations en contexte réel. Les images utilisées dans les manuels proposent l'apprentissage d'un vocabulaire thématique ordonné par centres d'intérêt. Ils visent à visualiser le sens d'une liste de mots concrets permettant l'accès aux signifiés de la langue étrangère. Les élèves doivent donc apprendre par cœur des listes de mots isolés ne pouvant pas s'intégrer dans un contexte authentique d'utilisation de la langue. Les discours réalisés en classe sont réduits à des questions simplistes qui visent à nommer et à désigner des êtres et des objets. Il s'agit plutôt d'exercices consistant à des pseudo-dialogues peu naturels n'arrivant à susciter la motivation et à faire ressurgir les ressources psychoaffectives de l'apprenant (Galisson & Coste, 1976). Enfin, il faut souligner ici que la conception de l'enseignement d'une langue étrangère comme un processus se limitant à un apprentissage des termes isolés abstraits d'une situation de communication réelle a peu de chances de fournir à l'apprenant une compétence communicative susceptible d'encourager l'expression libre. Malgré tout, il nous semble nécessaire de signaler que la méthode directe a posé les premiers jalons d'une évolution méthodologique qui va s'accomplir avec l'introduction des méthodes audio-orales et audiovisuelles.

1.1.3 La méthode Audio-orale

C'est dans les années 1965 qu'une nouvelle méthode appelée sous la nomination “Audio-orale” fait son apparition en France. Cette méthode est censée répondre à l'objectif de faire acquérir une langue étrangère le plus vite possible en donnant la priorité à la langue orale courante (Germain, 1993). Elaborée sous l'influence de la linguistique structurale américaine et de la psychologie behavioriste de Skinner, elle envisage la langue comme un ensemble des structures qui peuvent être fixées et automatisées par le biais de la mémorisation et de la répétition. L'apprentissage de la langue est conçu comme un processus mécanique consistant à faire acquérir de nouvelles habitudes linguistiques correspondant à des nouveaux comportements langagiers. Dans cette perspective, les exercices structuraux susceptibles de renforcer les nouvelles structures linguistiques constituent des activités privilégiées. Les techniques de répétition et de mémorisation des dialogues enregistrés servant à présenter les structures sont utilisés afin de faire acquérir à l'apprenant des comportements parlés de langage. (Germain, 1993).

Pourtant, il faut noter que cette approche d'apprentissage ne semble guère s'avérer capable d'encourager la réflexion et l'implication de l'apprenant, ni de susciter des interactions réelles au sein du groupe-classe. L'apprenant est cantonné à une position passive entraînant son conditionnement afin qu'il donne des réponses correctes à partir du stimulus présenté par l'enseignant ou la bande magnétique. L'enseignement est totalement centré sur l'enseignant étant considéré comme un modèle à suivre et à imiter. Le rôle de celui-ci se limite donc à la correction des erreurs lors des réponses incorrectes apportées par l'apprenant dans ce cadre d'apprentissage contraignant et stérile. Il faut constater également que l'attention, l'autonomie et la réflexion de l'apprenant ne sont guère encouragées. L'apprenant se montre incapable de passer de la reproduction des phrases -modèles à la production libre de discours personnalisé jugée nécessaire à une situation de communication authentique impliquant la participation active du sujet parlant. Pourtant, malgré les critiques rapprochés à la Méthode Audio-orale du fait de son caractère répétitif et ainsi que de l'inefficacité de faire acquérir à l'apprenant une véritable compétence communicative, il convient de souligner que la méthode audio-orale est la première avant l'avènement de la Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle à avoir des fondements théoriques relevant de disciplines extérieures à la linguistique comme le structuralisme et le behaviorisme (Calliabetso,1995).

1.1.4 La Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle

La Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle apparue à peu près à la même époque avec la Méthode Audio-orale est fondée sur l'utilisation de l'image et du son. Concevant la langue comme un moyen de communication orale, la priorité est encore accordée à la langue orale tandis que l'écrit perçu comme un « dérivé de l'oral » est relégué dans un second plan (Germain, 1993). Dans cette méthode, l'accent est mis pour la première fois sur la parole en situation impliquant à part la mobilisation des moyens verbaux la prise en compte de moyens non verbaux mis en jeux à la communication orale tels que le rythme, l'intonation, la mimique, les gestes le cadre spatio-temporel et le contexte social et psychologique (Besse,1985).

Le matériel didactique visant à remplir les besoins des objectifs suivants : écouter, répéter, comprendre et parler consiste à présenter des dialogues enregistrés et des images correspondant à la situation de communication donnée. La leçon est divisée aux étapes suivantes : présentation, explication, mémorisation, correction phonétique, dramatisation, exploitation -transposition. Lors des premières phases répétitives avant l'exploitation-transposition, l'apprenant est amené à répéter afin de mémoriser et de reproduire des réponses automatiques déclenchées à partir des stimuli donnés. (Renard, 1976). Ensuite, la phase de transposition censée libérer la parole de l'apprenant en l'engageant dans des dialogues visant à mobiliser les notions déjà apprises est la plupart de fois vouée à l'échec en s'avérant totalement inefficace (Besse, 1985). L'apprenant habitué à donner des réponses à partir des phrases et des questions servant des stimulus lui fournissant tous les éléments qui sont compris dans ses réponses, se sent incapable de s'impliquer dans des situations de discours nouvelles ou il doit faire preuve de créativité et d'autonomie. Ces situations de production personnelle requérant de lui une certaine responsabilité afin de donner lui-même le stimulus demandé, le déstabilisent et le font sentir bloqué. Il se prive donc de la compétence de participer activement à une situation authentique de communication (Renard, 1976).

Ayant trait aux interactions au sein du groupe classe, il faut remarquer que les moyens d'enseignement mis en œuvre aux méthodes audiovisuelles ne semblent pas favoriser un discours interactif au sein de la micro- société de la classe. Les exercices structuraux largement utilisés et mettant l'accent sur la parole fournie par l'enseignant ou le magnétophone ne permettent pas de faire appel à l'affectivité ainsi que sur les ressources cognitives du sujet parlant. Les dialogues proposés exclusivement centrés sur la fonction référentielle du langage sont au service de l'apprentissage des structures linguistiques et ne prennent pas en compte le contexte social ou psychologique de la situation de communication. Les rapports psychosociaux des interlocuteurs sont négligés aboutissant de cette façon à un discours neutre et artificiel ne permettant pas aux personnages de se sentir impliqués dans leur discours. Il s'agit d'une pseudo communication faussement transformée en dialogue et non d'un échange réel entre locuteurs ayant l'intention de communiquer. Enfin, le non recours à la langue maternelle, la dramatisation de l'erreur et l'exclusion d'activités collectives viennent bloquer l'épanouissement psychologique de l'apprenant en diminuant sa motivation et en éliminant le désir de communiquer (Calliabetso, 1995).

1.1.5 L' approche communicative

L'approche communicative née dans les années 70 sous l'influence des nouvelles disciplines comme la psycholinguistique, l'ethnographie de la parole et la pragmatique visent à combler les lacunes des méthodes précédentes en redéfinissant la place accordée à l'oral et l'acte de communication étant considéré comme l'objectif de l'apprentissage des langues. Considérant la langue comme un moyen de communication et d'intégration sociale et se fixant comme objectif l'acquisition d'une compétence de communication, elle accorde une classe privilégiée à l'apprentissage de l'oral. Sous cette approche, l'apprenant doit être capable d'utiliser les formes linguistiques convenables en produisant des énoncés appropriés à ses intentions énonciatives. Pour se faire, il doit tenir compte des facteurs comme le sujet du discours, les rôles des interlocuteurs, leurs relations et l'intention communicative. La prise en compte de ces facteurs déterminant toute situation de communication permettra de choisir entre les différentes variantes de la langue correspondant aux registres des langues et d'utiliser le registre adapté à la situation de communication donnée. (Calliabetso, 1995). Selon Richterich et Scherer (1975), la communication orale implique la réalisation d'actes de parole au moyen d'énoncés ou des gestes représentant les intentions des personnes engagées dans une situation de communication dans le but d'atteindre certains objectifs.

Compte tenu des réflexions effectuées ci-dessus, il s'ensuit que l'apprentissage dans l'approche communicative est conçu comme un processus dynamique faisant appel aux ressources cognitives, affectives et sociales de l'apprenant (Besse & Porquier, 1984). Les démarches pédagogiques s'éloignant de l'attitude directive de l'enseignant caractérisant les méthodes audiovisuelles sont centrées sur l'apprenant ainsi que sur ses besoins, ses motivations et ses difficultés. Les activités proposées telles que les jeux de rôle, les simulations et les exercices de créativité et de résolution de problèmes ont pour objectif d'éveiller le désir de communiquer chez les apprenants favorisant l'autonomie, l'initiative et l'expression libre. En plus, elles visent à stimuler leur implication personnelle dans les tâches visées et encourager l'improvisation en entraînant ainsi la libération de la parole et la spontanéité (Dalgalian, Lieutaud & Weiss, 1981). Le travail de groupe mis en œuvre dans ces types d'activités favorise un apprentissage social contribuant au développement des capacités de coopération et de collaboration. Il permet enfin de cultiver les interactions au

groupe -classe susceptibles de dynamiser la compétence de communication des apprenants (Schiffler, 1984).

1.2 Les apports de l'approche actionnelle

L'approche actionnelle considérée comme le prolongement de l'approche communicative est centrée sur le développement de la communication et sur un emploi actif de la langue. Elle encourage la participation des apprenants à des tâches communicatives en introduisant le concept de tâches. L'apprenant d'une langue n'est plus considéré comme producteur et récepteur exécutant des activités mais est perçu comme un « acteur social ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulière » (CECRL, 2001). Dans cette approche, l'apprenant doit réaliser des tâches communicatives en s'impliquant dans des activités communicatives langagières. De telles activités proposées par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001) favorisent l'aspect interactionnel de l'usage de la langue en mobilisant l'élève afin « d'accomplir un objectif communicatif au service de la réussite de la tâche » (Bourguignon, 2010).

Avec l'émergence des méthodes actuelles telles que l'approche communicative et l'approche actionnelle, l'enseignement de l'oral acquiert son statut légitime et devient l'une des priorités de l'enseignement des langues étrangères. Étant donné qu'apprendre une langue consiste à parler et à interagir dans des situations réelles de la vie quotidienne, les apprenants doivent être dotés de cette capacité d'interagir. D'où l'importance accordée à l'oral en tant qu'objectif d'apprentissage à part entière (Alrabadi, 2011). L'approche actionnelle réhabilite le rôle de l'oral en mettant l'accent sur la fonction interactionnelle de l'usage de la langue. Sous cette perspective, l'enseignement de l'oral est assuré par l'accomplissement des tâches langagières et non langagières proches de la vie réelle. Il vise à engager donc les apprenants dans des situations authentiques de communication. Les tâches langagières ou non langagières exécutées dans le cadre de la classe doivent être le plus proche possible de la réalité. La tâche est définie par le CECRL (2001) comme : « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ».

Compte tenu des réflexions ci-dessus nous pouvons constater que l'apprentissage par tâches constitue une source utile qui peut être mise en place dans la classe de français afin de dynamiser l'enseignement de l'oral en créant des conditions favorables à l'acquisition de la compétence de la communication orale. Selon Long (2015), il présente des avantages multiples permettant de susciter des interactions réelles en classe :

- Il est centré sur l'apprenant ainsi que sur ses besoins de communication.
- Il prône la liberté individuelle, l'autonomie et la créativité de l'apprenant.
- Il contribue à l'établissement des relations égalitaires entre l'enseignant et les apprenants permettant de réduire le pouvoir attribué à l'enseignant dans la relation pédagogique. De cette façon les apprenants peuvent se sentir plus à l'aise et développer des sentiments de confiance à l'égard de leur enseignant.
- Il favorise l'apprentissage par l'action en attribuant à l'apprenant un rôle actif dans le processus d'enseignement.
- Il recourt au travail en groupe en encourageant ainsi la coopération, l'échange et l'aide mutuelle entre les apprenants (Long, 2015).

De surcroît, la réalisation des tâches inscrites dans un contexte social et le fait de travailler d'une manière collaborative afin d'atteindre un but précis en se concentrant sur la forme ainsi que sur le sens de langue peuvent susciter la motivation des apprenants en cultivant chez eux la capacité d'une utilisation réelle de la langue dans des situations de communication liées à la vie réelle (Willis, 1996).

L'aperçu historique de l'évolution des méthodes d'enseignement des langues nous a permis de mieux observer l'évolution de l'oral et de la prise de parole dans l'apprentissage du français au fil du temps. En effet, la compétence de la communication orale a acquis le rôle qui lui convient avec l'avènement de l'approche actionnelle en cherchant à donner aux apprenants les moyens de s'exprimer en tant qu'acteurs sociaux dans un contexte réel. Cette approche a essayé donc de combler les lacunes des méthodes précédentes qui limitaient l'implication de l'apprenant à la construction de son discours en lui laissant un rôle passif ne lui permettant pas de développer ses compétences d'expression.

1.3 La compétence de communication en tant qu'objectif d'apprentissage

En admettant que l'acquisition d'une compétence de communication s'inscrit nécessairement dans l'apprentissage du français en tant qu'objectif à atteindre, il nous semble primordial de nous pencher sur la notion de communication en tentant d'explicitier les différentes composantes et dimensions qu'elle englobe. Jacobson (1963), met l'accent sur les facteurs constitutifs de la communication verbale c'est-à-dire le destinataire, le destinataire, le code, le message, le contexte et le contact. De plus, appliqués dans la didactique des langues, les travaux de Hymes (1984) sur l'étude de la communication et son modèle « Speaking » recensant les composantes de l'événement communicatif ont contribué à modifier le concept de communication en tant qu'objectif à atteindre dans la classe des langues. En mettant l'accent sur les règles et les normes socioculturelles qui sont mises en jeu lors des échanges et des interactions sociales, il propose de prendre en compte à part des savoirs linguistiques, les facteurs extralinguistiques permettant l'acquisition d'une réelle compétence de communication.

Selon cette conception, l'emploi de la langue comme instrument de communication suppose l'acquisition des savoirs et des savoir-faire tant sur un niveau linguistique que socioculturel. La prise en compte aussi des facteurs psychosociologiques est jugée nécessaire dans une telle approche de la compétence de la communication. Dans ce sens, l'apprenant d'une langue doit être capable de communiquer en s'adaptant de façon appropriée dans différentes situations de communication en choisissant des énoncés grammaticalement et pragmatiquement acceptables (Calliabetou, 1995)

Les différentes dimensions constituant la compétence de communication sont évidentes dans plusieurs modèles de la compétence de communication qui sont exposés en relation avec l'enseignement-apprentissage des langues. Afin de mieux comprendre les composantes contribuant à la construction de la compétence de communication, nous allons citer ci-dessous le modèle développé par Moirand (1982) selon lequel la compétence de communication se compose des sous-compétences suivantes :

- Une composante linguistique comprenant la « connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue »
- Une composante discursive c'est-à-dire la « connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés »
- Une composante référentielle constituée de la « connaissance d'expérience et des objets du monde et de leur relation »
- Une composante socio-culturelle englobant la « connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux »

L'observation du modèle de compétences de communication ci-dessus nous amène à dévoiler le caractère complexe et pluridimensionnel de cette compétence visée dans le cadre de l'enseignement -apprentissage du français. L'étude de la communication ne doit pas donc se limiter à chacune de ces composantes mais il est nécessaire d'envisager toutes ses composantes et mettre l'accent sur une interdépendance entre celles-ci dans le but de concevoir la communication et l'interaction dans un contexte réel et authentique d'emploi de la langue.

1.4 L' expression orale

Notre recherche ayant comme but d'explorer la relation et les attitudes des apprenants de français face à la pratique de l'oral ainsi que les difficultés auxquelles ils seront confrontés lors de la prise de parole en classe nécessite de nous enquêter sur la définition de l'oral et de tenir compte des divers traits inhérents à l'oral. Selon Charaudeau et Maingueneau, (2002), « l'oral est défini comme le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités

d'écoute de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques ». La langue orale occupant une place primordiale à l'enseignement des méthodologies modernes se trouve au centre des préoccupations d'enseignants qui cherchent à mettre en œuvre des moyens susceptibles de mobiliser les compétences de production orale de leurs apprenants (Martinez, 1996).

Travailler l'oral dans le cadre scolaire implique de prêter une attention particulière à la communication et aux interactions mise en jeu en classe de français. Le développement des capacités orales chez les apprenants permettra de favoriser la communication entre tous les partenaires intervenant au processus pédagogique c'est à dire les interactions entre l'enseignant et les apprenants et les interactions entre les apprenants (Alrabadi, 2011).

D'après Cuq et Gruca (2005) l'expression orale constitue avec la compréhension orale l'une des priorités de l'enseignement des langues. Il est nécessaire que ces deux activités soient envisagées indissociablement puisque le développement de l'une soutient le développement de l'autre. Il s'agit de deux activités nécessaires à la construction de la compétence orale.

Plus précisément, l'expression orale en tant que moyen visant à stimuler la parole de l'apprenant peut être défini de la façon suivante : « l'expression orale rebaptisée production orale (...) est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir qui consiste à s'exprimer dans les situations le plus diverses en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative ». (Cherac, 2006). Nous pouvons donc constater que l'acte de communication consiste à une négociation de sens, à une interaction dynamique entre un émetteur et un récepteur constituant les partenaires actifs de la communication.

1.5 Les caractéristiques de l'expression orale

Selon Halté (2002), l'expression orale ne peut pas être réduite seulement au temps de parole des élèves mais elle comprend également des aspects paralinguistiques qui doivent être pris en compte dans la communication puisqu'ils permettent de faciliter le processus

d'interprétation de sens et d'intercompréhension. L'oral a des caractéristiques spécifiques qui sont distingués d'après Desmons (2005) dans les trois catégories suivantes :

- « Les traits de l'oralité ». Parmi ces traits propres à l'oral nous pouvons citer des éléments prosodiques tels que les pauses, l'intonation et le débit, les liaisons et les enchaînements, les hésitations et les ruptures ainsi que les interjections et les modes de discours (Desmons, 2005).
- « Le jeu social » comprenant « les accents régionaux et sociaux, les registres de langue et les implicites culturels » (Desmons, 2005).
- « Le corps »

Cette catégorie se réfère à la communication non verbale c'est-à-dire aux moyens non verbaux que les individus mettent en œuvre dans la communication sans recourir au langage verbal. Il s'agit des gestes, des mimiques, de la proxémie (regards, sourires, postures, touchers, contact visuel entre les locuteurs) accompagnant la parole en jouant un rôle crucial dans la communication (Desmons, 2005).

A partir des considérations ci-dessus, nous devons affirmer que des activités de production orale en classe de français permettront de susciter la prise de parole des apprenants dans un sens interactionnel mobilisant leur implication dans la production de leur discours. La prise de parole dans ce sens ne se limite pas à une simple activité de type question-réponse entre l'apprenant et l'enseignant mais elle impliquera l'apprenant à un échange interactif, à un partage créatif d'opinions et des points de vue stimulant ses capacités de coopération.

1.6 La compétence de production et d'interaction orale dans le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) constitue un point de référence pour l'enseignement des langues vivantes à l'école publique grecque. Ce document définissant les niveaux des compétences dans l'enseignement d'une langue en établissant une échelle de 6 niveaux allant de A1 à C2, accorde une place privilégiée à la production

orale. En préconisant d'emblée une approche de type actionnel, il met en valeur le concept de communication et d'interaction.

Le CECRL (2001) propose une échelle des descripteurs en termes des « capacités à faire » pour illustrer la production orale générale et l'interaction orale générale et des sous- échelles pour illustrer les différentes catégories de la production et de l'interaction orale. Puisque l'objet de notre recherche concerne des élèves apprenant le français langue seconde au collège public et se situant de ce fait à un niveau de langue A1, nous allons nous borner à présenter les descripteurs de la production et de l'interaction orale correspondant au niveau A1.

1.6.1 Activités de production orale

Selon le CECRL (2001), « Dans les activités de production orale l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs ». Nous pouvons citer parmi les activités de production orale proposées par le CECRL (2001) le fait de « Jouer un rôle ou de parler spontanément » constituant des activités privilégiées que l'enseignant peut utiliser en classe de français notamment avec des apprenants de niveau A1 afin de les inciter à prendre la parole et à s'engager dans un échange stimulant leur expression libre. De cette façon, les apprenants même à partir d'un niveau débutant pourront apprendre à exploiter leurs potentialités d'improvisation en s'exprimant et en interagissant à l'oral avec leurs camarades de classe.

Selon le CECRL (2001) et plus précisément concernant la production orale générale, un apprenant dans un niveau A1 « peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses ». Pour la sous-échelle « Monologue suivi : décrire l'expérience, il peut se décrire, décrire ce qu'il fait ainsi que son lieu d'habitation » tandis que pour la sous -échelle « S'adresser à un auditoire » le CECRL (2001) stipule qu'il « peut lire un texte très bref et répété, par exemple pour présenter un conférencier, proposer un toast ».

1.6.2 Activités d'interaction orale

Le CECRL (2001) affirme que dans les activités d'interaction orale, « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont il négocie le sens suivant un principe de coopération. La communication est par conséquent envisagée sous un aspect interactionnel où on est amené à jouer en même temps le rôle du locuteur et de l'auditeur ». Parmi les activités d'interaction et surtout pour des apprenants d'un niveau A1, le CECRL (2001) présente comme plus appropriées « les échanges courants, la conversation, la coopération ainsi que l'interview ».

Nous allons présenter ci-dessus les descripteurs établis par le CECRL (2001) pour chacune des activités d'interaction orale. Quant à l'échelle proposée par le CECRL (2001) pour l'interaction orale générale, un apprenant « peut interagir de façon simple mais la communication dépend totalement de la répétition, avec un débit plus lent, de la réformation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers ».

Le CECRL (2001) propose aussi les sous-échelles suivantes pour les activités d'interaction à l'oral :

- « Comprendre un locuteur natif : Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif. Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des consignes simples et brèves » CECRL (2001 : 62). La compétence de compréhension est une compétence que les apprenants doivent travailler à partir d'un niveau débutant et élémentaire. Pourtant, il faut insister comme le CECRL (2001 : 62) indique sur la nécessité de parler lentement et avec clarté afin de faciliter l'apprenant qui éprouve des difficultés de compréhension notamment dans un niveau élémentaire comme le A1.
- « Conversation : Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutations et des congés. Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir.

Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif » CECRL (2001 : 62). Le CECRL présente ici des situations de communication auxquelles les apprenants d'un niveau A1 vont s'impliquer ainsi que des actes de parole qu'ils vont apprendre à réaliser pour s'adapter aux situations de communication proposées.

- « Coopération à visée fonctionnelle : Peut comprendre les questions et instructions formulées lentement et soigneusement, ainsi que des indications brèves et simples. Peut demander des objets à autrui et lui en donner » CECRL (2001 : 65). La compréhension des questions et d'instructions simples est l'une des activités privilégiées par le CECRL (2001 : 65) concernant le niveau A1. L'apprenant dans ce niveau débutant doit apprendre à suivre des instructions et des indications lui permettant de s'impliquer dans des situations de communication authentiques. Certes, nous devons préciser ici que les consignes ou les instructions doivent être explicitées de façon claire et simple pour ne pas embrouiller l'apprenant.
- « Obtenir des biens et des services : Peut demander quelque chose à quelqu'un ou le lui donner. Peut se débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure » CECRL (2001 : 65). Apprendre à s'engager dans des dialogues afin de demander ou d'obtenir des biens et des services constitue une activité d'interaction importante qui permettra aux apprenants de développer leur compétence communicative tout en mobilisant leurs ressources linguistiques acquises.
- « Échange d'informations : Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives simples et brèves : Peut répondre à des questions simples et en poser ; peut réagir à des déclarations simples et en faire, dans des cas de nécessité immédiate ou sur des sujets très familiers. Peut poser des questions personnelles par exemple sur le lieu d'habitation, les personnes fréquentées et les biens et répondre au même type de questions. Peut parler du temps avec des expressions telles que la semaine prochaine, vendredi dernier, en novembre, à 3 heures » CECRL (2001). Ce descripteur indique des situations qui demanderont à l'apprenant de s'impliquer à des dialogues afin de travailler l'échange d'informations. Ce type d'activités consistant à répondre à des questions

personnelles ou sur des sujets familiers ou à poser des questions permettra aux apprenants de mobiliser leurs connaissances lexicales et grammaticales et de les utiliser en les intégrant dans un contexte réel d'emploi de la langue.

- « L'entretien : Peut répondre dans un entretien à des questions personnelles posées très lentement et clairement dans une langue directe et non idiomatique » CECRL (2001).

À la suite d'activités présentées ci-dessus, nous pouvons supposer que selon le CECRL (2001), l'apprenant dans un niveau A1 est doté de la capacité de participer à une conversation et de communiquer de façon simple en posant et en répondant à des questions sur des sujets familiers. Pourtant, il possède une maîtrise de la langue très limitée et élémentaire sur un niveau lexical, grammatical et phonologique ce qui ne lui permet pas d'interagir avec aisance et fluidité. Par conséquent, il est nécessaire que nous soyons conscients de lacunes de l'apprenant sur le niveau linguistique afin de comprendre ses interruptions, ses hésitations ainsi que son besoin de faire des pauses au moment de la prise de parole. Le CECRL (2001), insiste aussi sur la nécessité des répétitions d'un débit lent et des reformulations de la part de l'interlocuteur constituant des stratégies qui peuvent faciliter l'apprenant à comprendre et à rendre ses efforts de prendre la parole moins intimidants et stressants.

Enfin, à partir d'une étude approfondie du CECRL (2001), nous pouvons constater qu'il attribue une place prépondérante à l'oral puisqu'il propose un nombre élevé d'activités relatives à l'oral tandis que les descripteurs concernant les activités de production écrite sont moins nombreuses. Nous pouvons citer à titre d'exemple que quatre descripteurs sont proposés pour les activités et les stratégies de production orale. Pourtant, il consacre seulement deux descripteurs pour les activités de production écrite. Nous pouvons donc déduire que l'oral peut donner lieu à une plus grande variété d'activités fortement préconisées par le CECRL (2001).

1.7 Le programme d'études commun pour les langues étrangères à l'école primaire et au collège

La planification du processus d'enseignement dans le cadre des langues vivantes étrangères à l'école publique grecque est déterminé par les directions officielles du ministère de l'Éducation. Le programme d'études commun pour les langues étrangères à l'école primaire et au collège paru en 2016 (EPS.XG, 2016) constitue une référence stable pour toutes les langues étrangères enseignées à l'école publique. Il est élaboré en prenant en considération toutes les nouvelles tendances dans l'enseignement des langues étrangères. Il suit l'échelle des niveaux des compétences proposées par le CECRL (2001) et est en accord avec les recommandations du Certificat National de Compétence Linguistique. Le programme d'études commun pour les langues étrangères à l'école primaire et au collège (EPS.XG, 2016) définit ce que l'apprenant doit être capable de faire tout au long de son cursus scolaire en désignant les indicateurs généraux et spécifiques de compétences communicatives du niveau A1 jusqu'au niveau B2. Il prévoit pour chaque classe de l'école primaire ou du collège des niveaux à atteindre par les élèves. Plus précisément, concernant l'enseignement de la langue seconde comme le français, les élèves doivent avoir atteint à la fin de la 3^e du collège le niveau A1+.

Le programme d'études commun pour les langues étrangères à l'école primaire et au collège (EPS.XG) a pour objectif de cultiver chez les apprenants des compétences générales et communicatives langagières telles qu'elles sont décrites dans le Cadre européen commun des références pour l'apprentissage des langues vivantes (2001). Concernant les compétences tant à l'oral qu'à l'écrit. Il définit des objectifs à atteindre en termes des tâches à accomplir et des capacités à montrer. Ayant trait à la production orale qui sera d'ailleurs l'objet de notre recherche, il lui confère une place importante en proposant des tâches de production et d'interaction auxquelles les apprenants doivent s'impliquer afin de s'entraîner à réagir convenablement à des situations communicatives diverses. Il propose aussi des actes de parole que les apprenants sont censés réaliser afin de s'adapter aux situations de communication exigées.

Il faut noter ici qu'il donne une certaine liberté à l'enseignant puisqu'il lui offre l'occasion d'exploiter son contenu en l'adaptant aux besoins et aux niveaux de connaissances de ses

élèves. Pourtant, il faut admettre qu'il s'agit d'un document purement descriptif insistant sur des références lexicales et grammaticales relatives à des domaines précis. Même s'il présente des situations de communication ainsi que des tâches à travailler, il manque d'inclure des propositions didactiques à disposition de l'enseignant. Nous pouvons souligner l'absence des supports ou des procédés didactiques qui pourraient être mis en œuvre en classe afin d'atteindre les objectifs visés.

1.8 Le guide d'enseignant des langues étrangères

Etant donné qu'aucune piste de proposition n'est suggérée à l'enseignant dans le programme d'études commun pour les langues étrangères (EPS-XG) pouvant l'aider à son rôle de facilitateur du processus d'apprentissage, nous devons affirmer ici que l'enseignant peut avoir recours au guide d'enseignant des langues étrangères constituant un outil important qui lui offrira des ressources précieuses afin de le soutenir à son œuvre.

Le Guide d'enseignant des langues étrangères (Οδηγός του εκπαιδευτικού των ξένων γλωσσών, 2014) met l'accent sur des pratiques de pédagogie différenciée pouvant aider l'enseignant à gérer des difficultés entraînées par l'hétérogénéité apparue souvent au sein du public d'élèves dans la classe de français tant sur un niveau linguistique, cognitif que socioculturel. En outre, il prône une centration sur l'apprenant en développant son autonomisation et son sens de responsabilité au processus de son apprentissage. Il ne faut pas non plus négliger que le guide accorde un rôle considérable à l'intégration des technologies numériques à l'enseignement qui peuvent être exploitées davantage dans des activités variées afin de développer l'acquisition des compétences communicatives chez les apprenants. Enfin, il prête une attention particulière au développement de la compétence de médiation étant d'ailleurs une compétence jouant un rôle important au système de certification du KPG.

Pourtant, dans le Guide d'enseignant des langues étrangères (Οδηγός του εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών, 2014) comme dans le Programme d'études commun pour les langues étrangères à l'école primaire et au collège cité plus-haut, aucune allusion n'est faite aux facteurs affectifs tel que l'ambiance de la classe, le type d'interactions suscitées en classe ainsi que la prise en compte des émotions ressenties chez les élèves au cours de leur

apprentissage. La dimension affective ayant un impact définitif à la réussite ou non de l'apprentissage est totalement délaissée.

Pour conclure, au cours de ce chapitre, nous avons essayé d'étudier le rôle de l'oral en tant qu'objectif dans l'apprentissage du français. Après avoir étudié l'évolution de la prise de parole en classe de français, nous sommes amenés à constater que l'acquisition des compétences à l'oral constitue une priorité dans tout processus d'apprentissage du français puisque l'emploi de la langue dans un contexte réel et interactif requiert de cultiver des capacités de communication, d'échange et d'intercompréhension. Pourtant, le développement des compétences à l'oral est une tâche complexe et difficile à atteindre. Il y a une variété de facteurs qui peuvent entraver la prise de parole chez les apprenants en bloquant leur désir de participer à des activités de communication orale en classe. Dans cet ordre d'idées, nous allons tenter au cours des chapitres suivants d'étudier l'anxiété langagière surgie au cours de l'oral comme un facteur influant négativement au processus d'apprentissage en générant chez l'apprenant des émotions et des perceptions négatives ne lui permettant pas de se sentir à l'aise afin de communiquer librement en montrant ses capacités devant le groupe- classe.

Chapitre 2 : L'anxiété langagière comme facteur perturbant la prise de parole en classe de langue

2.1 Définition de l'anxiété

Avant d'aborder le concept de l'anxiété langagière, il nous semble judicieux de définir la notion d'anxiété et de distinguer les différentes formes qu'elle comprend. Le dictionnaire Larousse attribue à l'anxiété « une inquiétude pénible, une tension nerveuse causée par l'incertitude l'attente ou l'angoisse ». Elle aussi définie comme « un trouble émotionnel se traduisant par un sentiment indéfinissable d'insécurité ». Selon Cox, (2002) l'anxiété est « une émotion qui traduit la réponse de notre interprétation à notre évaluation d'une situation donnée ». C'est une émotion négative et désagréable ressentie face à une situation réelle ou attendue jugée menaçante par l'individu. L'interprétation que l'on fait d'une situation va déterminer les émotions, les comportements et l'attitude à l'égard de cette situation. Lorsque l'individu se trouve confronté face à une situation stressante il devra réfléchir aux ressources requises afin de faire face à la situation donnée. S'il se sent confiant quant à ses propres compétences et s'il juge qu'il dispose les ressources nécessaires afin d'y remédier, aucune réponse négative n'est générée. Au contraire, s'il estime ne pas avoir les ressources exigées afin de gérer cette situation stressante qu'il devrait affronter, il va ressentir de l'anxiété vécue comme un sentiment de malaise, d'inconfort de tension et de nervosité (Spielberger, 1966).

Les chercheurs ont distingué trois types d'anxiété en fonction de sa nature et du contexte auquel elle est associée. L'anxiété-trait est une caractéristique permanente de la personnalité. Elle est inhérente à l'individu, associée à une tendance générale sans être reliée à des situations précises. L'anxiété-état correspond à une réaction apparue face à des situations jugées comme dangereuses qui ne dure pas longtemps. Les réponses d'anxiété semblent être attribuées soit à des traits de personnalité stables, soit à des caractéristiques d'une variété des situations données perçues comme menaçantes à un moment précis (Spielberger, 1966).

Concernant le troisième type d'anxiété, l'anxiété liée une situation, MacInture (2007, cité par Wilkinson, 2011) affirme que « nous parlons des concepts qui ont été définis avec le temps dans un contexte précis. À ce niveau d'anxiété, nous voyons l'établissement des comportements spécifiques qui surviennent dans des situations spécifiques ». Afin de faire

la différence entre l'anxiété -état et l'anxiété face à une situation particulière, nous allons nous servir des affirmations suivantes. D'après MacIntyre et Gardner (1989), l'anxiété éprouvée par un apprenant au cours des premiers cours d'une langue étrangère est associée à une anxiété-état puisqu'elle n'est pas associée au contexte d'apprentissage des langues. Si ses expériences négatives continuent et s'accumulent, il se peut que l'apprenant développe des attitudes et des croyances négatives face à la langue en question et en général à l'apprentissage des langues. Nous pouvons donc parler d'une anxiété ressentie face à une situation particulière, l'anxiété survenue au cours de l'apprentissage des langues étrangères. Ce type d'anxiété constitue une émotion liée à une situation spécifique. C'est le résultat d'expériences au cours desquelles l'apprenant éprouve des émotions négatives et adopte des comportements spécifiques par rapport à ses émotions (Wilkinson, 2011).

2.2 Dimension cognitive et somatique de l'anxiété

Selon Palazzolo et Arnaud (2013), l'anxiété est caractérisée par des manifestations observées tant sur un plan cognitif qu'émotif. La dimension cognitive de l'anxiété est marquée d'une part par des sentiments d'inquiétude ou d'appréhension générés à la suite d'attentes et de pensées négatives face à une situation donnée. Elle est aussi caractérisée par des troubles d'attention, de mémoire ou des difficultés de concentration. L'anxiété somatique d'autre part est associée à des manifestations apparentes sur un plan physiologique tel que des tremblements, des palpitations et des tensions musculaires. Elle s'apparente à des sentiments de nervosité et de tension perçus de façon pénible et désagréable par l'individu.

2.3 L'anxiété associée au contexte d'apprentissage des langues étrangères

Dans le contexte scolaire, l'anxiété est une émotion souvent surgie chez les apprenants du fait du caractère stressant des situations d'évaluation souvent exigées. Dans le domaine d'enseignement -apprentissage, les élèves sont souvent confrontés à des situations d'évaluation au cours desquelles, ils devront s'exposer devant les autres, ce qui génère des émotions stressantes.

Plus précisément dans le cadre d'enseignement -apprentissage des langues étrangères, le phénomène de l'anxiété constitue une émotion associée aux situations d'apprentissage et d'utilisation des langues étrangères. En tant qu'un phénomène extrêmement important pouvant influencer le processus d'apprentissage, elle a été devenue l'objet de plusieurs études et elle a suscité l'intérêt des chercheurs qui ont essayé de comprendre sa nature complexe afin de pallier à ses effets négatifs sur l'apprentissage (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986).

Horwitz, Horwitz et Cope (1986) ont été les premiers à identifier l'anxiété liée à l'apprentissage des langues étrangères comme un type d'anxiété spécifique et distincte d'autres types d'anxiété. Selon eux, l'anxiété langagière est une anxiété se présentant dans des situations précises telles que l'utilisation de la langue étrangère. Dans le cadre scolaire d'apprentissage des langues, l'apprenant éprouvant des sentiments de tension et d'incertitude au moment de parler ou d'interagir à la langue cible peut être sujet à ce type d'anxiété. Selon Horwitz et al (1986), l'anxiété langagière est constituée de trois éléments suivants : l'appréhension de communication, l'anxiété liée aux tests et la peur de l'évaluation négative. Ces trois éléments que nous allons analyser en détail plus bas sont des éléments permettant de définir et de comprendre l'anxiété langagière. Pourtant, il ne faut pas négliger le fait que l'anxiété langagière étant une situation extrêmement complexe et personnelle ne peut pas être réduite à la somme exclusive de ces trois éléments. Elle pourrait davantage être associée à un ensemble distinct de perceptions, de croyances, d'attitudes et de comportement reliés à l'apprentissage d'une langue en classe et résultant de l'unicité du processus d'apprentissage des langues. (Horwitz et al, 1986).

2.4 L'anxiété langagière influant sur les différentes compétences communicatives

Selon MacIntyre et Gardner (1994), l'anxiété langagière est une sensation de peur éprouvée quand il faut utiliser une langue étrangère que l'on ne maîtrise pas bien. Le fait d'écouter de parler ou de comprendre dans une langue étrangère peut amener souvent l'apprenant à éprouver des difficultés et à se sentir mal à l'aise et peu compétent (MacIntyre et Gardner,

1994). Lors des cours des langues mettant l'accent sur l'acquisition d'une compétence de communication, l'apprenant devra s'engager souvent à des situations de communication auxquelles il devra s'exprimer à la langue cible. Dans ces situations de production et d'interaction à l'oral, il va se rendre compte de la difficulté éprouvée à s'exprimer dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle. Selon Horwitz et al (1986), "l'expression de soi" est limitée en langue étrangère. L'apprenant se trouve dans une situation où il ne peut pas s'exprimer comme il veut à cause de ses connaissances insuffisantes. Il évoque souvent des difficultés à comprendre ou à se faire comprendre. Il veut exprimer ses idées mais son vocabulaire limité l'empêche. Le processus d'apprentissage des langues distinguant le « vrai soi » et le « soi limité » amène l'apprenant à faire preuve d'une version limitée de soi-même suscitant des doutes et des auto-évaluations négatives sur ses propres compétences. Nous devons remarquer que ceci est la raison que des apprenants déjà confiants et aptes à s'exprimer à leur langue maternelle deviennent réticents à communiquer lors de l'emploi de la langue étrangère. De plus, il ne faut pas négliger non plus l'influence négative exercée par l'apprentissage et la communication à la langue étrangère sur des apprenants déjà anxieux et réticents. Les apprenants hésitant à prendre la parole et à s'exprimer à leur langue maternelle auront encore plus de difficultés à parler dans le contexte de communication dans une langue étrangère (Horwitz et al, 1986).

Plusieurs recherches sur l'anxiété langagière à l'égard des différentes compétences langagières (compréhension, production orale et écrite) auxquelles elle est associée ont démontré l'existence d'anxiétés particulières relatives à chacune des compétences langagières mentionnées ci-dessus (Cheng, Horwitz & Schallert, 1999). Nous pouvons distinguer la peur de lire associée à la lecture (Saito, Horwitz & Garza, 1999) aussi bien que la peur d'écrire associée à l'écriture qui semblent être les compétences les moins associées à l'anxiété. La peur d'écouter qui consiste à ne pas comprendre ou avoir du mal à traiter les messages reçus semble entretenir une relation étroite avec l'anxiété langagière et est aussi devenue l'objet des recherches spécifiques (Kim, 2000).

D'après les recherches effectuées, c'est l'activité de production orale qui exerce un impact considérable sur l'anxiété générée chez les apprenants des langues étrangères. Le fait de prendre la parole en classe des langues constitue pour certains apprenants une situation déstabilisante la percevant comme une menace pouvant porter atteinte à leur image de soi.

Ces apprenants ont peur de ne pas être capables de s'exprimer de façon adaptée à la situation exigée et de ne pas être compris par leurs interlocuteurs. Ils craignent donc d'échouer et d'être jugés par leurs pairs ou leur professeur comme des apprenants incompetents. Selon une étude menée par Young (1990) c'est surtout la participation à des activités communicatives d'expression à l'oral qui pousse les élèves anxieux à éprouver un sentiment fort d'anxiété. Parmi les élèves sondés, la compétence de production orale est la tâche la plus stressante et la principale source de leur anxiété (Young, 1990). En plus, dans une recherche menée par Price (1991), il a été démontré c'est lors de l'expression orale devant leurs camarades que les étudiants éprouvent le plus d'anxiété. Enfin, dans une étude réalisée par McCroskey (1984) nous pouvons constater que la prise de parole en public est un problème repéré même chez des étudiants ou élèves devant s'exprimer à leur langue maternelle. Nous pouvons donc conclure que les difficultés relatives à la communication orale ne concernent pas seulement les situations liées aux cours des langues étrangères mais peuvent se manifester dans d'autres contextes et s'avérer stressantes pour certains individus en générant chez eux des émotions négatives. Les sentiments d'anxiété suscités par la peur de communiquer avec ou devant les autres peuvent constituer un problème majeur intervenant dans la vie des personnes qui y sont sujets et affecter par conséquent négativement leur vie scolaire ou professionnelle (McCroskey, 1984).

2.5 Les éléments constitutifs de l'anxiété langagière

Dans le contexte scolaire d'enseignement des langues constituant l'objet de notre recherche, il est nécessaire de nous pencher sur les émotions négatives ressenties chez les élèves en classe et d'identifier des comportements d'élèves sujets à ces émotions. La prise en compte et la compréhension de ces émotions générées en classe nous aidera à prévenir des phénomènes d'anxiété afin de favoriser le processus d'apprentissage tout en permettant aux élèves de faire ressortir leur potentiel cognitif et affectif. Dans la partie suivante, nous allons tenter de définir les éléments contribuant à l'anxiété langagière.

2.5.1 La peur de communiquer avec les autres

Comment nous avons déjà indiqué, de façon générale, l'appréhension de communication renvoie à un certain type de trac éprouvé lors d'une communication avec les gens. Ce type d'anxiété peut être un caractère permanent relatif à la personnalité d'une personne. La peur de communiquer peut être repérée pendant des situations où une personne est amenée à parler ou à s'exprimer devant un public large ou devant un petit groupe. Les situations en classe des langues incitant les élèves à participer à des activités de production et d'interaction devant le groupe de la classe peuvent être un facteur anxiogène pour un apprenant éprouvant des difficultés de parler en public. Étant obligé de parler en utilisant une langue qu'il ne maîtrise pas, il se sent encore plus faible et vulnérable. En outre, se sentir suivi au cours de ses performances augmentera les sentiments de peur et de tension. (Horwitz et al, 1986). La peur de communication se révèle également aux cours des langues lorsque l'apprenant doit écouter une conversation ou comprendre un message. Dans cette situation, il a peur de ne pas comprendre le message transmis et il se sent incompetent à l'égard de ses compétences de réception et d'élaboration de l'information (Daly, 1991).

2.5.2 L'anxiété face aux tests

La peur liée aux tests résulte d'une angoisse éprouvée vis-à-vis des examens et est associée à la peur de faire des erreurs et d'échouer. Cette composante d'anxiété concerne davantage les apprenants perfectionnistes qui ont des attentes irréalistes par rapport à leurs compétences. Ces apprenants exigent d'être parfaits et fixent comme objectif des performances idéales. Ils ont du mal à supporter l'échec, donc lorsque leurs objectifs irréalistes ne sont pas atteints, ils connaissent la frustration et la déception. (Horwitz et al, 1986). En plus, selon Mealey et Host (1992), lors des examens, les apprenants développent des pensées négatives causées par la peur d'échec les amenant à porter leur attention sur leurs manques linguistiques, leurs faiblesses, leurs expériences négatives d'échec ce qui les empêche d'être concentrés à la réalisation des tâches visées.

2.5.3 La peur de l'évaluation négative

La peur de l'évaluation négative même si elle s'apparente à l'anxiété éprouvée face aux épreuves et aux examens, elle n'est pas limitée seulement à ce type de situation. Elle peut surgir dans toute situation sociale où une personne est évalué par les autres. Elle peut se révéler par exemple dans les cours des langues étrangères, surtout aux activités de production orale au cours desquelles l'apprenant agit sous le regard de l'enseignant et de ses camarades. L'apprenant des langues peut avoir peur de faire des erreurs et d'être évalué de façon négative par l'enseignant (Horwitz et al, 1986). De plus, il peut avoir peur de la réaction de ses camarades. Il faut souligner que la peur d'évaluation négative est alimentée par la conviction, l'attente de l'apprenant d'être jugé négativement résultant d'une auto-évaluation négative par rapport à ses propres compétences. Un apprenant touché par cette peur est vulnérable à la critique et au jugement négatif. Il préfère donc éviter la participation à des activités d'interaction donnant lieu à l'évaluation (Horwitz et al, 1986). Il choisit le silence et la passivité lui donnant le sentiment fictif de sécurité pour ne pas être exposé à la critique réelle ou imaginaire. Mais de cette façon, il se prive d'occasions qui lui permettront de pratiquer ses compétences et de cultiver sa confiance en soi.

2.6 L'impact de l'anxiété langagière sur l'apprentissage

Les recherches pourtant sur l'anxiété qui émerge en classe des langues s'accordent sur le fait que l'anxiété a un impact négatif sur le parcours d'apprentissage en affectant les performances des apprenants. Cet impact peut être perceptible sur les processus cognitifs mis en œuvre à l'apprentissage.

Selon Eysenck (1979), c'est la dimension cognitive de l'anxiété qui crée le plus de difficultés et nuit aux performances des apprenants. Traitant d'une tâche à réaliser, les ressources cognitives d'un élève anxieux sont divisées entre des pensées, des attentes et des auto-évaluations négatives non reliées à la tâche donnée et des ressources cognitives mises en œuvre pour réaliser la tâche visée. En effet, au lieu de s'adonner à la réalisation de la tâche donnée, l'apprenant anxieux se concentre aussi sur ses réactions à l'égard de cette tâche, sur ses pensées créant des blocages. Son attention divisée entre des pensées reliées à la tâche et des pensées reliées à ses soucis agit en diminuant ses performances. Enfin, les personnes

anxieuses exigent de plus de ressources et d'efforts à l'accomplissement d'une tâche pour pallier aux effets négatifs de l'anxiété par rapport à leurs paires (Kahneman, 1973.)

Après avoir traité des effets de l'anxiété sur les processus cognitifs entrant en jeu à l'apprentissage, nous allons examiner la manière dont l'anxiété agit sur les étapes spécifiques, associées à l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon Tobias (1979), l'anxiété peut avoir des effets sur les étapes suivantes : l'input, le traitement et l'output. La première étape renvoie à la phase au cours de laquelle l'apprenant est exposé pour la première fois à un stimulus. C'est le moment où l'enseignant présente le matériel. Il est possible qu'une personne anxieuse ait du mal à comprendre un document si la langue est parlée trop vite. Son anxiété créant des difficultés d'attention et de concentration comme nous avons déjà indiqué va provoquer des problèmes à la compréhension des messages reçus. La deuxième étape du traitement correspond aux opérations cognitives comme l'organisation, le stockage et l'élaboration des informations ayant lieu afin d'atteindre l'acquisition des connaissances nouvelles. L'anxiété peut pendant cette étape influencer négativement les processus cognitifs, notamment lors des tâches difficiles, mal organisées et faisant appel à l'usage de la mémoire. La troisième étape d'output est associée à la performance de l'apprenant. Dans cette phase, l'apprenant est appelé à produire ses propres messages, à présenter ses acquis linguistiques en utilisant la langue -cible. L'anxiété au cours de cette phase peut se manifester à l'incompétence de l'apprenant à montrer ses connaissances. C'est le moment auquel nous sommes souvent confrontés en classe. Il est question ici des apprenants qui ne trouvent pas les mots pour s'exprimer pendant une épreuve orale, qui disent qu'ils savent les mots mais qu'ils les ont oubliés (Tobias, 1979).

2.7 Manifestations de l'anxiété langagière

Dans le cadre de notre recherche visant à mettre en lumière le phénomène d'anxiété touchant les apprenants des langues étrangères en tant qu'un facteur entravant leur désir de communiquer ainsi que leurs compétences orales, il nous semble primordial de se demander sur les signes utilisés par les apprenants permettant de manifester leur anxiété. Afin d'identifier les émotions d'anxiété qui surgissent chez les élèves et pouvoir les aider, il est nécessaire de connaître les comportements qu'ils adoptent afin de remédier par eux-mêmes

aux difficultés causées par leur anxiété. En fait, les apprenants peuvent recourir à des comportements variés. Certains choisissent comme solution l'évitement de toute sorte tandis que d'autres choisissent le concept d'"overstyding" cité par Horwitz et al (1986).

Les uns travaillaient excessivement et fournissent des efforts assidus afin de compenser leurs lacunes. Cela ne retentit pas nécessairement sur leurs performances en assurant de meilleurs résultats, ce qui décourage les apprenants en donnant lieu à des nouvelles frustrations (Horwitz, 2001). D'ailleurs, plusieurs recherches ont révélé une corrélation négative entre l'anxiété langagière éprouvée par les élèves et la réussite scolaire sur les langues étrangères. Les apprenants anxieux s'attendaient à obtenir et avaient des notes inférieures par rapport à des apprenants non anxieux (Aida, 1994).

Les apprenants qui recourent à l'évitement en tant que solution choisie face à leur anxiété partagent des comportements typiques : ils négligent leurs devoirs, ratent des cours et ils sont souvent en retard. En plus, ils ne participent pas aux interactions en classe. Ils ne demandent pas d'explications quand ils ne comprennent pas. Aux discussions, ils préfèrent rester silencieux ou donner des réponses courtes quand c'est nécessaire. Ils peuvent être même incapables d'identifier les sons de la langue étrangère. En général, ils ne montrent aucun intérêt pour les activités réalisées en classe et ils ne répondent même aux questions les plus simples. Nous pourrions constater que ces apprenants paraissent totalement démotivés en classe et repliés sur eux-mêmes (Horwitz et al, 1986.)

Selon Young (1991), il y a certains signes dans les comportements d'un apprenant qui peuvent témoigner de l'anxiété. Un apprenant anxieux peut bégayer, se bouger ou toucher des objets de façon nerveuse. Enfin, il peut vouloir cacher son anxiété à travers le rire, les plaisanteries, des signes de tête ou le manque de contact visuel (Oxford, 1999). Il y a donc une variété des comportements qui peuvent, une fois relevés chez l'apprenant, aider l'enseignant à identifier l'anxiété afin d'essayer par la suite mettre en œuvre des moyens contribuant à sa réduction.

Chapitre 3 : L'anxiété langagière, un phénomène complexe ayant des sources multiples et variées

3.1 Traits de personnalité en tant que facteur agissant sur l'anxiété langagière

Après avoir présenté l'impact de l'anxiété sur le processus cognitif de l'apprentissage ainsi que sur les comportements des élèves, nous allons nous intéresser aux facteurs déclenchant des réactions d'anxiété en classe des langues. Considérant l'anxiété comme un phénomène psychologique complexe et pluridimensionnel, il faut admettre qu'il y a une variété des facteurs agissant sur elle. Puisque notre objet de recherche est un public d'adolescents apprenant le FLE au secondaire, il nous semble important de pointer les caractéristiques inhérentes à l'âge adolescent ainsi que les traits de personnalité ayant un impact sur l'anxiété apparue au contexte d'apprentissage des langues en bloquant la compétence communicative. Les chercheurs ont souligné la corrélation étroite entre certains traits de la personnalité et l'anxiété relative à l'apprentissage des langues. Les résultats de recherches effectuées ont mis en lumière les caractéristiques de personnalité suivants semblant avoir une influence significative sur l'anxiété langagière : le perfectionnisme, la compétitivité, l'estime de soi et l'introvertisme (Łuszczynska, 2016).

3.1.1 Perfectionnisme

Une étude réalisée par Price (1991) utilisant des interviews avec des étudiants des langues étrangères a révélé la relation entre le perfectionnisme et l'anxiété langagière. La plupart des étudiants sondés ont exprimé la peur éprouvée au moment de prendre la parole en classe devant leurs paires. Ils avaient peur d'être jugés négativement par eux, de sembler ridicules et incompetents. Les étudiants exprimant ces peurs et ces inquiétudes avaient en commun la caractéristique du perfectionnisme. Ils ont indiqué qu'ils exigeaient d'eux-mêmes des performances parfaites. Ils s'attendaient à avoir un accent parfait et à parler comme un natif. Dans une autre étude, les participants interviewés ont été amenés à visionner et à commenter leurs performances orales. Les apprenants anxieux ont davantage critiqué leurs erreurs lors du visionnage (Gregersen & Horwitz, 2002). Cela a permis de révéler les tendances perfectionnistes des apprenants anxieux. Ils ont besoin de parler parfaitement, ils ne

supportent pas les fautes et ils ont des autoévaluations très critiques de leurs performances imparfaites. En se comparant à leurs camarades, ils considèrent que leurs habiletés sont moins élevées que celles de ceux-ci. Ils croient qu'ils sont jugés négativement par leurs camarades à cause de leurs lacunes linguistiques et ils souffrent de la peur d'être méprisés par eux. Enfin, ils renoncent à la communication en recourant au silence lors des difficultés à exprimer ce qu'ils veulent.

3.1.2 Compétitivité

Selon Bailey (1983), l'accent est mis sur la compétitivité en tant que trait de personnalité influant sur l'anxiété langagière. La compétitivité est marquée chez les apprenants par une tendance à surpasser les autres. Les apprenants compétitifs font preuve d'une inquiétude associée aux tests et aux notes. Ils cultivent des attentes élevées par rapport à leurs compétences et se comparent constamment à leurs camarades. S'apercevant que leurs performances ne correspondent pas aux attentes idéalisées qu'ils ont fixées et qu'ils ont des difficultés à rivaliser avec les autres à cause de leurs lacunes, ils se sentent incapables et frustrés. Bailey (1983) identifie leurs perceptions à l'égard de leurs pairs comme étant des meilleurs en tant que la source principale du malaise et de l'anxiété éprouvées en classe.

3.1.3 Estime de soi

L'estime de soi a un impact sur le développement et l'épanouissement des adolescents dans le milieu scolaire. Coopersmith (1967) définit l'estime de soi comme « l'expression d'une approbation ou de désapprobation face à soi-même ». Elle détermine la façon dont on se perçoit et est relative à l'image que l'on renvoie aux autres. André et Lelord (2008) distinguent trois composantes faisant partie de l'estime de soi : l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi. Un individu avec une estime de soi élevée croit qu'il est capable de surpasser les difficultés et d'atteindre ses objectifs. L'estime de soi joue donc un rôle crucial à l'apprentissage. Plus précisément, les perceptions et les croyances positives sur soi-même permettent à l'apprenant de développer une vision positive de ses capacités ce qui le soutiendra à la réalisation des tâches visées et contribuera aussi à l'amélioration de ses résultats scolaires. Aux cours de la communication orale constituant le terrain de notre

recherche, une estime de soi basse peut mettre à l'épreuve les apprenants en général et surtout les adolescents qui traversent une période marquée par l'importance accordée à l'image de soi. Les adolescents qui seront le public de notre recherche s'intéressent davantage à l'image renvoyée aux autres et à l'opinion que les autres se feront d'eux. Les relations avec les camarades de classe se trouvent au centre des préoccupations des adolescents et le fait d'être acceptés par eux est une aspiration permanente chez les adolescents (Elkind, 1978). Nous pouvons donc comprendre l'importance de la pratique orale soumettant l'élève-adolescent sous le regard de ses camarades. L'élève lors de la production orale se trouve exposé face à ses camarades qui suivent et critiquent ses performances. Une présentation mal réalisée par un apprenant peut par conséquent donner lieu à des opinions, à des perceptions négatives sur lui menaçant son image de soi et suscitant ainsi des émotions d'anxiété.

3.1.4 Introvertisme

L'introvertisme peut expliquer les hésitations et la réticence de certains apprenants à prendre la parole et à s'exprimer en classe de FLE. Les élèves étant par nature timides se sentent mal à l'aise quand ils doivent communiquer ou travailler avec d'autres personnes. Par conséquent, pour ce type d'élèves, les situations auxquelles ils doivent s'engager au cours des langues tel que les dialogues ou les conversations suscitent de l'inconfort et s'avèrent totalement anxiogènes (Reid, 1995). Dans ces situations, ils préfèrent se taire parce qu'ils ont peur des réactions négatives de la part des autres. Enfin, ils ont une tendance à critiquer sévèrement leurs erreurs et à sous-évaluer leurs propres compétences ce qui les décourage en les empêchant de participer aux activités réalisées en classe.

3.2 Facteurs éducatifs influant sur l'anxiété langagière

Étant donné la nature pluridimensionnelle de l'anxiété langagière, les recherches ont enquêté les causes influant sur l'anxiété langagière tant sur le plan personnel qu'éducatif. Afin de mieux comprendre le phénomène de l'anxiété langagière, il ne faut pas perdre de vue l'influence des causes liées au contexte éducatif. Après avoir présenté les facteurs ayant trait

à la personnalité de l'apprenant, nous allons nous concentrer ci-dessous sur les facteurs relatifs au cadre éducatif à voire à la situation en classe de langues étrangères.

3.2.1 Niveau de compétence

Plusieurs recherches ont examiné le rôle joué par le niveau de compétence langagière au développement de l'anxiété langagières. Pourtant les résultats sont contradictoires. Il y a d'une part des recherches citées par Macintyre et Gardner (1991) qui ont révélé que des niveaux élevés d'anxiété se manifestent chez les apprenants débutants. D'autre part, d'autres recherches comme celle réalisée par Ewald (2007) ont suggéré que ce sont les apprenants se situant à un niveau plus avancé qui présentent un degré élevé d'anxiété langagière. Ces résultats contradictoires nous amènent à indiquer que l'anxiété ne peut pas être réduite à une connaissance insuffisante de la langue cible c'est-à-dire au niveau de compétence. D'ailleurs, un niveau élevé de compétences n'assure pas la diminution de l'anxiété langagière. Par conséquent, il est nécessaire d'autres recherches portant sur la corrélation entre l'anxiété langagière et les niveaux de compétences dans la langue étrangère afin d'éclaircir le rôle joué par le niveau de compétence en tant que facteur de déclenchement de l'anxiété.

3.2.2 Croyances des apprenants

Selon Young (1991), les croyances des apprenants sur l'apprentissage d'une langue constituent une source entraînant de l'anxiété. Certains apprenants cultivent des attentes irréalistes à l'égard de leur apprentissage. Ils croient par exemple que l'aspect le plus important dans l'apprentissage d'une langue est la prononciation. Ils pensent qu'ils doivent parler correctement et sans accent avant de s'exprimer à la langue étrangère. Ils peuvent croire aussi que la maîtrise d'une langue peut se faire un peu de temps. Lorsqu'ils s'aperçoivent donc qu'ils ne peuvent pas parler comme un natif et qu'ils ne parlent pas correctement comme ils voudraient, ils se sentent incompetents et anxieux. La réalité vient démentir leurs conceptions en entraînant des sentiments de frustration. Leurs opinions erronées et irréalistes sont donc à l'origine de leur anxiété.

3.2.3 Croyances de l' enseignant

Selon Young (1991), les croyances de l'enseignant sur l'apprentissage d'une langue constituent un facteur contribuant à la diminution ou à l'augmentation de l'anxiété langagière. Ses croyances correspondent aux opinions et aux idées de l'enseignant concernant l'enseignement de la matière, la relation avec les apprenants et la gestion de la classe. Elles sont associées à un style d'enseignement déterminant ses actions, ses comportements et ses manières d'enseigner. En plus, les pratiques et les approches didactiques mises en œuvre par l'enseignant résultent de ses croyances. Un enseignant ayant la conception que son rôle en classe doit être exclusivement réduit à la correction rigoureuse des erreurs des apprenants peut susciter de l'anxiété chez eux (Young, 1991). En outre, un enseignant qui considère que l'objectif de l'apprentissage des langues réside sur l'acquisition des structures grammaticales et qui laisse de côté les activités communicatives stimulant les interactions entre les apprenants peut influencer négativement sur le désir de communiquer chez les apprenants (Horwitz et al, 1986). Enfin, ce type d'enseignant se percevant comme le seul détenteur des connaissances en classe, monopolise la parole et exclut le travail de groupe de peur de perdre le contrôle (Young, 1991). En fait, de telles méthodes utilisées en classe par l'enseignant et ayant ses origines à ses propres opinions sur l'enseignement ne donnent pas l'occasion aux apprenants de s'exprimer en cultivant leur compétence communicative. Au contraire, elles constituent un frein à la participation et à la prise de parole en classe amenant à la réduction des interactions, à la passivité et au silence. De telles circonstances susciteront ainsi l'émergence des sentiments de peur et d'anxiété ressenties chez les élèves.

3.2.4 Relation enseignants-apprenants

Les interactions entre les enseignants et les apprenants sont considérés comme une variable pouvant affecter définitivement l'anxiété langagières. Les relations créées entre l'enseignant et les apprenants peuvent soit diminuer, soit augmenter l'anxiété langagière (Young, 1991). Une relation de confiance, de respect et de soutien mutuel est nécessaire afin de fournir aux élèves un sentiment de sécurité. L'enseignant doit comprendre qu'il se trouve en classe en tant que facilitateur afin d'aider et de soutenir les élèves. Une attitude critique et sévère de la part de l'enseignant pourrait influencer donc sur l'apparition des sentiments d'anxiété. En

plus, l'enseignant doit prendre en compte les facteurs affectifs entrant en jeu au processus d'apprentissage en se centrant sur les besoins, les émotions et les demandes des apprenants. Une telle approche permettra aux élèves d'atteindre leurs potentialités et de bénéficier des conditions favorisant leur apprentissage. Pour faire développer la confiance en soi de ses apprenants, l'enseignant doit faire preuve d'une attitude d'affection et de compréhension envers ceux-ci. (Arnold, 2006). Selon Young (1991), l'enseignant étant proche de ses élèves et ayant un sens de l'humour peut aider ses apprenants à se sentir à l'aise en classe et les encourager à prendre la parole et de ce fait diminuer leur anxiété. Pour finir, créer une relation affective avec les élèves fondée sur la prise en compte de leurs émotions ainsi que sur l'acceptation de leurs erreurs et de leurs difficultés les aidera à se sentir valorisés et à croire en leur capacités en créant ainsi une meilleure disposition envers l'apprentissage et en augmentant la motivation et le désir d'apprendre (Arnold, 2006).

3.2.5 Les procédures en classe

Young (1991) a identifié les procédures en classe comme l'une des sources engendrant de l'anxiété chez les apprenants. Ces procédures correspondent aux situations exigées en classe c'est à dire aux occasions où l'apprenant doit utiliser la langue étrangère pour faire une présentation orale ou pour participer à une activité communicative. Dans ces situations, l'apprenant ne se sentant pas capable de communiquer de façon adaptée a peur de se rendre ridicule, d'être rejeté à cause de ses performances (Price, 1991). L'enseignant peut évaluer l'apprenant en manifestant son approbation ou sa désapprobation. Il va montrer de l'intérêt ou au contraire il peut paraître désintéressé. Une désapprobation exprimée explicitement c'est-à-dire verbalement ou par la posture du corps a voire implicitement révélant de l'indifférence ou du rejet et ça devant les yeux de toute la classe qui regarde l'apprenant peut devenir une situation menaçante remplissant l'apprenant d'émotions d'anxiété.

Bien entendu, il faut constater ici que l'enseignant n'est pas la seule source d'évaluation en classe pouvant inhiber l'apprenant. Les camarades de classe peuvent exercer la même influence susceptible de paralyser la prise de parole chez les apprenants. Les jugements exprimés par les camarades peuvent prendre la forme d'une interruption d'une désapprobation ou d'une moquerie ouverte. Concernant les occasions où un apprenant est sollicité à répondre aux questions de l'enseignant, ses camarades peuvent souvent répondre à sa place s'il ne connaît pas la réponse ou s'il exige de plus de temps afin de répondre. Ce

type de réaction de la part du groupe de classe peut faire sentir à l'apprenant en question de ne pas avoir de contrôle sur les interactions en classe. Il va être donc privé de la capacité de gérer sa parole et de participer aux discours. (Łuszczynska, 2018)

Il faut remarquer aussi que les questions de l'enseignant peuvent constituer une source considérable d'anxiété. Des questions complexes ne s'adaptant pas au niveau des apprenants, des consignes peu claires et ne pas donner assez de temps de préparation peuvent mener à des difficultés de compréhension. Face à cette situation, l'apprenant se sentira peu apte à répondre et il se doutera de ses compétences tout en cultivant des autoévaluations négatives alimentant ses émotions d'anxiété (Łuszczynska, 2018).

Chapitre 4 : Encourager la prise de parole des apprenants en classe

4.1 La prise en compte de l'anxiété langagière par l'enseignant

Comme nous avons déjà constaté à plusieurs reprises, le rôle joué par l'enseignant en classe est central à la gestion de l'anxiété éprouvée par les apprenants. Selon Horwitz et al (1986), l'enseignant peut aider des apprenants anxieux à diminuer leur anxiété en contribuant à la création d'un environnement d'apprentissage moins stressant.

Afin de minimiser leur anxiété, l'enseignant peut proposer aux apprenants des exercices de relaxation qui les aideront à se détendre ou leur suggérer des stratégies d'apprentissage efficaces (Arnold, 2006). Concernant l'usage de la langue maternelle en classe, nous pouvons affirmer qu'elle peut être employée tant par l'enseignant que par l'apprenant dans le but de faciliter le processus de compréhension lorsque ceci est jugé nécessaire. Enfin, l'enseignant doit être conscient des difficultés qu'éprouvent ses apprenants afin de pouvoir les aider. Il est nécessaire qu'il soit capable d'identifier des sentiments d'anxiété dont souffrent certains de ses apprenants et d'utiliser des techniques susceptibles de les vaincre. Nous allons proposer ici l'emploi des techniques cognitives proposées par Arnold (2006) qui nous semblent comme plus appropriées afin d'aider les apprenants à reconnaître leurs symptômes d'anxiété et d'identifier leurs croyances et leurs autoévaluations négatives alimentant leur anxiété. L'apprenant sujet à l'anxiété cultive des perceptions négatives contribuant à la construction d'un discours intérieur négatif. Il parle par exemple de lui-même de cette façon : « C'est trop difficile pour moi, je ne peux pas le faire, je vais paraître ridicule, les autres vont rire de moi ». Ces croyances et pensées négatives intériorisées et souvent non conscientes sont à l'origine des sentiments d'anxiété et peuvent affecter négativement les performances des apprenants et leurs résultats aux activités d'apprentissage.

L'enseignant doit donc intervenir afin d'aider les apprenants à prendre conscience de leurs peurs. Il peut les inciter à s'exprimer et à verbaliser leurs peurs. La discussion sur les peurs des apprenants peut contribuer à arrêter les pensées négatives maintenant leur anxiété. Une fois identifiées ces pensées négatives inhibant les efforts des apprenants à prendre la parole

peuvent être remplacées par d'autres plus utiles et positives telles que « Je peux réussir si je travaille, je suis capable de réussir ». La conception « c'est trop difficile » peut-être remplacée par « Ça représente un défi pour moi ». La modification des pensées négatives des apprenants conduira à la construction d'un discours intérieur positif susceptible de transformer leurs conceptions négatives en partie responsables de leurs sentiments d'anxiété entravant leur désir de communiquer en classe. Enfin, en offrant aux apprenants l'occasion d'exprimer et de partager entre eux leurs préoccupations et leurs sentiments d'insécurité, on leur donnera la chance de comprendre qu'ils ne sont pas les seuls à ressentir de l'anxiété. Ils vont voir que l'anxiété est un sentiment commun éprouvé également par leurs camarades ce qui aura un effet bénéfique sur eux en les mettant à se sentir à l'aise et en sécurité (Arnold, 2006).

4.2 L'attitude de l'enseignant et son apport à la création d'un climat de confiance en salle de classe

Selon Stevick (1980, cité par Arnold, 2006), « le succès [dans l'apprentissage de langues étrangères] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe ». Arnold (2006) explique cette idée en indiquant que « le succès dépend moins des choses que des personnes ». La prise en compte de ce qui se passe dans les personnes comprenant des facteurs individuels tels que l'inhibition, l'anxiété, l'estime de soi, les croyances et la motivation s'avèrent comme nous avons déjà indiqué comme des facteurs de prime importance conditionnant définitivement de façon positive ou négative le processus de l'acquisition des langues étrangères. En plus, ce qui se passe entre les personnes peut avoir trait aux relations, aux interactions créées en salle de classe prenant en compte les attitudes et les caractéristiques de l'enseignant ainsi que son apport à l'établissement d'un climat de classe propice à l'apprentissage (Arnold, 2006).

L'apprentissage d'une langue étrangère constitue une tâche difficile exigeant beaucoup d'efforts à l'apprenant. Ces efforts ne concernent pas seulement le temps d'apprentissage

exigé mais comprennent également des qualités de coopération et de collaboration que l'apprenant doit cultiver puisqu' il ne se trouve pas seul dans la salle de classe mais il doit être amené à travailler en vivant et en partageant des expériences avec les autres acteurs de l'apprentissage c'est-à-dire l'enseignant et les camarades de classe. L'apprenant doit communiquer et interagir avec eux afin de progresser à son apprentissage (Bogaards,1991). Nous pouvons donc comprendre l'importance que joue la relation de l'apprenant avec l'enseignant et avec ses camarades à la réussite de son apprentissage. Par ailleurs, les activités de production orale demandant de prendre la parole en utilisant la langue étrangère devant toute la classe peuvent susciter de l'anxiété à l'apprenant. Nous allons voir dans cette partie comment les relations qu'entretiennent entre eux les partenaires de l'apprentissage et comment le climat qui règne dans la classe ainsi que l'attitude de l'enseignant peuvent influencer positivement le processus d'apprentissage en diminuant le sentiment d'anxiété langagière.

Reprenant le modèle d'Underhill (1999) distinguant trois types d'enseignants, il nous semble nécessaire de souligner que l'enseignant prenant en compte l'impact de l'affectivité dans le processus d'enseignement des langues acquiert le rôle de « Facilitateur » afin de créer un climat psychologique positif en classe permettant de réduire les sentiments d'anxiété de ses apprenants. L'enseignant doit faire preuve de sensibilité, d'empathie et de patience envers ses élèves. Il doit contribuer à l'établissement d'une atmosphère où les apprenants se sentent en sécurité. Dans un environnement fondé sur le respect de soi et des autres, sur l'acceptation et la confiance, l'apprenant pourra s'exprimer librement afin de s'épanouir en exploitant ses potentialités (Bogaards,1991). En plus, l'enseignant doit être à l'écoute de ses apprenants et comprendre ses difficultés. Il ne faut pas donc les forcer à prendre la parole avant qu'ils s'y sentent capables (Arnold,2006).

Selon Alrabadi (2015) l'enseignant devrait éviter de créer un climat compétitif dans la classe en organisant des concours et en comparant publiquement les notes et les résultats des élèves. Au contraire, il peut encourager un apprentissage coopératif permettant d'améliorer les relations entre les apprenants en cultivant l'entraide, le partage et l'échange entre eux.

Masson (2018) insiste sur le fait que « les relations entre enseignants et élèves comptent plus pour la réussite de ces derniers que d'autres facteurs ». Un enseignant bienveillant et chaleureux influencera positivement la motivation des apprenants à l'égard de leur

apprentissage. Faisant preuve d'enthousiasme pendant le cours, il leur montrera qu'ils sont acceptés et appréciés par lui. Il peut développer ainsi leur estime de soi et les aider à croire en leurs capacités en développant leur confiance en soi (Masson, 2018)

Le professeur doit faire sentir à tous les apprenants du groupe -classe qu'ils sont acceptés et respectés. Il ne doit pas distinguer les apprenants selon leurs performances en encourageant par exemple ou en donnant plus d'attention aux apprenants les plus performants et en isolant les moins performants. Selon Wilson (1999), une telle approche en classe souvent observée dans les pratiques des enseignants pourrait augmenter les distances entre les apprenants performants et les apprenants non performants ce qui empêcherait la création d'une atmosphère de confiance et de respect mutuel. Ainsi, les apprenants non performants prenant conscience de cette attitude de leur enseignant se sentiraient rejetés et exclus en perdant leur désir et leur volonté de s'impliquer au processus de l'apprentissage. L'enseignant doit donc essayer de traiter tous les apprenants de la même façon. Il doit essayer de donner la parole de façon égale à tous les apprenants afin qu'ils se sentent valorisés et acceptés.

Enfin, connaître tous les membres de la classe doit être l'une des priorités de l'enseignant. Le fait d'apprendre les prénoms des apprenants et de les appeler par leur prénom peut contribuer à instaurer une atmosphère de proximité en classe permettant d'améliorer les relations entre l'enseignant et les apprenants. Les apprenants peuvent se sentir ainsi que leur enseignant cherche à les connaître ce qui leur permettra de se sentir estimés et appréciés. De tels sentiments d'acceptation et de valorisation inspirés par l'enseignant permettront aux élèves de se sentir en sécurité en classe, d'être libérés de leurs craintes et de leurs hésitations afin de pouvoir s'engager efficacement aux tâches d'apprentissage (Arnold, 2006).

Afin de favoriser les relations entre les apprenants, Arnold (2006) propose d'intégrer en classe des activités qui n'ont pas seulement comme objectif l'acquisition des compétences linguistiques mais qui visent à aider les apprenants à mieux connaître leurs camarades en renforçant les liens entre eux. Agaesse (2019) suggère de mettre en place des activités variées permettant de répondre aux besoins et aux attentes différents des membres de la classe. L'introduction d'activités ludiques en classe tel que les jeux dérivés du théâtre sont fortement préconisés puisqu'ils peuvent dédramatiser l'atmosphère de la classe en instaurant un climat de confiance, de respect et de collaboration. Ceux-ci permettent aux élèves de s'engager dans des interactions réelles en cultivant leurs compétences sociales. Enfin, ils

contribuent à améliorer les capacités des élèves d'interagir à la langue cible en leur permettant d'être libérés de leur timidité et de leur insécurité langagière afin d'oser de prendre la parole et de s'exprimer devant toute la classe (Silva, 2008).

4.3 Reconsidérer notre attitude face à l'erreur commise par l'apprenant

Vu que la peur de faire des erreurs s'est identifiée plus haut comme l'une des sources générant de l'anxiété chez l'apprenant des langues en classe, il ne faut pas négliger de nous pencher sur les moyens que l'on peut utiliser afin de rendre la possibilité de commettre des erreurs moins stressantes pour l'apprenant. La peur de faire des erreurs faisant partie de la peur de l'évaluation négative engendre des sentiments négatifs à l'apprenant qui a peur de paraître ridicule et de susciter de ce fait les moqueries de ses camarades ou d'être rejeté par l'enseignant.

La correction des erreurs peut constituer une source considérable d'anxiété de frustration pour l'apprenant. Certes, il ne s'agit pas d'éliminer la correction mais de chercher à trouver des astuces pour ne pas stresser l'apprenant. La conception et la façon dont l'enseignant envisage l'erreur est significative dans ce contexte. Une conception cognitive de l'apprentissage contribue à voir la faute de l'apprenant comme une étape naturelle et indispensable du processus d'apprentissage. Les erreurs peuvent fournir des informations sur le niveau des apprenants permettant d'évaluer leur progrès. Elles peuvent aussi mesurer la progression des apprenants c'est-à-dire ce qui est atteint par rapport aux objectifs visés et indiquer ce qui reste à apprendre (Calliabetso, 1990).

Sous cette perspective, l'enseignant doit s'abstenir d'adopter une attitude de censure face à la faute. Au lieu de dramatiser la faute, il doit donner à l'apprenant la chance de s'exprimer librement sans se soucier de la peur de faire des fautes. En acceptant le discours fautif de l'apprenant, on le libère de la peur et on le laisse s'impliquer activement à ses tâches de production et d'interaction orale. Sachant qu'il n'est plus rejeté à cause de ces productions linguistiques erronées, l'apprenant n'éprouve plus de blocages, ni d'hésitations au moment de prendre la parole en classe (Calliabetso, 1990).

Pourtant, il faut admettre que ce n'est pas toujours le cas concernant les pratiques observées en classe. Selon Astolfi (1998), l'erreur est souvent envisagée de façon négative tant par l'enseignant que l'élève. Elle est perçue comme un échec de l'élève et elle est souvent perçue comme tel à cause de l'attitude de l'enseignant qui n'accepte pas facilement les erreurs de ses élèves. Lui, en mettant trop en évidence les erreurs, en cherchant à les rectifier de façon constante, il provoque souvent des frustrations à l'élève en le décourageant et en lui empêchant la volonté de participer au cours. Eprouvant de la peur de faire des erreurs et de prendre des risques, l'élève choisit donc la non-participation et la passivité.

Il nous semble nécessaire de voir comment les enseignants peuvent corriger les erreurs sans pourtant stresser les élèves. Selon Young (1991), ce n'est pas la correction des erreurs qui cause de l'anxiété mais c'est la façon de réagir à ses erreurs qui provoque des problèmes. Plus précisément, des corrections fréquentes de la part de l'enseignant qui ne cesse de corriger presque automatiquement les productions de l'apprenant, qui lui demande de répéter l'énoncé correct plusieurs fois jusqu'à l'atteinte d'un résultat parfait peuvent être des situations provoquant de la honte chez l'apprenant puisqu'elles vont l'humilier devant toute la classe le faisant sentir incapable et impuissant. En outre, une autre pratique de l'enseignant souvent observée en classe qui consiste à donner la parole à un autre élève lorsqu'il se trouve face à un élève qui hésite ou qui a du mal à répondre peut être aussi une situation d'inconfort et de gêne pour l'apprenant puisqu'elle le place dans une position d'infériorité le faisant sentir faible et incapable. Enfin, de telles démarches peuvent mettre trop à l'évidence l'erreur de l'apprenant en le rendant sensible et vulnérable au jugement et au regard critique du groupe-classe (Medioni, 1999).

L'enseignant doit donc éviter les corrections et les interruptions très fréquentes qui peuvent déstabiliser l'apprenant et provoquer des blocages lors de ses efforts à parler et à communiquer en classe (Medioni, 1999). Selon Tagliante (1994), l'enseignant peut encourager l'autocorrection en indiquant l'erreur implicitement et en donnant à l'apprenant l'occasion de corriger lui-même ses erreurs. Enfin, il est suggéré d'avoir recours à la paraphrase ou au modelage prospectif de la réponse de l'élève en apportant l'énoncé correct de façon discrète sans critiquer, ni rejeter la réponse de l'apprenant (Medioni, 1999). Ces pratiques de correction employées par l'enseignant peuvent diminuer le risque de mettre l'apprenant mal à l'aise en inhibant son désir de communiquer. Tout compte fait, il faut

souligner que c'est grâce à une attitude bienveillante et encourageante de la part de l'enseignant face à l'erreur que l'apprenant pourra s'exprimer en classe de façon spontanée sans avoir peur de la critique et des jugements négatifs.

4.4 Le jeu de rôles comme outil libérant la parole des apprenants

Le genre d'activités utilisées en classe joue un rôle extrêmement important puisqu'elles peuvent influencer définitivement la motivation des apprenants et leur désir de s'impliquer activement au processus de leur apprentissage. L'introduction d'activités ludiques en classe constitue des outils précieux susceptibles d'éveiller des sentiments positifs chez les apprenants en leur permettant de travailler dans un environnement agréable stimulant leur créativité. Parmi ces activités, nous allons nous concentrer dans cette partie sur les jeux de rôles jugés comme l'une des techniques pédagogiques de plus appropriées afin de faire travailler l'expression orale des apprenants en les amenant à être confrontés à des situations de communication diverses (Caré & Debyser, 1978).

Cuq (2003) définit le jeu de rôles comme « un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants ou chacun joue un rôle pour développer sa compétence sous ces trois aspects, la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante pragmatique ». Par le biais de ce jeu, les apprenants vont s'intégrer dans un cadre fictif où ils vont incarner des rôles imaginaires leur permettant de mobiliser leurs compétences linguistiques et pragmatiques afin de cultiver leurs compétences communicatives. De plus, le jeu incitera les apprenants à s'impliquer à des échanges langagiers stimulant à part l'utilisation de la parole, l'exploitation du langage non verbal tel que les gestes, les mimiques ou les attitudes. De cette façon, les apprenants vont être amenés à exploiter toutes les ressources mises en jeu à la communication en inscrivant leurs tâches communicatives dans un contexte réel et motivant ayant du sens pour eux (Caré & Debyser, 1978).

L'intégration de jeux de rôles en classe de FLE peut constituer une source de plaisir et de motivation permettant de briser la monotonie et la fatigue entraînées par des exercices de type traditionnel. En effet, les jeux de rôles fournissent aux apprenants l'occasion de s'impliquer dans des situations de communication naturelles encourageant la prise de parole en classe. Leblanc (2002) affirme que les jeux de rôles :

- permettent aux apprenants de réactiver leurs connaissances langagières déjà acquises afin de les utiliser dans des situations de communication diverses auxquelles ils devront faire face
- donnent aux apprenants la liberté de s'exprimer en cultivant leur créativité et leur spontanéité
- favorisent un travail collectif permettant de cultiver les compétences sociales des apprenants
- entraînent les apprenants à entrer en contact avec les autres membres du groupe classe en leur donnant la possibilité de coopérer et de collaborer avec eux
- incitent les apprenants à échanger et à partager entre eux leurs idées et leurs expériences

Selon une étude réalisée par Capan et Yetis (2016), l'avantage majeur apporté par les jeux de rôle est qu'ils réussissent à créer une ambiance détendue dans la classe contribuant à mettre les apprenants à l'aise. En créant alors un climat de confiance et de sécurité, ils peuvent aider les apprenants les plus timides qui éprouve de l'anxiété au moment de prendre la parole à surpasser leurs réticences et à se débarrasser de leur hésitation à participer aux activités de production orale. Ainsi, ces apprenants anxieux vont apprendre à communiquer devant leurs camarades et à interagir plus facilement avec eux libérés de la peur d'être critiqués et jugés. Enfin, ils vont devenir capables de cultiver leurs compétences orales en travaillant dans un cadre favorisant leur expression improvisée et spontanée ce qui contribuera à développer leur plaisir d'apprendre.

4.5 Le travail en groupe : Une technique susceptible de motiver les interactions dans le groupe de classe

L'apprentissage de langue favorisant les compétences sociales des apprenants et visant à motiver la prise de parole en classe semble être un terrain favorable à la mise en place des démarches collaboratives entre les élèves. Le travail en groupe constitue une modalité de travail qui peut être mise en œuvre en classe afin de faire aux apprenants leurs compétences de communication. Selon Giovannoni (2015), il permet de donner une dimension sociale à

l'apprentissage en cultivant des attitudes « qui se définissent par le respect de la parole de l'autre, la capacité à écouter et à prendre en compte ses pairs ». Les élèves impliqués dans des activités collaboratives et travaillant en petites équipes peuvent prendre plus facilement la parole afin d'exprimer leurs idées et leurs opinions. Ce type de travail facilitera les échanges et les interactions entre les élèves leur permettant de gagner en autonomie et d'augmenter leur estime de soi

Meirieu (1992) insiste sur la valeur socialisante du travail collaboratif en affirmant qu'« il s'agit d'apprendre à organiser un travail en commun, de planifier les étapes de celui-ci, de trouver à chacun une place lui permettant de s'intégrer dans le groupe ». L'engagement des élèves à des tâches coopératives présente l'avantage de favoriser les relations dans le groupe classe cultivant le partage, l'échange et la confrontation des idées divergentes. Les élèves peuvent donc apprendre à écouter et à respecter les autres en développant ainsi leurs qualités d'ouverture et d'acceptation. Par conséquent, ils vont être capables de travailler ensemble afin de réaliser des tâches communes en vue de l'atteinte d'un but précis tout en développant des qualités d'entraide et de coopération.

D'après Barlow (2009), le travail en groupe permettra de cultiver les compétences communicatives de chaque élève en multipliant le temps de parole accordé à chaque membre du groupe. Il contribuera aussi à créer des sentiments de sécurité et de confiance chez les élèves les plus timides qui ont peur de prendre la parole devant toute la classe. Ces élèves auront la chance de s'exprimer plus facilement devant un petit nombre de personnes constituant leur groupe de travail. Ils pourront donc se sentir plus à l'aise à communiquer et à interagir en réussissant à surpasser leur sentiment de peur et leurs hésitations à s'exposer devant les autres.

Au vu des considérations ci-dessus, nous pouvons constater que le travail en groupe constitue une activité jugée particulièrement appropriée en classe des langues puisqu'il incitera les élèves à s'impliquer activement au parcours de leur apprentissage en leur permettant de développer des habiletés sociales et langagières favorisant l'écoute, l'expression de leurs pensées, le dialogue ainsi que les échanges à l'oral.

Partie II : Cadre méthodologique

Chapitre 1 : Présentation de la recherche

1.1 Type de recherche

Vu que notre recherche consiste à identifier l'anxiété langagière en tant que facteur influençant les performances orales des élèves au cours de français, nous avons choisi de mener notre enquête auprès d'élèves afin de repérer l'attitude et le comportement des élèves face aux pratiques orales ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent lors des activités communicatives en classe. Nous avons donc opté pour une approche quantitative nous permettant de dégager des données mesurables à travers la collecte d'informations sur les attitudes, les comportements et les opinions des élèves à l'égard de notre objet d'étude. Ce type de recherche fondée sur des mesures chiffrées nous permettra de recueillir des résultats portant sur les réponses des personnes sondées. De plus, cette approche pourra nous donner des résultats tangibles et fiables permettant d'éclairer les objectifs visés en confirmant ou en réfutant les hypothèses élaborées en amont de notre recherche (Samlak, 2020).

1.2 Outil de recherche

L'outil que nous avons choisi afin de réaliser notre enquête c'est le questionnaire, outil méthodologique utilisé par excellence dans les méthodes quantitatives. « Il donne la possibilité au chercheur de compter, de mesurer et peut-être comparer des caractéristiques mesurables » (Vihou, 2015). Le questionnaire permet au chercheur de recueillir des informations de façon rapide en offrant donc l'avantage de gagner du temps. En plus, il assure l'anonymat des participants leur permettant de répondre de façon spontanée et sincère. Il donne aussi l'occasion aux enquêtés de répondre librement sans être influencés par le chercheur. Le questionnaire est un moyen de recherche facilement exploitable permettant au chercheur de collecter et d'analyser des données objectives sous forme numérique. Il permet également de repérer les données d'un large public en se concentrant sur des données statistiques. La sélection de l'échantillon-cible constitue une étape primordiale contribuant à garantir la fiabilité de la recherche. Le public visé doit être composé des personnes pouvant répondre aux objectifs visés (Samlak, 2020).

Certes, il faut souligner que l'élaboration d'un questionnaire n'est pas une tâche facile pour le chercheur. Elle demande un certain temps de préparation et d'organisation au cours desquelles le chercheur doit formuler des questions logiques bien structurées susceptibles de répondre aux objectifs de la recherche établis. Le questionnaire est composé de plusieurs variables construites autour de nombreuses parties selon l'objet de la recherche. Le chercheur doit choisir les questions avec soin en s'attachant à assurer la cohérence et la continuité logique des variables. Il devra commencer par les questions les plus simples avant d'aboutir aux questions complexes (Lugen, 2015). La première partie du questionnaire comprend des questions cherchant à donner des informations sur le profil de personnes enquêtés tels que le sexe, l'âge ou le niveau d'étude. Il sert donc à l'identification des enquêtés. Les parties suivantes visent à explorer les différents aspects liés à l'objet de la recherche. Les questions que le questionnaire peut comprendre sont de type fermée ou ouverte. Le questionnaire permet d'assurer une homogénéité des réponses par le biais des questions fermées puisqu'elles facilitent l'interprétation des résultats et elles conviennent le mieux à l'analyse statistique grâce à leur simplicité (Samlak, 2020).

Notre questionnaire sera composé des questions fermées c'est-à-dire des questions dichotomiques ne proposant que deux possibilités offertes ainsi que des questions à choix multiples lorsque l'interroge doit choisir plusieurs réponses parmi une multitude d'options proposées. Nous avons aussi proposé des questions construites sur une échelle de type Likert de cinq degrés. Ce type de questions fondées sur l'échelle vont apporter des réponses nuancées permettant de mesurer et d'évaluer de façon plus fiable l'attitude et l'opinion des participants sur des sujets précis (Vihou, 2015).

1.3 Participants

Puisque notre recherche vise à repérer les attitudes des élèves de FLE face aux activités orales en essayant d'identifier les difficultés qu'ils rencontrent lors de la prise de parole en classe et les situations qui leur provoquent de l'anxiété, nous avons décidé de nous adresser à des élèves apprenant le français au milieu scolaire. Nous avons préféré de travailler avec des adolescents-élèves du collège. Etant donné que notre recherche porte sur l'anxiété qu'éprouvent les élèves à l'égard des tâches orales nous avons jugé comme plus pertinent

de nous adresser à des élèves allant en troisième du collège. Ces élèves ayant bénéficié de deux ans d'apprentissage du français dans les classes précédentes, ont eu l'occasion de participer à beaucoup d'activités orales. Nous avons donc considéré qu'ils ont assez d'expérience concernant les activités orales et qu'ils ont une opinion complète et précise à l'égard de leurs performances à l'oral.

À partir de cela, nous pouvons déduire qu'ayant des expériences plus longues d'apprentissage et de participation aux activités à l'oral, ils peuvent donner leur opinion concernant leur présence en classe et s'exprimer plus facilement sur les difficultés et sur les émotions d'anxiété qu'ils éprouvent en classe de français. Enfin, les élèves se situant à cette tranche d'âge, traversent une période pleine des changements qui les met souvent mal à l'aise et leur génère des émotions d'anxiété. Les adolescents sont plus vulnérables et plus sensibles à la critique d'autrui, ont plus peur de s'exposer afin de ne pas renvoyer aux autres une image mauvaise d'eux-mêmes. Nous pouvons donc comprendre combien est importante pour eux une performance réussie en classe afin de ne pas provoquer le rejet ou le mépris par leur enseignant ou leurs camarades. La perception que les autres ont de leur performance constitue une source de référence si importante qu'elle peut déterminer la façon dont ils s'aperçoivent et dont ils se sentent. À partir de considérations effectuées, nous pouvons supposer que les adolescents et notamment la tranche d'âge que nous avons choisi peut être une source riche d'information pouvant nous aider à atteindre les objectifs de notre recherche.

Etant embauchée en tant qu'enseignante remplaçante à l'enseignement secondaire et exerçant notre métier dans trois collèges publics, nous avons eu l'occasion de réaliser notre enquête auprès des élèves de la troisième du collège. Les élèves que nous avons interrogés ont entre 14- 15 ans apprenant le français exclusivement au milieu scolaire. Ils ne suivent pas de cours extrascolaires et sauf un n'ont aucune certification en langue française. Nous pouvons donc constater qu'il s'agit d'élèves présentant une homogénéité par rapport à leur expérience d'apprentissage du français nous avons décidé d'adresser notre questionnaire à tous les collèges auxquels nous enseignons. Pourtant, l'échantillon de l'enquête que nous avons est fortement réduit à cause du nombre d'élèves des écoles choisies. Il est composé de 41 élèves constituant l'effectif de toutes les classes (troisièmes) des écoles concernées. Concernant les trois écoles auxquelles nous avons réalisé notre enquête, il faut remarquer

qu'il s'agit des collèges d'Achaïe. L'une d'entre elles se situe dans un village aux alentours de Patras tandis que les deux autres sont des écoles isolées, se situant dans des zones montagneuses, dans des petits villages avec une population très réduite. Chaque école comprend seulement une section pour chaque classe d'où le nombre réduit de notre échantillon.

Chapitre 2 : Démarche de la recherche

2.1 Déroulement de l'enquête

Notre enquête s'est déroulée au début Décembre. En premier lieu, nous avons informé les directeurs des écoles de notre démarche et nous leur avons demandé leur permission afin de réaliser notre enquête. Ayant eu la permission des directeurs, nous avons annoncé aux élèves notre intention de réaliser notre enquête et nous leur avons informé sur l'objet de notre étude. Les élèves étaient enthousiastes concernant leur participation à l'enquête et nous ont demandé des renseignements supplémentaires sur le sujet. Ils se sont montrés très intéressés au sujet nous faisant penser qu'il s'agit d'un sujet les touchant davantage. Puisqu'il s'agit des mineurs ayant besoin du consentement de leurs parents afin de prendre part à l'enquête, nous avons demandé le consentement de leurs parents. Ayant reçu le formulaire du consentement de leurs parents fournissant des informations sur le sujet de la recherche et soulignant de l'anonymat assuré, les élèves ont par la suite pendant le cours répondu en ligne au questionnaire que nous avons créé sur la plateforme de création de questionnaire Google Forms.

2.2 Présentation du questionnaire en tant qu'outil de collecte de données

Afin de répondre objectifs variés fixés par notre recherche, nous avons choisi de diviser le questionnaire en cinq parties, chacune correspondant en fait aux aspects que nous envisageons d'étudier. Les parties sont construites autour d'axes thématiques suivants :

Le premier : « Données démographiques », présente des questions portant sur des informations sur les élèves tel que le sexe la classe et les années d'apprentissage du français.

Le deuxième : « Mon attitude face au cours de français » vise à repérer les attitudes et les opinions de participants à l'égard du cours de français en tant que matière à l'école.

Le troisième : « Ma participation au cours de français » cherche à recueillir des informations sur la participation des élèves au cours de français et plus précisément aux activités orales. Il propose des questions permettant de repérer leur degré de participation à l'oral, la façon dont ils participent, les sentiments qu'ils éprouvent ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent lors des activités demandant la prise de parole en classe.

Le quatrième « Manifestations de l'anxiété » vise à explorer l'impact de l'anxiété sur les élèves en mettant l'accent sur leurs réactions face à l'anxiété qu'ils éprouvent. A travers les questions comprises dans cette partie, nous tentons à faire dévoiler les manifestations de l'anxiété sous forme des signes témoignant de l'anxiété tant sur un plan physique, émotionnel, cognitif que comportemental.

Il ne faut pas négliger de mentionner ici que les deux parties suivantes du questionnaire sont fondées sur la peur de la communication et de l'évaluation négative établies par Horwitz (1986) en tant que facteurs contribuant à l'anxiété langagière. Certaines des questions présentées dans cette partie sont tirées du modèle de « Foreign Language Classroom Anxiety Scale » élaboré par Horwitz (1986) qui a été bien entendu modifié et adapté aux besoins spécifiques de notre étude consacrée exclusivement aux activités et aux situations associées à la production orale.

Le cinquième axe : « Facteurs contribuant à la peur de communication » s'intéressent à envisager le rôle de la peur de communication en tant que facteur entravant le désir de communication des élèves et leurs efforts de prendre la parole en classe. Par le biais des questions proposées dans cette partie, nous allons examiner comment la peur de communication peut affecter l'élève au moment de la prise de parole ainsi que les sources et les situations jugées susceptibles de générer cette peur à l'élève.

Le sixième axe : « Peur de l'évaluation » tente d'explorer les causes associées à l'évaluation pouvant susciter de l'anxiété chez les élèves. Quelles sont les situations en classe associées à cette peur ? Quels sont les peurs profondes qui se cachent derrière la peur d'être évalué ? Quelles sont les sources de cette peur ? Ce sont les questions auxquelles tient à répondre cette partie.

Le dernier axe de notre questionnaire : « Propositions afin de réduire l'anxiété qui vous éprouvez quand vous participez à des activités à l'oral en classe » consiste à présenter des moyens susceptibles de diminuer le sentiment d'anxiété langagière. Les élèves vont donner leur opinion sur les démarches que l'enseignant peut suivre afin de les aider à gérer leur anxiété. Ils vont s'exprimer sur ce qu'ils jugent comme plus important concernant les pratiques adoptées par l'enseignant en vue de favoriser la prise de parole en classe. Ils vont

exprimer leurs préférences sur les types d'activités qui peuvent être utilisées en classe afin de stimuler leur désir de communiquer.

Comme nous l'avons déjà indiqué, le questionnaire est composé des questions fermées. Il faut préciser ici que la plupart des questions à choix multiples proposées à la 3e, à la 4e, à la 5e, et la 6e partie de notre questionnaire sont construites sur une échelle de type Likert des cinq points allant de 1-5. L'échelle est choisie puisqu'elle est jugée comme plus pertinente afin d'exprimer de façon de plus représentative les opinions et les perceptions des élèves. D'ailleurs, nous considérons que ce type de questions permettra de dégager des résultats plus fiables en facilitant ainsi leur traitement et leur analyse. Enfin, il ne faut pas oublier de signaler ici que le questionnaire a été donné à la langue maternelle des apprenants afin d'aider les élèves à la compréhension des questions et d'éviter des malentendus qui pourraient empêcher le dégagement des résultats fiables et objectifs.

Partie III. Analyse et interprétation des données recueillies par la recherche

Chapitre 1 : Diagrammes -Résultats

1.1 Diagrammes

1.1.1 Analyse des réponses se rapportant aux questions de l'axe 1 : Données démographiques

Question 1 : Sexe

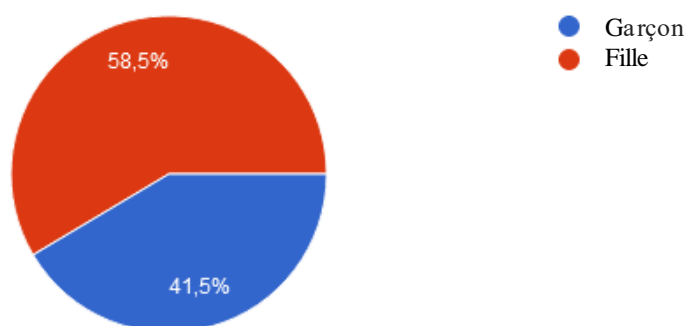


Diagramme 1

Dans la première question concernant le sexe des élèves interrogés, la grande majorité des élèves (58,5%) étaient des filles tandis que les autres étaient des garçons (41,5%).

Question 2 : Âge

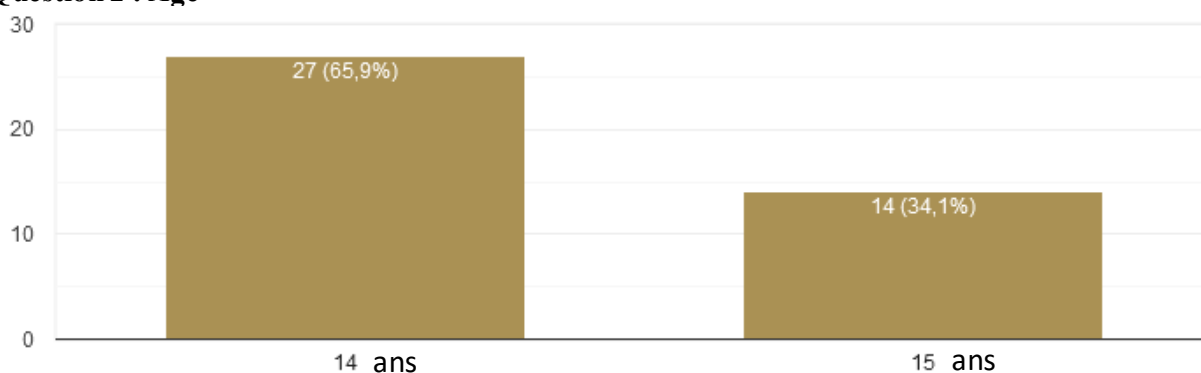


Diagramme 2

À cette question concernant l'âge des élèves, nous voyons que la majorité a 14 ans tandis qu'un pourcentage représentant le 34,1% a 15 ans.

Question 3 : En quelle classe vous allez à l'école ?



Diagramme 3

La question concernant la classe à laquelle sont les élèves a fait dévoiler que la totalité des élèves sont en troisième du collège.

Question 4 : Vous avez fait des cours de français à l'école primaire ?

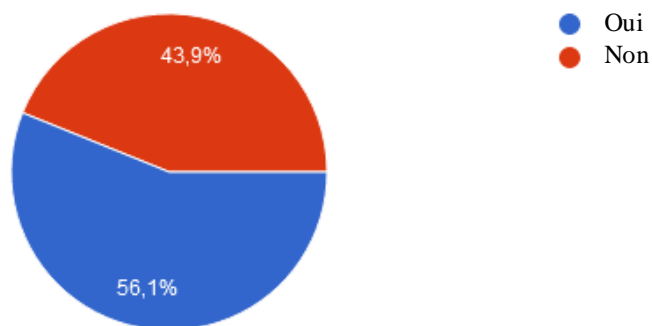


Diagramme 4

À travers cette question visant à savoir si les élèves interrogés avaient fait des cours de français à l'école primaire, nous avons constaté que le nombre d'élèves (56,1%) ayant suivi des cours de français à l'école primaire est un peu plus élevé que celui d'élèves (43,9 %) n'ayant pas fait de cours de français au primaire.

Question 5 : Vous avez une certification à la langue française ? Si oui, précisez le niveau.

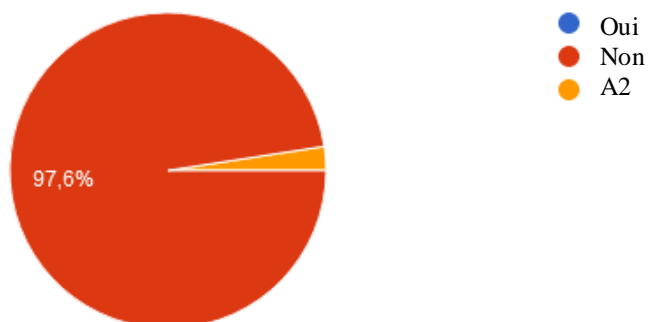


Diagramme 5

La question 5 cherchant à savoir si les élèves ont une certification à la langue française a révélé que les élèves interrogés n'ont aucune certification en français sauf un qui a déclaré avoir une certification de niveau A2.

1.1.1 Analyse des réponses se rapportant aux questions de l'axe 2 : Mon attitude envers le cours de français

Question 6 : Vous aimez le cours de français ?

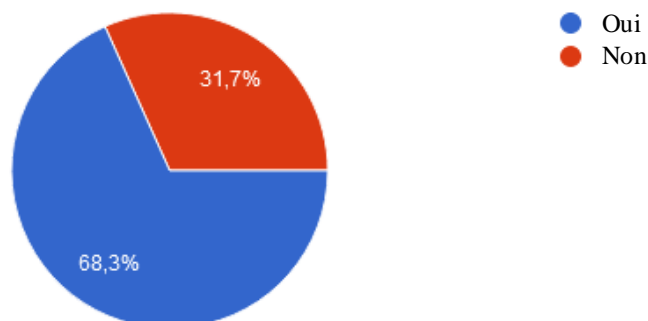


Diagramme 6

La question 6 essaie de révéler si les élèves aiment ou non les cours de français. Nous pouvons constater à partir des résultats que 68,3 % des élèves interrogés affirment qu'ils aiment le cours de français tandis que 31,7 % affirme ne pas aimer le cours de français. Ces résultats nous amènent à remarquer que la plupart des élèves apprécient le cours de français et sont positifs à l'égard de la matière de français. Pourtant, il ne faut pas négliger qu'il y a une partie considérable d'élèves même moins élevée qui n'apprécie pas le cours de français.

Question 7 : Pour vous, le cours de français est :

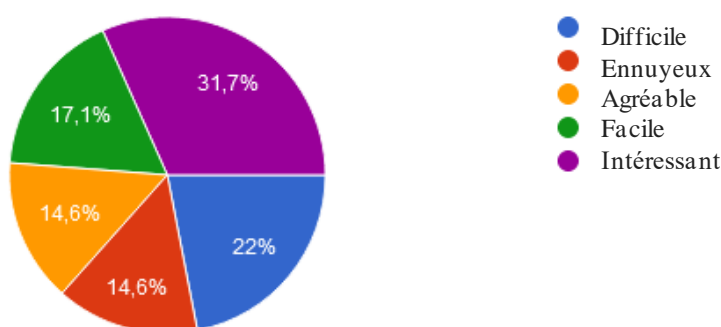


Diagramme 7

Cette question cherche à mettre en valeur les opinions et les croyances des élèves par rapport au cours de français c'est-à-dire la façon (positive ou négative) dont ils envisagent le cours, comment ils le trouvent ainsi que les caractéristiques qu'ils lui attribuent. À partir des résultats dégagés, nous pouvons l'observer que 31,7 % des élèves trouvent le cours de français intéressant tandis que 22 % le trouvent difficile et 17,1 % le trouvent facile. Le nombre d'élèves (14,6 %) voyant le cours des français comme agréable est égal au nombre d'élèves le considérant comme ennuyeux.

Question 8 : Vous vous sentez plus stressés pendant les cours de français que dans les autres matières scolaires ?

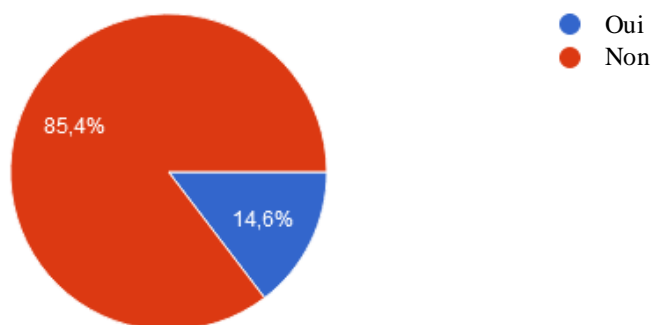


Diagramme 8

À travers cette question, les élèves sont amenés à comparer leur sentiment d'anxiété éprouvé pendant le cours de français à celui éprouvé dans les autres matières scolaires. Les réponses des élèves ont montré que la majorité d'élèves (85,4) se sentent moins anxieux pendant le cours de français que dans les autres matières scolaires. Pourtant, il faut souligner qu'une minorité d'élèves (14,6 %) ont déclaré qu'ils se sentent plus anxieux dans le cours de français.

Question 9 : Pendant le cours de français vous éprouvez des difficultés :

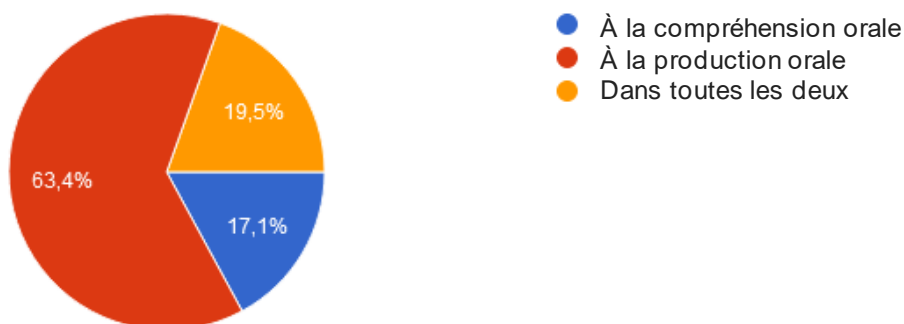


Diagramme 9

Cette question vise à repérer les activités à l'oral présentant plus de difficultés pour les élèves. Les élèves sont donc amenés à choisir parmi les activités de compréhension ou de production orale proposée. Ils ont aussi l'option de choisir toutes les deux. Les réponses des élèves ont montré avec un pourcentage élevé (63,4 %) que la production orale c'est la compétence qui cause plus de difficultés chez les élèves tandis que la compréhension orale a recueilli un pourcentage (17,1 %) moins réduit. Nous pouvons aussi remarquer qu'un pourcentage d'élèves à peu près égal (19,5 %) affirment éprouver des difficultés aussi bien dans la production que dans la compréhension orale. L'analyse de cette question nous amène

à constater que la production orale s'avère pour la majorité des élèves comme une source davantage de difficultés. Cela pourrait être expliqué par le fait que les activités de production orale proposent des situations mettant l'élève à prendre la parole et à interagir dans la langue française. Ces situations de communication exposant les élèves devant toute la classe et les incitant à utiliser une langue qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement peuvent constituer une source stressante surtout pour les élèves timides qui hésitent à prendre la parole et à s'exprimer.

1.1.2 Analyse des réponses se rapportant aux questions de l'axe 3 : Ma participation au cours de français

Question 10 : Vous prenez la parole pendant le cours de français ?

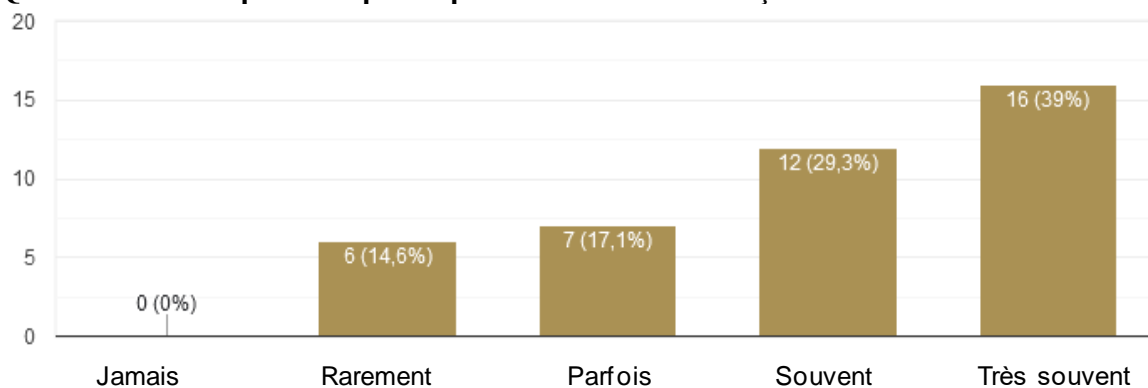


Diagramme 10

Dans cette question construite sur une échelle de 5 points, nous avons interrogé les élèves sur la fréquence de leur participation en classe au cours de FLE en vue de repérer le degré de leur participation à l'oral. D'après les réponses, 39 % des élèves interrogés prennent « très souvent » la parole en classe, 29,3 % prennent « souvent » la parole tandis que 17,1 % prennent « parfois » la parole et 14,6 % prennent « rarement » la parole. Selon les résultats, nous pouvons affirmer que la majorité des élèves participent en classe constituant un pourcentage très satisfaisant. Pourtant, il ne faut pas ignorer que le nombre d'élèves affirmant participer quelques fois ou rarement est assez important pour le négliger. Dans les classes interrogées, Il y a donc un nombre d'élèves qui évitent de prendre la parole et de participer. Le travail de l'enseignant sera d'observer et de repérer de telles attitudes afin d'aider les élèves réticents à surpasser leur timidité et à vaincre leur blocage au moment de parler.

Question 11 : Vous participez dans les activités de production orale

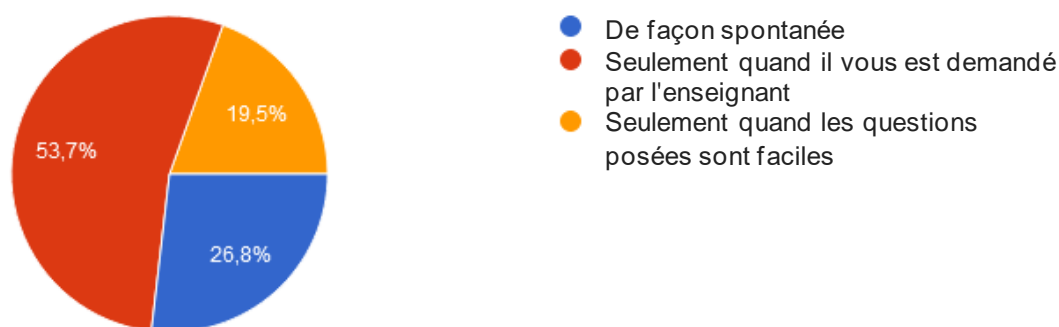


Diagramme 11

À la question portant sur la façon dont les élèves participent aux activités de production orale, la majorité des élèves 53,7 % ont répondu qu'ils prennent la parole seulement lorsqu'ils sont sollicités par l'enseignant tandis que seulement 26,8 % ont répondu qu'ils prennent la parole de façon spontanée et 19,5 % ont répondu qu'ils participent seulement si les questions posées sont faciles. Cela nous amène à constater que la plupart des élèves n'osent pas s'exprimer de façon spontanée. Au contraire, ils participent en classe si l'enseignant leur demande de parler ou s'ils jugent que les questions posées sont faciles, lorsqu'ils se sentent donc plus sûrs qu'ils vont répondre correctement.

Question 12 : Vous vous sentez à l'aise lorsque vous parlez français en classe ?

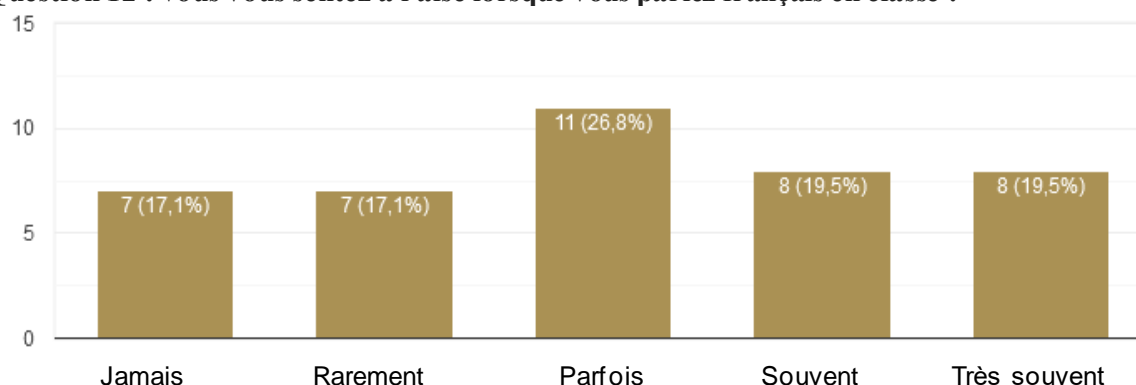


Diagramme 12

À la question s'ils se sentent à l'aise lorsqu'ils parlent français en classe, les réponses des élèves sont partagées. Le même nombre d'élèves (19,5 %) ont répondu « très souvent » et « souvent » tandis que 26,8 % ont répondu « parfois ». En revanche, le même pourcentage d'élèves (17,1 %) ont répondu « rarement » et « jamais ». Les réponses à cette question nous

montrent qu'il existe un nombre considérable d'élèves qui ne se sentent pas à l'aise quand ils sont amenés à prendre la parole en classe.

Question 13

Vous hésitez à prendre la parole en classe ?

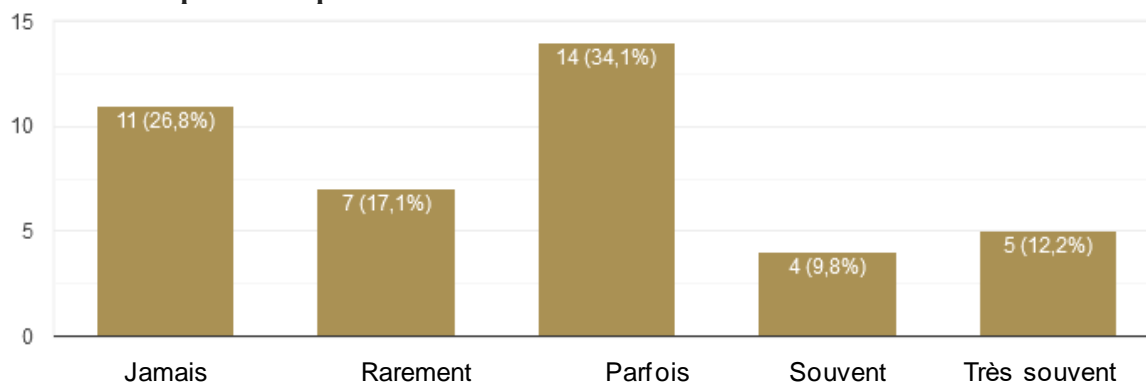


Diagramme 13

À la question tentant de repérer le degré d'hésitation à prendre la parole en classe, 12,2 % des répondants ont répondu « très souvent », 9,8 % ont répondu « souvent » tandis que 34,1 % ont répondu qu'ils hésitent « parfois ». Ensuite, un pourcentage représentant 17,1 % ont répondu qu'ils hésitent « rarement » à prendre la parole et 26,8 % ont répondu qu'ils n'hésitent jamais. À partir des réponses collectées, nous pouvons constater qu'une minorité d'élèves interrogés éprouvent un haut niveau de réticence et d'hésitation lorsqu'ils doivent parler en classe.

Question 14 : Les activités de production orale vous créent de l'anxiété

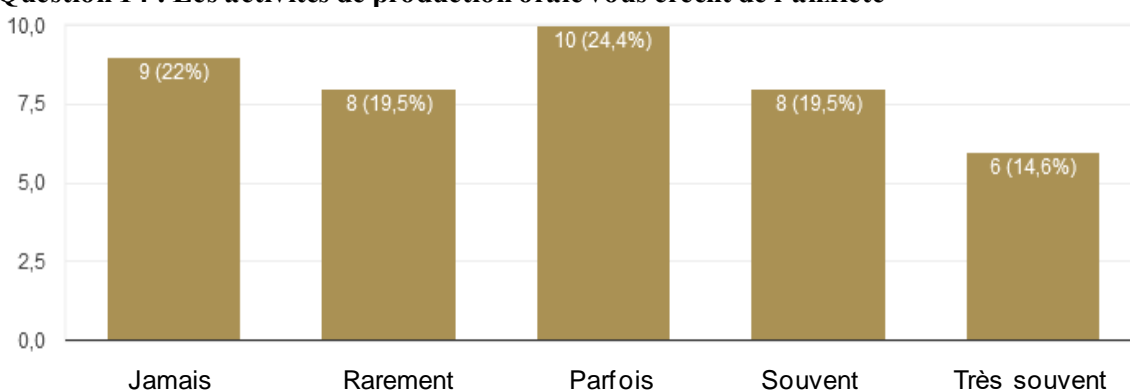


Diagramme 14

Concernant la question portant sur l'anxiété ressentie par les élèves à cause des activités de production orale, nous pouvons observer qu'un tiers des élèves interrogés perçoivent les

activités de production orale comme une source très anxiogène. En plus, nous voyons que 10 élèves (24,4%) affirment que les activités orales leur provoquent « parfois » de l'anxiété tandis que 8 élèves (19,5 %) ont répondu que les activités orales leur créent « rarement » de l'anxiété. Enfin, 9 élèves (22 %) ne perçoivent pas du tout la production orale comme une source stressante pour eux. Nous constatons alors que les activités de production orale constituent une source très stressante pour un tiers des élèves sondés.

Question 15 : Vous vous sentez confus et nerveux quand vous devez répondre à une question posée tout à coup par le professeur ?

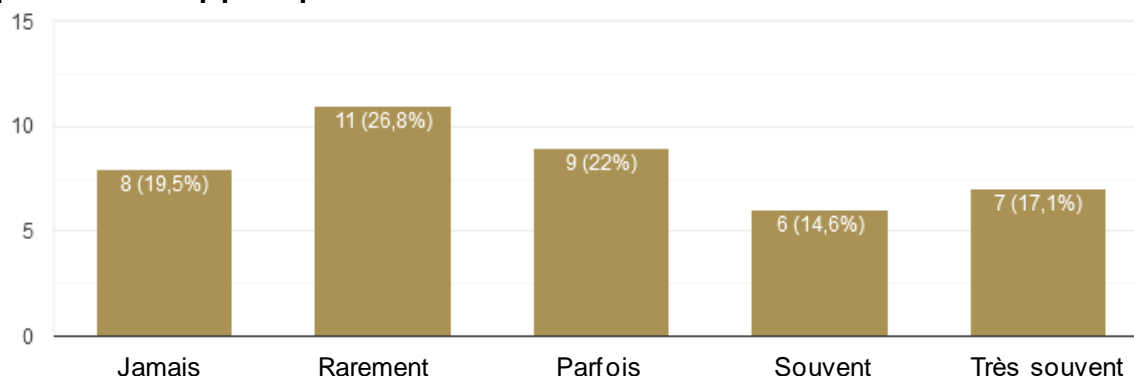


Diagramme 15

Cette question porte sur l'anxiété que peuvent éprouver les élèves lorsqu'ils sont amenés à répondre à une question pour laquelle ils ne sont pas préparés, c'est-à-dire une question posée soudainement par le professeur. Comme nous pouvons voir, les résultats indiquent que 7 élèves (17,1%) se sentent « très souvent » nerveux dans cette situation et 6 élèves (14,6) se sentent « souvent » anxieux. En plus, 9 élèves (22 %) ont déclaré se sentir parfois anxieux. En revanche, 11 élèves (26,8%) ont affirmé qu'il se sentent « rarement » confus et 8 élèves (19,5 %) ont déclaré que cette situation ne les rend « jamais » anxieux.

Question 16 : Quelles sont les difficultés que vous affrontez lors des activités de production orale ?

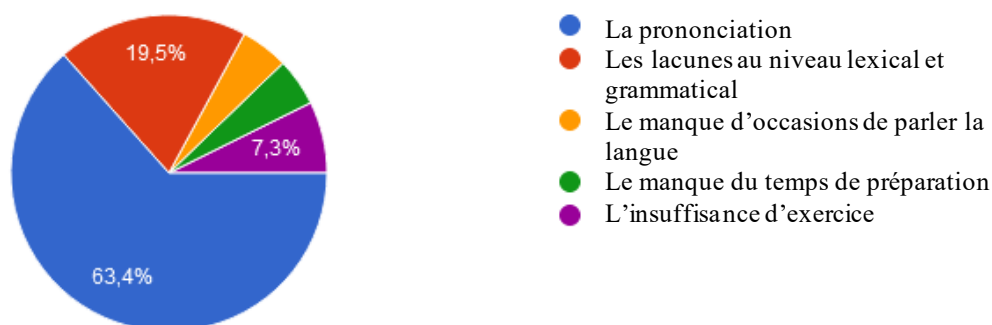


Diagramme 16

Dans cette question à choix multiples visant à enlever les difficultés que rencontrent les élèves lors des activités à l'oral nous avons proposé une multitude d'options aux élèves afin qu'ils choisissent le facteur pouvant créer des difficultés chez eux lors de leur participation à des activités de production orale. À partir de résultats, nous pouvons distinguer que les élèves dans leur majorité 63,4 % attribuent à la prononciation leur difficultés rencontrées lors des activités de production orale. Puis dans un pourcentage représentant le 19,5 % des élèves, ils ont identifié les lacunes dans un niveau lexical et grammatical comme la source principale de leurs difficultés. L'insuffisance des exercices à l'oral est considérée par 7,3 % des élèves comme la principale difficulté leur empêchant de participer à des activités communicatives point enfin nous pouvons remarquer que des sondages pareil 4,9 % mais dans un niveau bien moins importante sont laissés aux difficultés liées au manque de temps de préparation et au manque d'occasion de parler la langue.

1.1.3 Analyse des réponses se rapportant aux questions de l'axe 4 : Manifestations de l'anxiété

Question 17 : L'anxiété m'empêche de parler avec aisance.

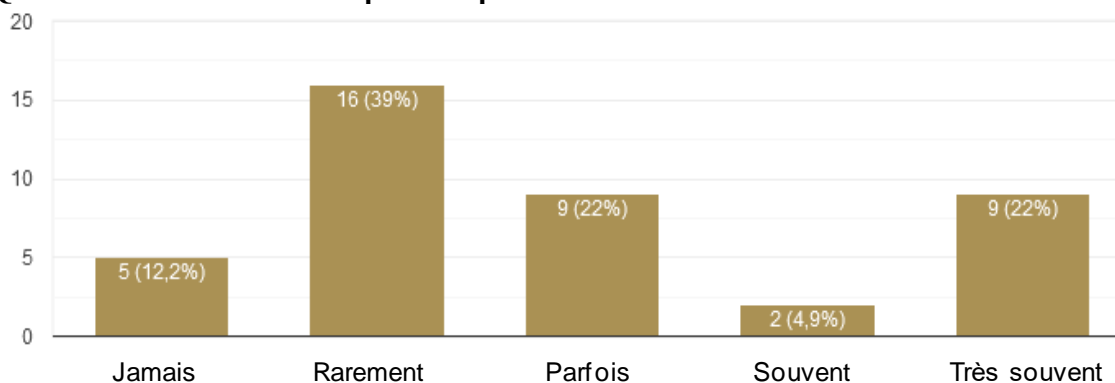


Diagramme 17

Cette question vise à mesurer l'impact que peut avoir l'anxiété sur la capacité des élèves de parler avec aisance. D'après les résultats, nous pouvons remarquer que les réponses des élèves sont partagées. 22 % des élèves considèrent que l'anxiété les empêche « très souvent » de parler avec aisance tandis que 4,9% croient qu'elle les empêche « souvent ». En plus, 22 % considèrent l'anxiété comme un obstacle qui les empêche « parfois » de parler avec aisance tandis que 39 % ont répondu que l'anxiété constitue un facteur agissant « rarement » sur leur capacité de parler avec aisance. Enfin, une petite minorité, (12,2 %) a déclaré que l'anxiété n'influe jamais sur leur capacité de communiquer avec aisance. Pour conclure, il

en résulte à partir des résultats tirés que seulement une petite minorité n'est affectée par l'anxiété. Au contraire, la plupart des élèves sont touchés de façon plus ou moins importante par l'anxiété en tant que facteur contribuant négativement à leurs efforts de parler avec aisance en classe.

Question 18 : Quand l'enseignant me pose une question à laquelle je ne suis pas préparé, il m'arrive souvent de trembler ou de rougir.

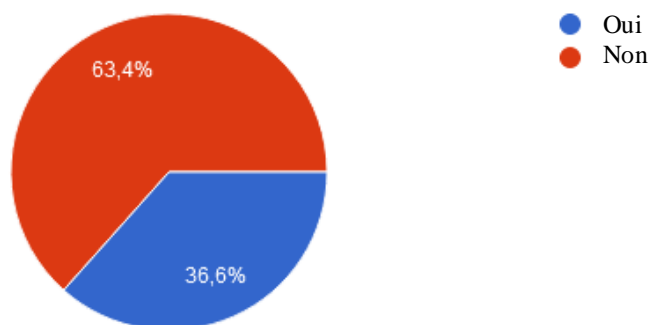


Diagramme 18

Avec cette question, nous tentons de repérer les effets que peut avoir l'anxiété sur le plan physique. La majorité des apprenants (63,4 %) ne déclarent pas éprouver des symptômes physiques entraînés par l'anxiété alors que le reste (36,6%) indique qu'il lui arrive souvent d'avoir des symptômes physiques comme rougir ou trembler à cause de l'anxiété.

Question 19 : A cause de l'anxiété, je me sens souvent si confus qu'il m'arrive souvent d'oublier des mots que je connais ne pouvant pas exprimer ce que je veux.

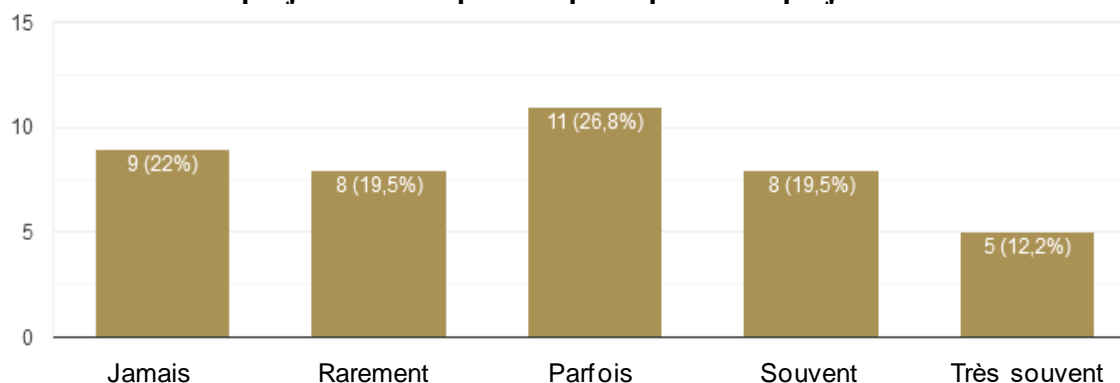


Diagramme 19

D'après les réponses recueillies, nous pouvons constater que pour un tiers des élèves, l'anxiété semble avoir des effets « très souvent » ou « souvent » sur un plan cognitif. Il peut leur arriver de façon fréquente ou très fréquente d'oublier des mots qu'ils connaissent. Puis, 26,8 % des élèves déclarent que ça peut leur arriver « parfois » tandis que pour 19,5 % ça leur arrive « rarement » et 22 % disent que ça ne leur arrive « jamais ». Nous pouvons donc

noter qu'une partie importante des élèves concernés semblent être affectés par l'anxiété sur un niveau cognitif ayant ainsi un impact considérable sur leur processus d'apprentissage.

Question 20 : À cause de l'anxiété, j'évite de prendre la parole pendant le cours de français.

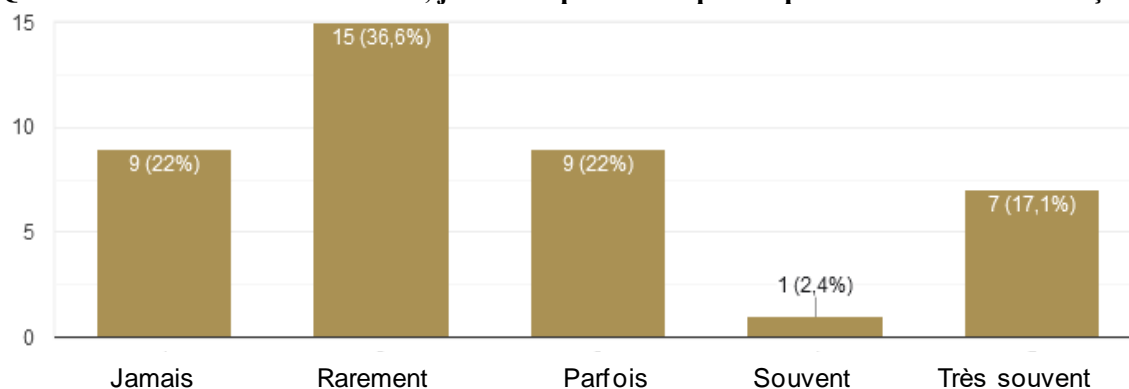


Diagramme 20

Cette question concerne un comportement assez typique que les apprenants anxieux peuvent adopter en classe. Afin de dissimuler leur anxiété et de garder une sensation de sécurité même fictive les apprenants choisissent de se taire en classe en adoptant des comportements d'évitement. Au vu des résultats tirés de cette question, nous voyons en additionnant les pourcentages de ceux qui ont choisi l'option « très souvent » et « souvent » qu'un petit nombre d'élèves va choisir d'éviter de prendre la parole du fait de l'anxiété. Ensuite, avec un même presque pourcentage (22 %), nous voyons qu'il y a des élèves qui choisissent parfois l'évitement en tant que stratégie employée afin de ne pas faire paraître leur anxiété. Enfin, en observant les résultats concernant les élèves qui ont choisi à cette question l'option « rarement » et « jamais », nous pouvons conclure sur le fait que la majorité des élèves interrogés n'évitent pas de prendre la parole à cause de l'anxiété.

1.1.4 Analyse des réponses se rapportant aux questions de l'axe 5 : Facteurs qui contribuent à la peur de communication

Question 21 : Je me sens sûr de moi quand je parle français en classe

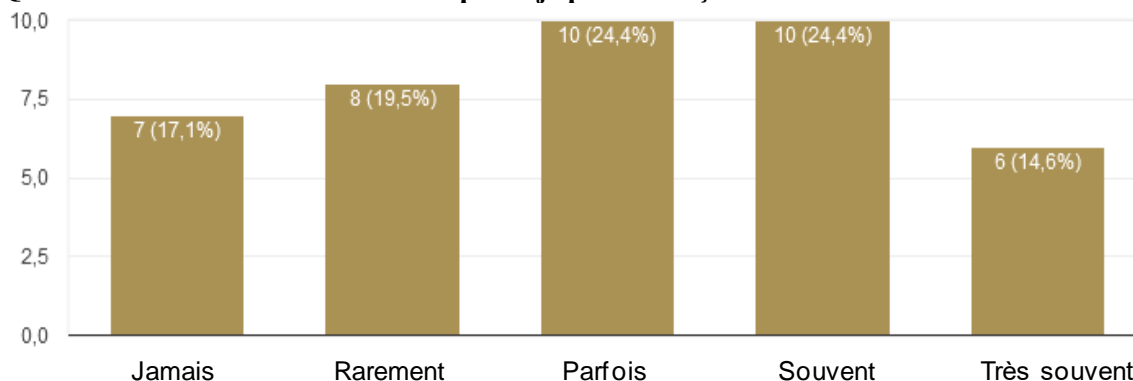


Diagramme 21

Cette question concerne le sentiment de confiance en soi des élèves lorsqu'ils parlent français en classe. Elle vise à repérer comment ils se sentent dans cette situation. Selon les résultats obtenus, 6 élèves (14,6%) se sentent très souvent sûrs d'eux-mêmes tandis qu'il y a deux groupes d'élèves dans un pourcentage égal (24,4%) qui affirment se sentir « souvent » et « parfois » sûrs d'eux-mêmes. Enfin, le reste est divisé entre 19,5 % qui ont choisi l'option « rarement » et 17,1 % qui ont choisi « jamais ». Il en ressort que même s'il y a un nombre d'élèves importants faisant preuve d'un haut niveau de confiance en soi ainsi qu'un pourcentage moins important ayant une confiance en soi moyenne, il ne faut pas bien sûr sous-estimer l'existence d'un pourcentage assez élevé qui déclare ne pas se sentir sûr de soi en parlant français.

Question 22 : Je crois que je dois avoir une prononciation parfaite afin de parler en français en classe

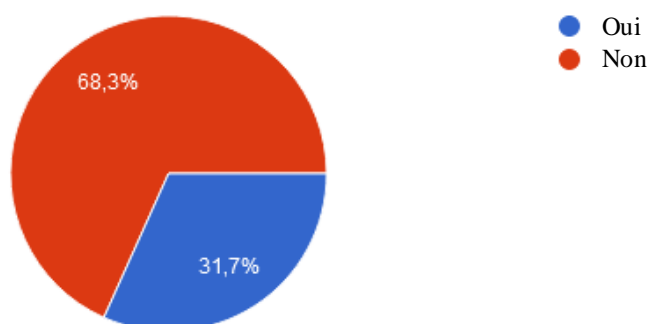


Diagramme 22

À la question visant à savoir s'il est nécessaire pour les élèves d'avoir une prononciation parfaite pour prendre la parole en classe, nous observons que la majorité des élèves au

nombre de 68,3 % ne le jugent pas nécessaire pour parler en classe tandis que 31,7 % croient qu'il est nécessaire de prononcer correctement pour prendre la parole.

Question 23 : J'ai besoin de tout comprendre pour me sentir à l'aise au cours de français.

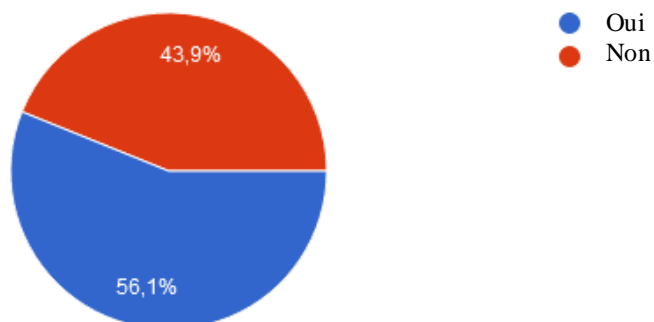


Diagramme 23

Les élèves doivent répondre s'il est nécessaire pour eux de tout comprendre pour se sentir en sécurité au cours de français. Nous pouvons constater que le besoin de tout comprendre s'avère primordial pour une partie élevée avec un pourcentage de 56,1 % tandis que les autres avec 43,9 % indiquent qu'il n'est pas nécessaire. Cette opinion résultant du besoin de compréhension pour se sentir à l'aise peu refléter des croyances irréalistes qu'ont les élèves à l'égard de leur apprentissage et du processus d'acquisition des langues étrangères ainsi que des attentes trop élevées fixées par rapport à leurs compétences. Vouloir tout comprendre dans le cadre d'apprentissage et notamment dans le contexte d'apprentissage des langues est difficilement réalisable. Par conséquent, une telle conception peut expliquer des sentiments d'anxiété générés lorsqu'on ne comprend pas et peut devenir une source de frustration gênante pour les élèves ayant de telles opinions.

Question 24 : J'évite de prendre la parole et je préfère ne rien dire si je ne suis pas sûr que je vais donner la réponse correcte.

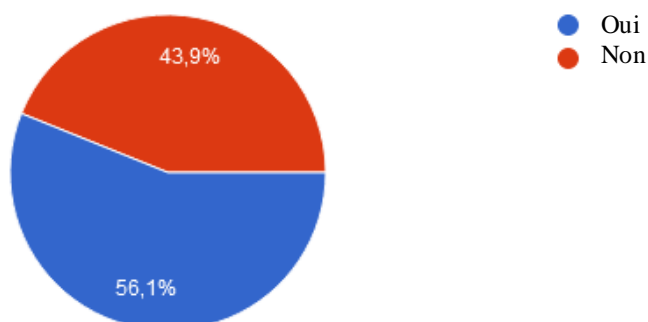


Diagramme 24

Les élèves sont amenés à répondre s'ils préfèrent ne pas parler quand ils ne sont pas sûrs de la réponse qu'ils vont donner ont répondu avec un pourcentage de 56,1 % qu'ils évitent de parler et préfèrent se taire dans cette situation. Un pourcentage d'élèves de 43,9% ne s'accorde pas avec cette affirmation. Nous remarquons une fois de plus par le biais des résultats qu'il est très important pour les élèves d'être sûrs de la justesse de leur réponse afin de décider de participer en classe. Ils ont besoin de se sentir sûrs de leurs connaissances et de bien maîtriser le sujet afin de prendre la parole. Cette sûreté leur crée des sentiments de confiance et de sécurité leur permettant de surpasser leurs hésitations et leur blocage au moment de participer en classe.

Question 25 : Je me sens anxieux quand je ne comprends pas tout ce que le professeur dit en classe.

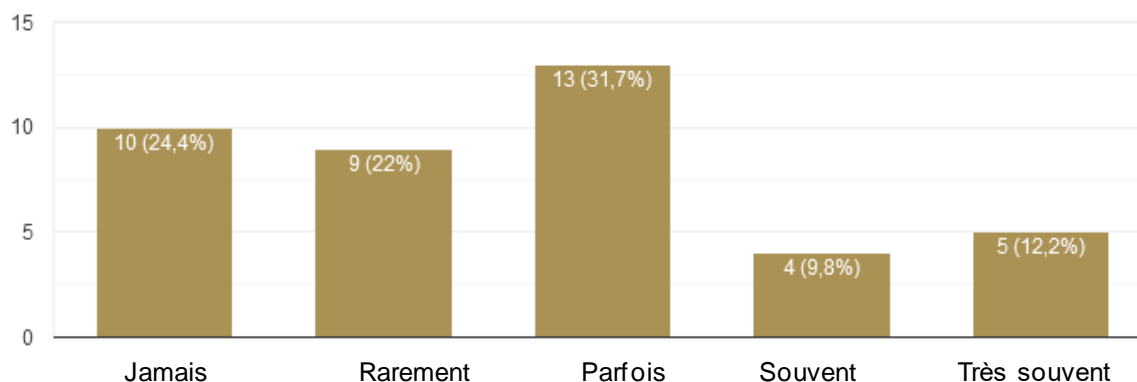


Diagramme 25

Relativement à l'anxiété qu'éprouvent les élèves lorsqu'ils ne comprennent pas tout ce que le professeur dit en classe nous voyons que 5 élèves (12,2 %) ont répondu qu'ils se sentent anxieux « très souvent », 4 élèves (9,8 %) ont répondu « souvent » tandis que 13 élèves (31,7 %) ont répondu « parfois ». Enfin, 9 élèves (22 %) ont répondu « rarement » et 10 élèves (24,4%) ont répondu « jamais ».

Question 26 : Je me sentrais anxieux si je devais communiquer en français avec un locuteur natif.

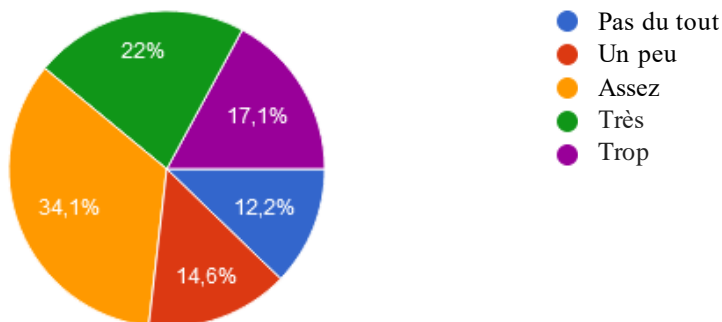


Diagramme 26

Cette question vise à examiner si la communication à la langue française avec un locuteur natif pourrait provoquer de l'anxiété chez les élèves. D'après les résultats, 34,1 % des élèves disent qu'il se sentiraient assez anxieux, 22 % disent qu'ils se sentiraient très anxieux et 17,1 % disent qu'il se sentirait trop anxieux. Deux pourcentages plus faibles, l'un représentant le 14,6 % d'élèves se sentiraient un peu anxieux tandis que le reste constituant le 12,2 % d'élèves disent qu'il ne se sentiraient pas du tout anxieux. Nous constatons donc que la situation de communication avec un locuteur natif provoque du stress à la majorité des apprenants.

1.1.5 Analyse des réponses se rapportant aux questions de l'axe 6 : Peur de l'évaluation

Question 27 : Bien que je sois bien préparé, je me sens anxieux aux activités orales au cours de français.

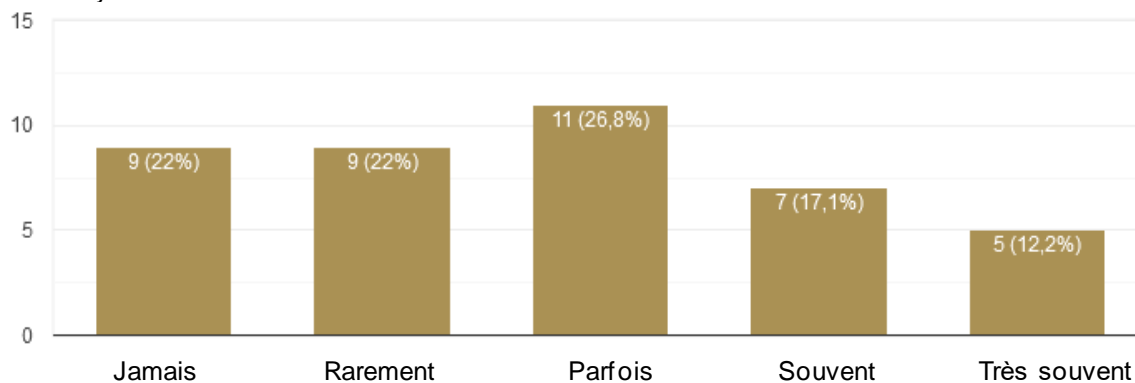


Diagramme 27

Les élèves sont incités à répondre s'ils se sentent anxieux aux activités orales même s'ils sont bien préparés. En observant les pourcentages d'élèves qui ont répondu « très souvent » et « souvent » nous pouvons relever qu'un tiers des élèves se sent anxieux dans cette situation.

De surcroît, il y a un pourcentage de 26,8 % qui disent se sentir « parfois » anxieux tandis que le reste d'élèves constituant deux groupes à pourcentage égal (22%) se sentent « rarement » anxieux ou ne se sentent « jamais » anxieux.

Question 28 : J'ai peur de faire des erreurs quand je parle français.

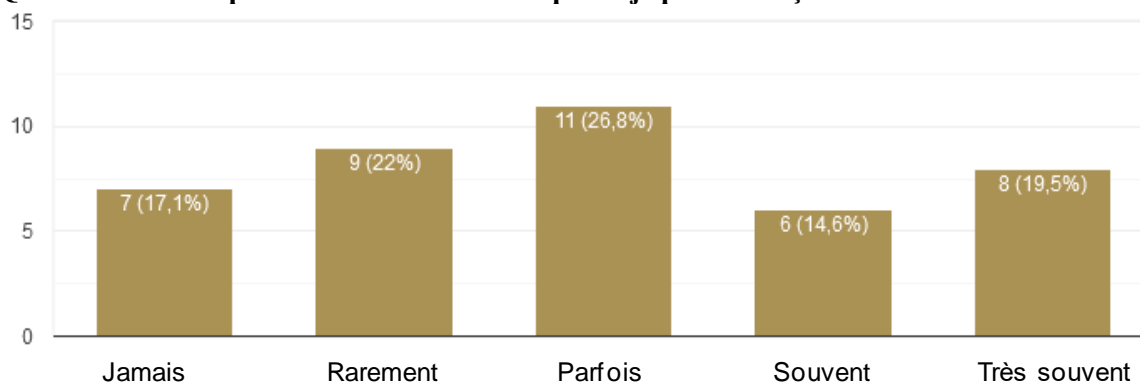


Diagramme 28

Nous pouvons voir à partir des réponses analysées que la peur de faire des erreurs est une peur bien présente en classe puisqu'elle touche 19,5 % des élèves qui ont répondu qu'ils ont « très souvent » peur de faire des erreurs aussi que 14,6 % qui ont dit qu'ils en ont « souvent » peur. Ensuite, les élèves ayant peur « parfois » des erreurs sont au nombre de 26,8 % constituant aussi une partie importante. Enfin, les élèves s'inquiétant « rarement » des erreurs représentent un pourcentage de 22,2 % et ceux qui ne se soucient jamais de faire des erreurs constituent un pourcentage de 17,1%.

Question 29 : J'ai peur que le professeur m'interrompe chaque fois que je parle pour corriger mes erreurs

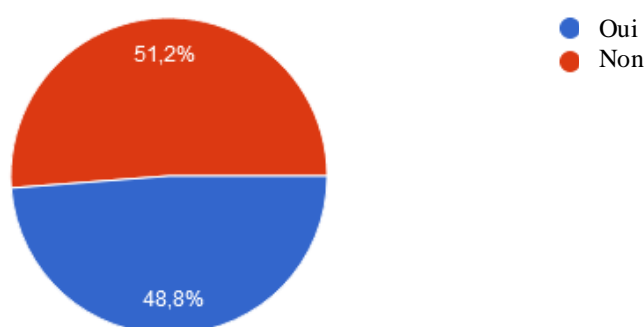


Diagramme 29

Les réponses des élèves montrent que la moitié des élèves (51,2 %) n'ont pas peur d'être interrompus par le professeur cherchant à corriger leurs erreurs. Pourtant, il ne faut pas perdre de vue que le reste des élèves constituant presque l'autre moitié si on prend en compte

le pourcentage (48,8 %) ont peur des interruptions et des corrections de la part du professeur constituant une chose stressante pour eux.

Question 30 : Je pense que le professeur va m'évaluer négativement quand je parle français.

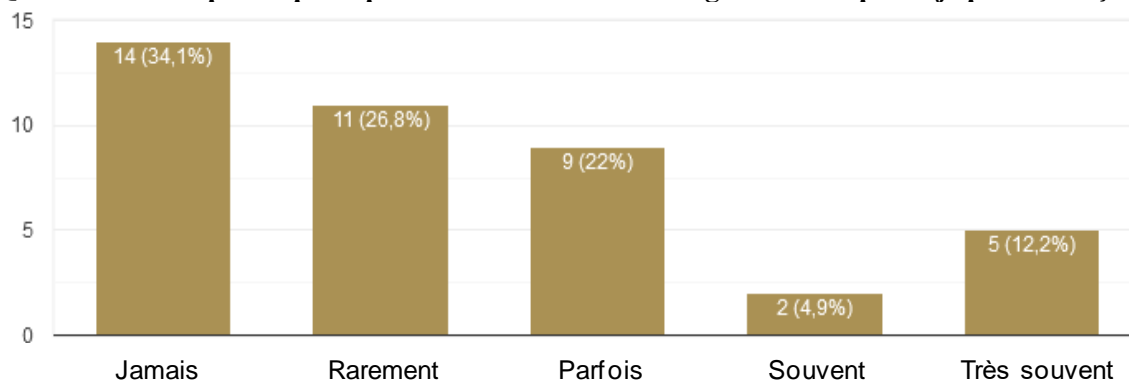


Diagramme 30

Cette affirmation se rapporte à ce que pensent les élèves à l'égard de l'évaluation de leur performance à l'oral par leur professeur. Selon les résultats, une minorité d'élèves semblent être très touchés par la peur d'être évalués négativement par leur professeur constituant une source très stressante pour elle tandis qu'une partie représentant le 22 % d'élèves ont répondu qu'ils pensent « parfois » être évalués négativement par le professeur. La majorité d'élèves constituée de deux groupes dont l'un avec un pourcentage de 26,8 % a choisi « rarement » et dont l'autre avec 34,1 % a choisi « jamais » pour cette information n'est pas concernée par des pensées d'évaluation négative de la part du professeur.

Question 31 : J'ai peur de ce que mes camarades vont penser de moi lorsque je parle français.

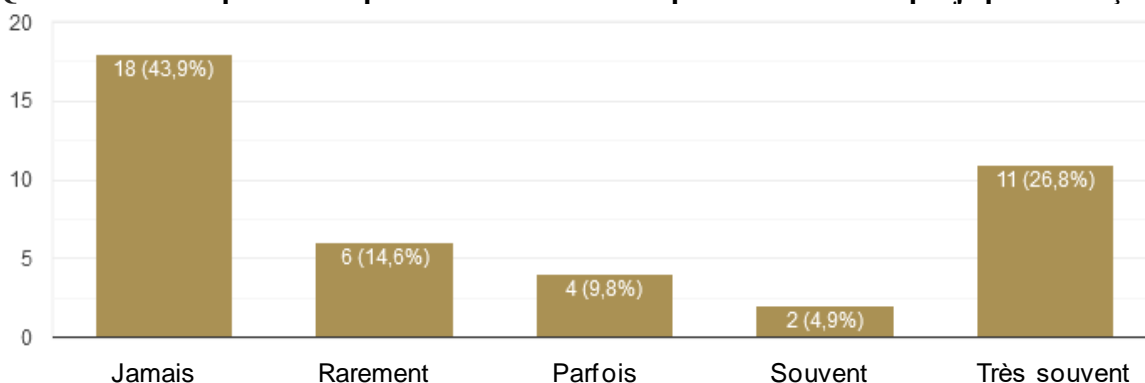


Diagramme 31

Cette affirmation vise à repérer comment les élèves se sentent par rapport à leurs camarades lorsqu'ils prennent la parole en classe. La peur de ce que leurs camarades pensent d'eux

touche « très souvent » 26,8 % d'élèves, elle touche « souvent » 4,9 % d'eux et elle touche « parfois » 9,8 % d'élèves. Enfin, nous pouvons voir que la majorité d'élèves s'inquiètent « rarement » ou ne s'inquiètent « jamais » de l'image qu'ils vont donner d'eux -mêmes à leurs camarades. Par conséquent, la peur d'être jugés négativement par eux à cause de leurs performances à l'oral ne semble pas avoir une influence importante sur eux.

Question 32 : Je pense que mes camarades parlent mieux français que moi.

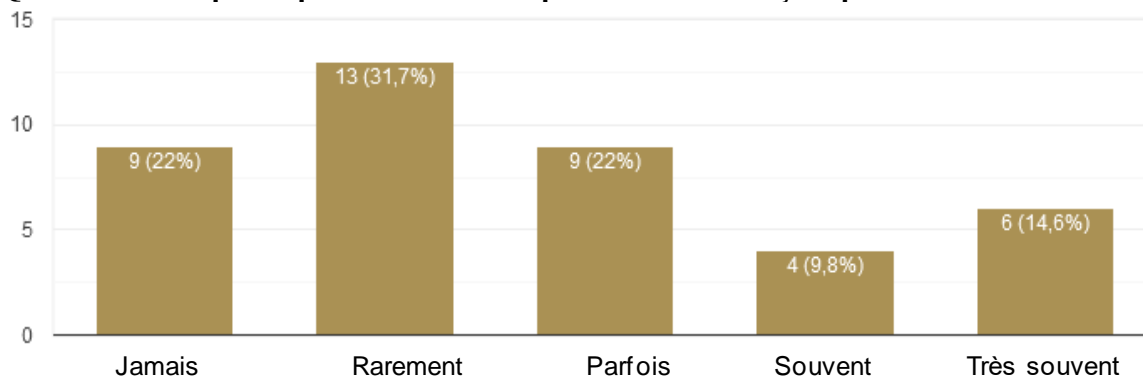


Diagramme 32

Cette question consiste à demander aux élèves d'évaluer leurs performances à l'oral par rapport aux performances de leurs camarades de classe. A partir des réponses obtenues, nous observons qu'une partie faible d'élèves pensent « très souvent » ou « souvent » que leurs camarades parlent mieux français qu'eux. Nous remarquons aussi que cette pensée est présente mais s'avère moins importante pour 22 % d'élèves qui affirment penser « parfois » que leurs camarades ont de meilleures performances qu'eux. Enfin, la majorité d'élèves a déclaré ne pas être affectée par la peur que leurs camarades parlent mieux qu'eux.

Question 33 : J'ai l'impression que mes camarades se moquent de moi lorsque je prends la parole en classe.

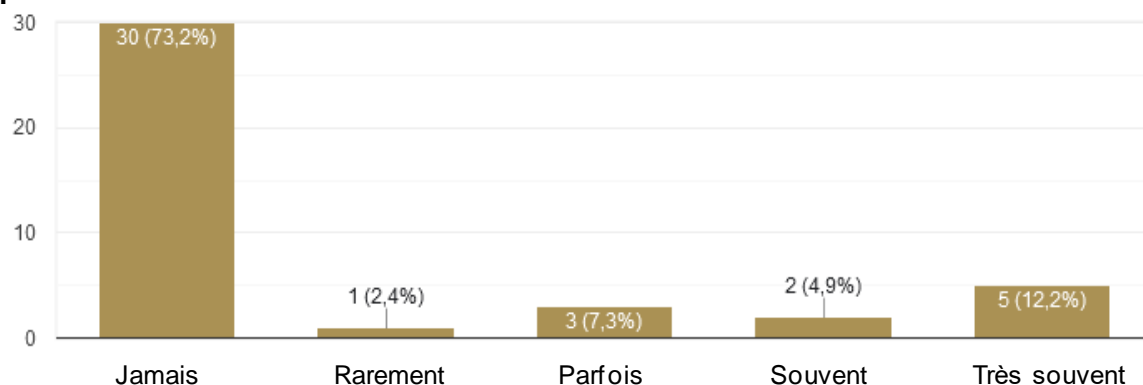


Diagramme 33

Cette question concerne la peur des élèves de provoquer des réactions négatives à leur camarades en prenant la parole en classe. Elle vise plus précisément à relever l'anxiété et la peur associées à la critique ou à la moquerie que peut entraîner chez les camarades de classe une mauvaise performance réalisée à l'oral. Selon les réponses récoltées, nous pouvons constater que la majorité écrasante d'élèves (73,2%) ont déclaré qu'ils n'ont jamais l'impression que leurs camarades se moquent d'eux lorsqu'ils parlent en français en classe. Ensuite, nous avons des pourcentages très faibles d'élèves qui ont choisi « rarement » « parfois » et « souvent » à cette affirmation. Enfin, une petite partie constituant le 12,2 % d'élèves ont indiqué qu'ils ont très souvent l'impression que leurs camarades se moquent d'eux à cause de leurs performances.

1.1.6 Analyse des réponses se rapportant aux questions de l'axe 7 : Propositions pour réduire l'anxiété que vous éprouvez quand vous participez à des activités de communication orale en classe.

Question 34 : La création d'un climat positif en classe peut vous aider à vous sentir à l'aise afin que vous participiez à des activités communicatives.

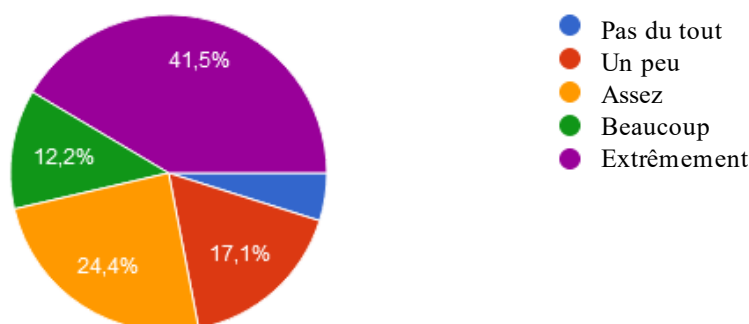


Diagramme 34

Cette question vise à savoir si la création d'un climat positif en classe peut aider les élèves à se sentir en sécurité afin de participer aux activités communicatives réalisées. Les réponses des élèves nous montrent qu'un climat positif en classe peut influencer positivement sur leurs efforts de prendre la parole et de participer en classe. Pour le 41,5 % d'élèves, un climat positif en classe peut les aider « extrêmement ». En outre, 12,2 % ont déclaré que ça peut les aider « beaucoup » ainsi que le 24,4 % d'élèves ont indiqué que ça peut les aider « assez ». Une petite minorité (17,1 %) seulement a répondu qu'une ambiance positive en classe peut les aider « un peu ».

Question 35 : Quel type d'activités pourraient vous encourager à prendre la parole et à améliorer vos compétences de production orale ?

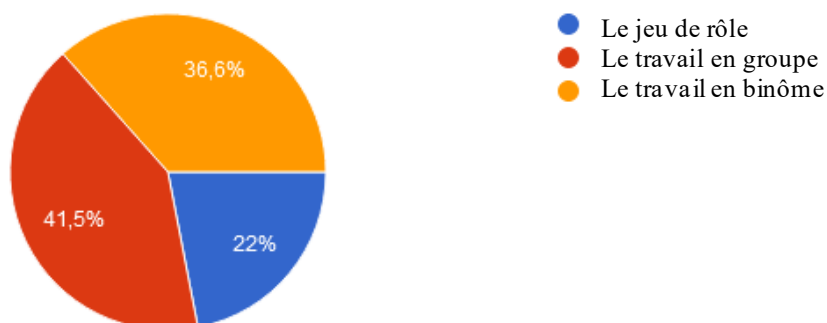


Diagramme 35

Cette question a pour objectif de connaître l'opinion des élèves sur les activités qui pourraient être mises en œuvre en classe afin de les encourager à prendre la parole. L'activité jugée comme plusieurs propriétés par les élèves en vue de motiver leur expression et leur participation en classe s'avère le travail en groupe puisque nous voyons que 41,5 % d'élèves ont choisi cette activité parmi les options offertes. Le travail en binôme est aussi choisi par une partie considérable d'élèves soit 36,6 % comme plus susceptible de stimuler leurs capacités d'expression leur permettant de se sentir plus à l'aise afin de s'engager à des tâches communicatives. Enfin, nous pouvons voir que le jeu de rôle en tant qu'option offerte a recueilli un pourcentage (22,2 %) moins faible d'élèves.

Question 36 : Selon vous, qu'est-ce que pourrait faire l'enseignant afin de vous aider à surpasser votre anxiété à la production orale ?

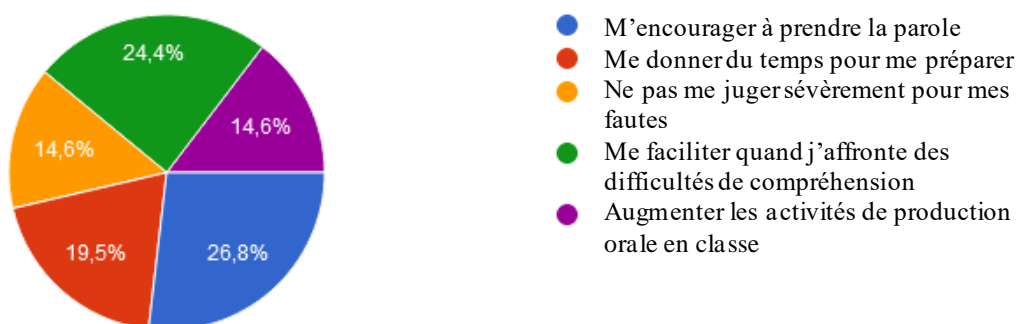


Diagramme 36

Cette question demande aux élèves de choisir parmi les choses que peut faire l'enseignant afin de les aider à diminuer l'anxiété qu'ils ressentent lors des activités de production orale. Nous pouvons voir que 26,8 % d'élèves considèrent qu'une attitude encourageante de l'enseignant permettra de les aider à surpasser leur anxiété lors des activités à l'oral. De plus, 24,4 % d'élèves déclarent qu'il est très important pour eux que l'enseignant les facilite quand

ils éprouvent des difficultés de compréhension. 19, 5 % d'élèves ont mis l'accent sur le besoin de temps de préparation jugé comme un facteur contribuant à vaincre leur sentiment d'anxiété. Les deux dernières options sont choisies à un pourcentage égal par deux groupes d'élèves. L'un représentant un pourcentage de 14,6 %, ont affirmé qu'il importe que l'enseignant ne critique pas sévèrement leurs erreurs afin de se sentir en sécurité et d'être libéré de la peur de s'exprimer. Enfin, une partie d'élèves avec le même pourcentage, ont déclaré qu'une augmentation d'activités de production orale pourraient les aider à améliorer leurs compétences de communiquer et d'interagir en réduisant leurs réticences et leurs hésitations à prendre la parole.

1.2 Résultats de la recherche

A partir des réponses que les élèves ont donné au questionnaire, nous pouvons observer que la majorité d'eux ont une attitude positive à l'égard du cours de français l'apercevant comme une matière intéressante. Pourtant, comme nous l'avons estimé, l'anxiété langagière est une émotion assez présente dans les classes concernées affectant les apprenants sur le processus de leur apprentissage et notamment sur leurs efforts de prendre la parole en classe afin de communiquer à la langue française.

Même si les apprenants ont indiqué qu'ils participent en classe dans leur majorité, il faut toutefois remarquer à travers leurs réponses qu'ils rencontrent des difficultés lors de leur participation à des activités communicatives. Comme nous pouvons observer, la compétence qui constitue la principale source des difficultés pour les apprenants c'est la production orale tandis que la compétence de compréhension s'avère provoquer moins de problèmes aux apprenants. Les situations les plus stressantes sont celles où l'apprenant est amené à parler en classe et à interagir. Nous pouvons aussi remarquer que les difficultés lors d'activités de production sont en grande partie attribuée à la prononciation. Les apprenants hésitent donc à parler puisqu'ils ont peur de mal prononcer ou ils jugent que leur prononciation ne correspond pas à celle qu'ils voudraient avoir. De plus, nous pourrions expliquer cette difficulté éprouvée par le fait que le système phonétique de la langue française est assez différent de celui de leur langue maternelle. Enfin, les élèves peuvent voir comme étrange la prononciation française n'étant pas habitués à être exposés à la langue française.

Comme nous avons déjà indiqué, l'anxiété linguistique surgie chez les élèves lors des activités orales est un phénomène assez complexe ayant ses origines à plusieurs causes différentes et comme nous voyons elle se manifeste des plusieurs formes. Une partie importante d'élèves semblent être touchés par l'anxiété ayant un impact considérable sur les comportements qu'ils adoptent en classe. Nous pouvons constater que l'anxiété se manifeste par le refus de participer en classe, par des hésitations à prendre la parole. Comme nous pouvons observer, la plupart d'élèves qui se sentent anxieux évitent de participer et préfèrent cacher leur sentiment d'anxiété en recourant au silence. Ils préfèrent donc être invisibles afin de ne pas faire paraître ce qu'ils ressentent. Même si l'anxiété semble provoquer sur un niveau inférieur des symptômes physiques chez les apprenants anxieux, elle se manifeste

davantage dans leurs efforts de communiquer puisqu'elle les empêche de parler avec aisance. L'anxiété a une influence donc sur leurs performances les mettant mal à l'aise lorsqu'ils veulent prendre la parole.

En plus, elle se manifeste de façon plus présente dans les situations où ils sont incités à répondre aux questions du professeur. Nous pouvons remarquer ici que la plupart des élèves ne participent pas en classe de façon spontanée mais seulement lorsque l'enseignant leur pose des questions ou leur demande d'y participer. Ce manque de participation volontaire peut masquer leur peur de s'exprimer librement. Nous pouvons voir aussi que cette peur se manifeste sur un niveau cognitif puisque à cause de l'anxiété ressentie les élèves peuvent oublier des mots qu'ils connaissent. L'anxiété peut donc influencer sur leurs capacités des élèves les déstabilisant et leur faisant sentir peu confiants et aptes à répondre même s'ils ont les connaissances exigées.

L'anxiété est un problème personnel qui varie chez les personnes anxieuses. Pourtant des sources communes peuvent être envisagées. Les élèves ont déclaré dans leur majorité qu'ils ont besoin de tout comprendre afin de se sentir à l'aise en classe. En plus, nous pouvons observer une tendance parue chez la plupart d'élèves à participer seulement lorsqu'ils sont sûrs qu'ils vont donner la réponse correcte. Ces affirmations nous amènent à révéler les causes liées à l'anxiété personnelle des apprenants. Ce besoin de tout comprendre ainsi que la disposition à participer lorsqu'ils sont sûrs des réponses qu'ils vont donner peuvent refléter les croyances des apprenants qui sont à l'origine de leur peur de communiquer. Les apprenants sont souvent imprégnés des tendances perfectionnistes les amenant à croire qu'ils doivent avoir des performances parfaites afin de prendre la parole en classe. Des exigences trop élevées et quelques fois irréalistes par rapport à leurs compétences peuvent constituer une source de frustration pour eux, lorsqu'ils prennent la parole et ils voient que leurs performances ne correspondent pas aux objectifs idéalistes qu'ils ont fixés. De telles situations peuvent donc les mettre à l'aise en alimentant leurs exigences élevées.

Concernant les situations d'évaluation liées au contexte scolaire et mises en œuvre en classe, nous pouvons voir que la peur de faire des erreurs s'avère une source assez stressante pour les élèves. Pourtant, il nous semble important de signaler ici que cette inquiétude n'est pas tellement liée à la possibilité de provoquer une évaluation négative de la part de l'enseignant mais elle est associée plutôt à la peur d'être interrompu par l'enseignant et d'être corrigé par

lui. Nous pouvons donc voir qu'une correction continue des erreurs des apprenants lorsqu'ils prennent la parole pourrait les faire sentir moins surs d'eux-mêmes les mettant mal à l'aise. Une telle situation rendrait plus visibles les erreurs des apprenants en les exposant devant toute la classe.

D'ailleurs, nous pouvons remarquer qu'une partie importante d'apprenants s'inquiètent de l'image qu'ils vont renvoyer à leurs camarades lorsqu'ils participent en classe. Nous pouvons donc constater que donner une vision dévalorisante d'eux-mêmes pourrait constituer une source d'anxiété pour eux. Le besoin d'être acceptés et appréciés par leurs camarades s'avère assez important pour eux. Pourtant, nous devons signaler que les élèves ne croient pas que leurs camarades soient plus compétents. Enfin, la peur que leurs camarades se moquent d'eux est absente chez la majorité d'apprenants. Cela pourrait indiquer que les relations entre les élèves en classe sont positives, fondées sur le respect et la confiance.

Concernant les activités qui peuvent être mises en œuvre en classe afin de vaincre des sentiments d'anxiété, nous voyons que les élèves ont choisi dans leur majorité le travail en groupe et le travail en binôme. Ce type d'activités sont jugées privilégiées incitant les élèves à prendre la parole devant un petit groupe d'élèves. Elles sont plus appropriées puisqu'elles pourraient aider plus les élèves timides et introvertis à se sentir en sécurité et à l'aise à communiquer que les activités leur demandant de s'exprimer devant toute la classe. En plus, elles cultivent les qualités de coopération et d'entraide en contribuant à l'instauration d'un climat positif susceptible d'améliorer les interactions en classe. L'instauration d'un climat positif en classe est jugée aussi très importante pour les élèves en tant qu'un facteur pouvant les aider à surpasser leur sentiment d'anxiété.

Enfin, il ne faut pas perdre de vue que l'enseignant peut avoir un impact considérable sur la réduction de la peur de communication que ressentent les élèves en classe. Nous devons observer que la plupart d'élèves ont exprimé comme plus important le besoin d'être encouragés et facilités par le professeur pour être motivés à prendre la parole en classe. Nous pouvons donc conclure sur le fait qu'une attitude bienveillante et encourageante du professeur visant à aider et à soutenir les élèves lors de leurs difficultés est très appréciée et attendue par les élèves au cours de leur apprentissage. Une telle attitude leur permettra par conséquent d'améliorer leur confiance en soi en leur libérant des peurs et des blocages

ressentis lors des activités réalisées en classe et en leur permettant enfin de s'impliquer activement au processus de leur apprentissage.

Chapitre 2 : Discussion des résultats

2.1. Synthèse

Au cours de ce mémoire, nous avons étudié l'anxiété langagière en tant que facteur entravant les élèves apprenant le français dans un contexte scolaire à prendre la parole en classe et à communiquer. Après avoir observé dans un cadre historique l'évolution de la place de parole en classe de français, nous nous sommes concentrés sur les compétences à atteindre par les apprenants de niveau A1 élaborées par le CECRL étant donné que notre public d'étude était constitué des élèves de l'enseignement secondaire et plus précisément de la classe 3^e du collège. Puis, nous avons essayé d'examiner les difficultés qui bloquent un certain nombre d'élèves lors de leur participation à des activités de production orale en classe. Nous avons mis à l'évidence les sources pouvant générer de la peur et de l'anxiété ainsi que l'impact de celles-ci sur l'apprentissage

Notre étude, au cadre théorique nous a amenée à rendre compte de la complexité de l'anxiété langagière influençant négativement les apprenants sur leurs performances et sur leur progression au processus de leur apprentissage. Nous avons constaté que des facteurs liés à la personnalité comme la timidité, l'estime de soi, le perfectionnisme ainsi que les croyances des apprenants sur leur apprentissage peuvent interagir avec des situations liées à l'apprentissage dans un contexte scolaire telles que l'attitude du professeur et sa position face à l'erreur, le climat établi en classe, les relations créées et contribuer définitivement à la naissance du sentiment de l'anxiété langagière.

Notre recherche au cours de la partie pratique nous a fait dévoiler que la présence de l'anxiété est un phénomène qui touche évidemment les apprenants en classe de FLE. En effet, les réponses des élèves nous ont montré que l'anxiété constitue une source de difficultés pour les tâches impliquant la prise de parole. Les causes évoquées par les élèves à travers leurs réponses nous amènent à constater que la peur de communiquer en classe a des sources multiples associés à l'anxiété personnelle ainsi qu'aux situations exigées en classe des langues.

En outre, par le biais des réponses au questionnaire, nous avons envisagé des moyens qui peuvent aider les élèves à remédier à leur anxiété afin de se sentir en sécurité et de s'exprimer

en classe. Les moyens évoqués par les élèves consistent à nous concentrer sur la place de l'enseignant ayant un rôle primordial à la diminution de l'anxiété. Il en résulte que son attitude bienveillante et chaleureuse, un traitement particulier face à l'erreur de l'apprenant qui ne doit pas donner lieu à des corrections constantes mais doit être perçue avec tolérance dans un sens d'acceptation et de compréhension envers les difficultés et les lacunes des apprenants pourraient reconstituer des pistes contribuant à combattre le sentiment d'anxiété.

Pour conclure, les élèves nous ont fait part des activités qui pourraient les aider à se sentir en confiance afin de répondre plus facilement aux tâches proposées. Les activités à réaliser en petits groupes cultivant l'échange et la coopération s'avèrent être les plus appréciées par les élèves.

2.2. Propositions

Après avoir examiné l'impact de l'anxiété sur les élèves, il nous semble primordial de nous pencher sur celle-ci afin d'aider nos élèves à la surpasser pour s'engager librement à l'accomplissement des tâches qui leur permettront de cultiver toutes les ressources en vue de l'amélioration de leurs compétences. Il est nécessaire de nous pencher sur l'élève, de repérer et d'observer ses difficultés en prêtant attention à ce qu'il ressent en classe. Par conséquent, la prise en compte des émotions de l'élève s'avère nécessaire et doit faire l'objet d'un travail spécifique et soigné de la part de l'enseignant.

L'enseignant pourrait recourir à des activités créatives stimulant la libre expression des élèves. Favoriser le travail en groupe est fortement suggéré afin de permettre aux élèves plus réservés de développer leur confiance en soi et leur sentiment de sécurité. Organiser aussi des activités à binôme pourrait paraître moins intimidant pour les élèves timides que de leur proposer de s'exprimer devant toute la classe. De cette manière, les élèves se sentiraient plus rassurés et pourraient être plus motivés à s'y engager.

Enfin, l'intégration d'activités ludiques suscitant la joie d'apprendre dans une ambiance dédramatisant l'erreur et libérant l'élève de la peur d'être évalué pourrait améliorer les interactions en groupe de classe en stimulant le désir de communiquer et de participer aux tâches d'interaction. En général, faire appel à des stratégies et à des outils variés en vue d'aider nos élèves à vaincre leurs hésitations lors de la prise de parole constitue une tâche à

laquelle nous devons nous focaliser en tant qu'enseignant. Ainsi, nous pourrions trouver les moyens qui permettraient de créer des conditions d'apprentissage moins anxiogènes contribuant à gérer de la meilleure façon les difficultés éprouvées par nos élèves sujets à l'anxiété.

Conclusion

Au cours de ce mémoire, nous avons tenté d'explorer le phénomène de l'anxiété langagière en tant que facteur ayant un impact négatif sur les performances des élèves à la production orale. Les données bibliographiques sur lesquels nous sommes appuyés ont démontré le caractère pluridimensionnel de l'anxiété influençant les élèves sur leurs efforts de prendre la parole en classe de français. Nous pouvons dire qu'elle résulte des plusieurs causes différentes associés tant à la personnalité de l'élève ainsi qu'aux situations de classe. En effet, elle constitue un ensemble complexe dépendant de l'identité de l'élève, de ses croyances, de ses sentiments et de la situation d'apprentissage dans la classe de langues.

Notre étude a démontré que l'anxiété affecte vraiment les élèves en entraînant des réactions et des comportements variés. Les résultats ont montré qu'il y a des élèves qui semblent être plus touchés par l'anxiété que d'autres. Enfin, nous pouvons affirmer que les participants sont influencés autant par des facteurs liés à leur personnalité que par le contexte scolaire.

Pourtant, il faut remarquer que notre recherche n'est pas exempte des limitations attribuées au fait qu'il n'est pas pertinent de tirer des conclusions générales à cause du nombre réduit des participants.

Pour conclure, il nous semble nécessaire de souligner que les recherches sur ce domaine si sensible touchant les apprenants des langues doivent continuer afin de tirer des conclusions nous permettant d'approfondir et de comprendre ce phénomène important influençant le processus de l'acquisition des langues étrangères. Ainsi, nous espérons que la poursuite des recherches visant à examiner cette variable affectant l'apprentissage des langues pourra nous aider à améliorer nos connaissances sur cet obstacle et nous donnera l'occasion de découvrir des stratégies afin de le réduire en facilitant et en améliorant de façon positive le processus d'apprentissage.

Table des Matières

Περίληψη.....	v
Résumé	vi
Abstract	vii
Table des Diagrammes	ix
Liste des Abréviations.....	x
Introduction.....	1
Problématique et justification du choix du sujet	1
Objectifs de la recherche	3
Hypothèses de recherche.....	4
Partie I : Cadre théorique	6
Chapitre 1 : La place de l'oral à l'enseignement des langues étrangères	6
1.1 Évolution historique de la place de la prise de parole en classe des langues étrangères	6
1.1.1 La Méthode traditionnelle	6
1.1.2 La méthode directe.....	7
1.1.3 La méthode Audio-orale.....	8
1.1.4 La Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle	9
1.1.5 L'approche communicative	11
1.2 Les apports de l'approche actionnelle	12
1.3 La compétence de communication en tant qu'objectif d'apprentissage	14
1.4 L'expression orale	15
1.5 Les caractéristiques de l'expression orale	16
1.6 La compétence de production et d'interaction orale dans le Cadre européen commun de référence pour les langues	17
1.6.1 Activités de production orale	18
1.6.2 Activités d'interaction orale.....	19
1.7 Le programme d'études commun pour les langues étrangères à l'école primaire et au collège.....	22
1.8 Le guide d'enseignant des langues étrangères	23
Chapitre 2 : L'anxiété langagière comme facteur perturbant la prise de parole en classe de langue	25
2.1 Définition de l'anxiété.....	25
2.2 Dimension cognitive et somatique de l'anxiété	26
2.3 L'anxiété associée au contexte d'apprentissage des langues étrangères	26
2.4 L'anxiété langagière influant sur les différentes compétences communicatives ..	27
2.5 Les éléments constitutifs de l'anxiété langagière.....	29
2.5.1 La peur de communiquer avec les autres	30
2.5.2 L'anxiété face aux tests.....	30
2.5.3 La peur de l'évaluation négative.....	31
2.6 L'impact de l'anxiété langagière sur l'apprentissage.....	31
2.7 Manifestations de l'anxiété langagière.....	32
Chapitre 3 : L'anxiété langagière, un phénomène complexe ayant des sources multiples et variées.....	34
3.1 Traits de personnalité en tant que facteur agissant sur l'anxiété langagière	34

3.1.1 Perfectionnisme	34
3.1.2 Compétitivité	35
3.1.3 Estime de soi	35
3.1.4 Introvertisme	36
3.2 Facteurs éducatifs influant sur l'anxiété langagière	36
3.2.1 Niveau de compétence	37
3.2.2 Croyances des apprenants	37
3.2.3 Croyances de l'enseignant	38
3.2.4 Relation enseignants-apprenants	38
3.2.5 Les procédures en classe	39
Chapitre 4 : Encourager la prise de parole des apprenants en classe	41
4.1 La prise en compte de l'anxiété langagière par l'enseignant	41
4.2 L'attitude de l'enseignant et son apport à la création d'un climat de confiance en salle de classe	42
4.3 Reconsidérer notre attitude face à l'erreur commise par l'apprenant	45
4.4 Le jeu de rôles comme outil libérant la parole des apprenants	47
4.5 Le travail en groupe : Une technique susceptible de motiver les interactions dans le groupe de classe	48
Partie II : Cadre méthodologique	50
Chapitre 1 : Présentation de la recherche	50
1.1 Type de recherche	50
1.2 Outil de recherche	50
1.3 Participants	51
Chapitre 2 : Démarche de la recherche	54
2.1 Déroulement de l'enquête	54
2.2 Présentation du questionnaire en tant qu'outil de collecte de données	54
Partie III. Analyse et interprétation des données recueillies par la recherche	57
Chapitre 1 : Diagrammes -Résultats	57
1.1 Diagrammes	57
1.1.1 Analyse des réponses se rapportant aux questions de l'axe 1 : Données démographiques	57
Chapitre 2 : Discussion des résultats	83
2.1. Synthèse	83
2.2. Propositions	84
Conclusion	86
Table des Matières	87
Références bibliographiques Etrangères	89
Bibliographie grecque	96
Annexe A : Questionnaire (en grecque)	97
Annexe B : Questionnaire (en français)	101

Références bibliographiques Etrangères

AGAESSE, J. (2018). Les émotions dans la classe de langue étrangère. *Revue japonaise de didactique du français*, 13(1-2), 6-19.

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.

Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34

Alrabai, F. (2015). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(2), 163-190.

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425.

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

Astolfi, J. (2017). *L'erreur, un outil pour enseigner* (12e éd.). ESF éditeur

Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Armand Colin.

Bailey K.M. (1983). *Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking at and through the Diary Studies*.

Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier- Erudition.

Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : CREDIF-Hatier.

Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.

Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : Cles et conseils*. Paris : Delagrave

- Calliabetso, P. (1990). Linguistique appliquée à la didactique du français. Athènes : Université d'Athènes
- Calliabetso, P. (1995). La didactique des Langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique. Athènes : Eiffel.
- Capan, S., & Aslim Yetiş, V. (2016). Reduire l'anxiété langagière en production orale : Jeux de rôles en FLE. *Humanitas*, 4 (7), 73-102.
- Charraudeau, P. & Maignueneau, D. (2002). Dictionnaire d'analyse du discours. Paris : Le Seuil.
- Caré, J.M. & Debyser, F. (1978). Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français. Paris : Hachette.
- Cheng, Y.S., Horwitz, E.K., & Schallert, D.L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-448
- Cherac, R. (2006). Comment réussir à l'oral ? Vers l'appropriation d'une compétence discursive en FLE. Cas des élèves de 3eme année secondaire. Mémoire, Faculté des Lettres, Département de Français, Université El-Hadj Lakhdar de Batna
- Conseil de l'Europe. (2001). Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Didier.
- Coopersmith, S. (1984). Manuel : Inventaire d'Estime de Soi. Paris : Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble
- Dalgalian, G., Lieutaud, S. & Weiss, F. (1981). Pour un nouvel enseignement des langues. Paris : CLE International.

- Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, 9(1), 3-13.
- Desmons, F. (2005). Enseigner le FLE (français langue étrangère). Pratiques de classe. Paris: Belin
- Elkind, D. (1978). Understanding the young adolescent. *Adolescence*, 13(49), 127–134.
- Ewald, J. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes : Involving students as researchers . *Foreign Language Annals*, 40, 122-142
- Eysenck, M.W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13, 363-385.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). Dictionnaire de la didactique des langues. Paris : Hachette.
- Germain, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Paris : CLE International.
- L.Giovannoni. (2015). Travail de groupe en classe de langue
- Gregersen, T. & Horwitz, E.K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86, 562-570.
- Halté, J. F. (2002). Pourquoi faut-il oser l'oral ? *Cahiers pédagogiques*, 400
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Hymes, D. (1984). VERS la compétence de communication. Paris : Credif-Hatier.
- Jakobson, R. (1963). Essais de linguistique générale, vol 1. Paris : Seuil.

- Kahneman, D. (1973). Attention and effort. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kim, J. H. (2000). Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English. *English Teaching*, 57 (2), 3-34.
- Leblanc, M. C (2002). Jeu de rôle et engagement : Evaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère. Paris : L'Harmattan
- Leary, M.R. (1983). Social anxiousness: The construct and its measurement. *Journal of personality assessment*, 47, 66-75
- Lugen, M. (2015). Petit guide de méthodologie de l'enquête. Université libre de Bruxelles.
- Łuszczynska, S. (2016). Causes socioculturelles et personnelles de l'anxiété langagière. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio FF – Philologiae*, 34, 1
- Łuszczynska, S. (2018). Causes éducationnelles de l'anxiété langagière. *ACTA PHILOLOGICA*, 61.
- Long, M. (2015). Second Language Acquisition and TaskBased Language Teaching. Malden, MA : Wiley Blackwell.
- McCroskey, J.C. (1984). The communication apprehension perspective, dans Daly, J.A (Ed.), *Avoiding Communication*, Sage Publications, Beverly Hills, CA, 13-38
- Masson, J. (2018). Bienveillance et réussite scolaire. Paris : Dunod.
- Macintyre, P.D. & Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- Macintyre, P.D. Gardner, R.C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.
- Macintyre, P.D. & Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.

- Macintyre, P.D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal*, 91 (4), 564-576.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mealey, D. L. & Host, T. R. (1992). Coping with Test Anxiety. *College Teaching*. 40(4), 147-150
- MEDIONI, M. A. (1999). L'erreur. GFEN. Réussir en langues. Un savoir à construire. Lyon : Chronique sociale, 178- 186.
- Meirieu, P. (1992), *Apprendre en groupe ?* Lyon : Chronique sociale, deux tomes, 4e éd.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. Dans J. Arnold (Éd.), *Affect in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 58-67
- Palazzolo, J. & Arnaud, J. (2013). Anxiété et performance : de la théorie à la pratique. *Annales Médico-Psychologiques*, 171, 382-388.
- Price, M.L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. Dans E.K. Horwitz & D.J. Young (Éds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, 101-108. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall
- Puren, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-Clé International.
- Reid, J. M. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Heinle & Heinle Publishers, International Thomson Publishing Book Distribution Center, 7625 Empire Drive, Florence, KY 41042.
- Renard, R. (1976). *La méthodologie S.G.A.V. d'enseignement des langues*. Paris : Didier
- Richterich, R. & Scherer.N. (1975). *Communication orale et apprentissage des langues*. Paris : Hachette.

- Saito, Y., Horwitz, E. K. & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Samlak, N. (2020). L'approche qualitative et quantitative dans l'enquête du terrain : l'observation, l'entretien et le questionnaire. *Revue Linguistique et Référentiels interculturels*, 1, (1), 32-51.
- Schiffler, L. (1984). Pour un enseignement interactif des langues étrangères. Paris : Cédif-Hatier.
- Silva, H. (2008). Le jeu en classe de langue. Paris : CLE International
- Spielberger, C. D. (1966). Anxiety and behavior. New York: Academic press
- Tagliante, C (1994). La classe de langue : techniques de classe. Paris : CLE International
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71, 573-582.
- Underhill, A. (1999). Facilitation in language teaching dans Arnold, J. (ed) *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wilkinson, J. (2011). L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi.
- Willis, J. (1996). A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman.
- Wilson, T. D. (1999). Models in information behaviour research. *Journal of Documentation*, 55 (3), pp. 249-270.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does the language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75, 425-439.

Bibliographique grecque

Βήχου, Μ. (2008). *Le mémoire-recherche en didactique des langues-cultures, Petit manuel pratique*. Αθήνα : Εκδόσεις Σαΐτα.

Δενδρινού, Β. (2014). *Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο: Οδηγός του εκπαιδευτικού των ξένων γλωσσών*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Δενδρινού, Β. (2016). *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Annexe A : Questionnaire (en grecque)

Les élèves ont complété le questionnaire en ligne via Google Forms, accessible à l'adresse suivante : <https://forms.gle/oWiNVsShW1jxso6g6>

Le format du questionnaire est le suivant.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί μαθητές,

το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «L'anxiété langagière comme obstacle à la prise de parole à l'enseignement secondaire » για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη «Διδακτική της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Η συμβολή σας είναι πολύ σημαντική για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας. Οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τη στατιστική ανάλυση για τη διεξαγωγή αποτελεσμάτων της έρευνας.

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

η καθηγήτριά σας

Λάττα Γεωργία

Δημογραφικά στοιχεία:

1. Φύλο: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι
2. Ηλικία: _____
3. Σε ποια τάξη πηγαίνετε στο σχολείο; _____
4. Έχετε κάνει μαθήματα γαλλικών στο δημοτικό σχολείο; ☐ Ναι ☐ Όχι
5. Έχετε κάποια πιστοποίηση στη γαλλική γλώσσα; Αν ναι προσδιορίστε το επίπεδο
 ☐ Ναι ☐ Όχι

Η στάση μου απέναντι στο μάθημα των γαλλικών

6. Σας αρέσει το μάθημα των γαλλικών; ☐ Ναι ☐ Όχι
7. Για εσάς το μάθημα των γαλλικών είναι:
☐ Δύσκολο ☐ Βαρετό ☐ Ευχάριστο ☐ Εύκολο ☐ Ενδιαφέρον
8. Νιώθετε πιο αγχωμένος στο μάθημα των γαλλικών απ' ότι στα άλλα μαθήματα
☐ Ναι ☐ Όχι
9. Στο μάθημα των γαλλικών, αντιμετωπίζετε δυσκολίες
☐ Στην κατανόηση προφορικού λόγου
☐ Στην παραγωγή προφορικού λόγου
☐ Και στα δύο

Η συμμετοχή μου στο μάθημα των γαλλικών

10. Παίρνετε το λόγο στο μάθημα των γαλλικών;
☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά
11. Συμμετέχετε στις δραστηριότητες προφορικού λόγου
☐ Αυθόρμητα
☐ Μόνο όταν σας ζητείται από τον εκπαιδευτικό
☐ Μόνο όταν είναι εύκολες οι ερωτήσεις που τίθενται
12. Νιώθετε άνετα όταν μιλάτε γαλλικά στην τάξη;
☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά
13. Διστάζετε να πάρετε το λόγο στην τάξη;
☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά
14. Οι δραστηριότητες προφορικού λόγου σας δημιουργούν άγχος;
☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά
15. Νιώθετε μπερδεμένος και νευρικός όταν πρέπει να απαντήσετε σε μία ερώτηση που σας τίθεται ξαφνικά από τον εκπαιδευτικό;
☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά
16. Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στις δραστηριότητες προφορικού λόγου;
☐ Η προφορά
☐ Οι ελλείψεις σε επίπεδο λεξιλογίου ή γραμματικής
☐ Η έλλειψη ευκαιριών να μιλήσω τη γλώσσα
☐ Η έλλειψη χρόνου προετοιμασίας
☐ Η έλλειψη εξάσκησης

Εκδηλώσεις άγχους

17. Το άγχος με εμποδίζει να μιλήσω με άνεση.
☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά
18. Όταν ο εκπαιδευτικός μου απευθύνει ερώτηση για την οποία δεν είμαι προετοιμασμένος μου συμβαίνει συχνά να τρέμω ή να κοκκινίζω.
☐ Ναι ☐ Όχι
19. Εξαιτίας του άγχους νιώθω τόσο μπερδεμένος που μου συμβαίνει συχνά να ξεχνάω λέξεις που γνωρίζω μην μπορώντας να εκφράσω αυτά που θέλω.
☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά
20. Εξαιτίας του άγχους, αποφεύγω να πάρω το λόγο στο μάθημα των γαλλικών.
☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά

Παράγοντες που συντελούν στο φόβο επικοινωνίας

21. Νιώθω σίγουρος για μένα όταν μιλάω γαλλικά στην τάξη.
☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά
22. Πιστεύω ότι πρέπει να έχω μία τέλεια προφορά για να μιλήσω στα γαλλικά στην τάξη.
☐ Ναι ☐ Όχι
23. Έχω ανάγκη να καταλαβαίνω τα πάντα για να νιώθω άνετα στο μάθημα των γαλλικών.
☐ Ναι ☐ Όχι
24. Αποφεύγω να πάρω το λόγο και προτιμώ να μην πω τίποτα αν δεν είμαι σίγουρος ότι θα δώσω τη σωστή απάντηση.
☐ Ναι ☐ Όχι
25. Νιώθω αγχωμένος όταν δεν καταλαβαίνω όλα όσα ο εκπαιδευτικός λέει στα γαλλικά.
☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά
26. Θα ένιωθα αγχωμένος αν θα έπρεπε να επικοινωνήσω στα γαλλικά με κάποιον του οποίου η μητρική γλώσσα είναι η γαλλική.
☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

Άγχος αξιολόγησης

27. Αν και είμαι καλά προετοιμασμένος, νιώθω αγχωμένος στις προφορικές δραστηριότητες στο μάθημα των γαλλικών.
☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά
28. Ανησυχώ μήπως κάνω λάθη όταν μιλάω γαλλικά.
☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά
29. Φοβάμαι ότι ο καθηγητής θα με διακόψει κάθε φορά που μιλάω για να διορθώσει τα

λάθη μου.

- ☐ Ναι ☐ Όχι

30. Σκέφτομαι ότι ο καθηγητής θα με αξιολογήσει αρνητικά όταν μιλάω γαλλικά.

- ☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά

31. Φοβάμαι για το τι θα σκεφτούν για μένα οι συμμαθητές μου όταν μιλάω γαλλικά.

- ☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά

32. Πιστεύω ότι οι συμμαθητές μου μιλάνε καλύτερα γαλλικά απ' ότι εγώ.

- ☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά

33. Έχω την εντύπωση ότι οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν όταν παίρνω το λόγο στην τάξη.

- ☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πολύ συχνά

Προτάσεις για να μειώσετε το άγχος που νιώθετε όταν συμμετέχετε στις δραστηριότητες προφορικού λόγου στην τάξη

34. Η δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη μπορεί να σας βοηθήσει να νιώσετε άνετα ώστε να συμμετέχετε σε δραστηριότητες προφορικού λόγου.

- ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

35. Τι είδους δραστηριότητες θα μπορούσαν να σας ενθαρρύνουν για να πάρετε το λόγο και να βελτιώσετε τις ικανότητές σας στον προφορικό λόγο?

- ☐ Παιχνίδια ρόλων
☐ Εργασία σε ομάδες
☐ Εργασία σε ζευγάρια

36. Σύμφωνα με εσάς, τι θα μπορούσε να κάνει ο εκπαιδευτικός ώστε να σας βοηθήσει να ξεπεράσετε το άγχος σας στον προφορικό λόγο?

- ☐ Να με ενθαρρύνει όταν παίρνω το λόγο
☐ Να μου δίνει χρόνο για να προετοιμαστώ
☐ Να μην με κρίνει αυστηρά για τα λάθη μου
☐ Να με διευκολύνει όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες κατανόησης
☐ Να αυξήσει τις δραστηριότητες προφορικού λόγου μέσα στην τάξη

Annexe B : Questionnaire (en français)

QUESTIONNAIRE

Données démographiques

1. Sexe ☐ Garçon ☐ Fille
2. Âge : _____
3. En quelle classe vous allez à l'école ? _____
4. Vous avez fait des cours de français à l'école primaire ? ☐ Oui ☐ Non
5. Vous avez une certification à la langue française ? Si oui, précisez le niveau.
☐ Oui
☐ Non

Mon attitude envers le cours de français

6. Vous aimez le cours de français ? ☐ Oui ☐ Non
7. Pour vous le cours de français est :
☐ Difficile ☐ Ennuyeux ☐ Agréable ☐ Facile ☐ Intéressant
8. Vous vous sentez plus stressés pendant le cours de français que dans les autres matières scolaires ? ☐ Oui ☐ Non
9. Pendant le cours de français, vous éprouvez des difficultés :
☐ À la compréhension orale
☐ À la production orale
☐ Dans toutes les deux

Ma participation au cours de français

10. Vous prenez la parole pendant le cours de français ?
☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent
11. Vous participez dans les activités de production orale
☐ De façon spontanée
☐ Seulement quand il vous est demandé par l'enseignant
☐ Seulement quand les questions posées sont faciles
12. Vous vous sentez à l'aise lorsque vous parlez français en classe ?
☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent
13. Vous hésitez à prendre la parole en classe ?
☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

14. Les activités de production orale vous créent de l'anxiété ?

- ☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

15. Vous vous sentez confus et nerveux quand vous devez répondre à une question posée tout à coup par le professeur ?

- ☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

16. Quelles sont les difficultés que vous affrontez lors des activités de production orale ?

- ☐ La prononciation
☐ Les lacunes au niveau lexical ou grammatical
☐ Le manque d'occasion de pratiquer la langue
☐ Le manque de temps de préparation
☐ L'insuffisance d'exercice

Manifestations de l'anxiété

17. L'anxiété m'empêche de parler avec aisance

- ☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

18. Quand l'enseignant pose une question à laquelle je ne suis pas préparé, il m'arrive souvent de trembler ou de rougir

- ☐ Oui ☐ Non

19. À cause de l'anxiété, je me sens si confus qu'il m'arrive souvent d'oublier des mots que je connais ne pouvant pas exprimer ce que je veux.

- ☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

20. À cause de l'anxiété, j'évite de prendre la parole pendant le cours de français.

- ☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

Facteurs qui contribuent à la peur de communication

21. Je me sens sur de moi quand je parle français en classe.

- ☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

22. Je crois que je dois avoir une prononciation parfaite afin de parler en français en classe

- ☐ Oui ☐ Non

23. J'ai besoin de tout comprendre pour me sentir à l'aise au cours de français.

- ☐ Oui ☐ Non

24. J'évite de prendre la parole et je préfère ne rien dire si je ne suis pas sûr que je vais donner la réponse correcte.

- ☐ Oui ☐ Non

25. Je me sens anxieux quand je ne comprends pas tout ce que le professeur dit en classe.

- ☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

26. Je me sentirais anxieux si je devais communiquer en français avec un locuteur natif

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Assez ☐ Très ☐ Trop

Peur de l'évaluation

27. Bien que je sois bien préparé, je me sens anxieux aux activités orales au cours de français.

☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

28. J'ai peur de faire des erreurs quand je parle français.

☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

29. J'ai peur que le professeur m'interrompe chaque fois que je parle pour corriger mes erreurs.

☐ Oui ☐ Non

30. Je pense que le professeur va m'évaluer négativement quand je parle français.

☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

31. J'ai peur de ce que mes camarades vont penser de moi lorsque je parle français.

☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

32. Je pense que mes camarades parlent mieux français que moi.

☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

33. J'ai l'impression que mes camarades se moquent de moi lorsque je prends la parole en classe.

☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

Propositions pour réduire l'anxiété que vous éprouvez quand vous participez à des activités de communication orale en classe.

34. La création d'un climat positif en classe peut vous aider à vous sentir à l'aise en classe afin que vous puissiez participer à des activités communicatives.

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Assez ☐ Beaucoup ☐ Extrêmement

35. Quels types d'activités utilisées en classe pourraient vous encourager à prendre la parole et développer vos compétences à l'oral ?

☐ Le jeu de rôle
☐ Le travail en groupe
☐ Le travail en binôme

36. Selon vous, qu'est-ce que pourrait faire l'enseignant afin de vous aider à surpasser votre anxiété à la production orale ?

☐ M'encourager à prendre la parole
☐ Me donner du temps pour me préparer
☐ Ne pas me juger sévèrement pour mes erreurs
☐ Me faciliter quand j'affronte des difficultés de compréhension
☐ Augmenter les activités de production orale en classe

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.