

REDUIRE/VAINCRE L'ANXIETE LANGAGIERE EN
PRODUCTION ORALE AVEC LES JEUX DE ROLES :
UNE EXPERIENCE AVEC DES ETUDIANTS DE FLE

DE L'UNIVERSITE ANADOLU

SİBEL ÇAPAN TEKİN

(Yüksek Lisans Tezi)

Mayıs 2015

REDUIRE/VAINCRE L'ANXIETE LANGAGIERE EN PRODUCTION ORALE
AVEC LES JEUX DE ROLES : UNE EXPERIENCE AVEC DES ETUDIANTS DE
FLE DE L'UNIVERSITE ANADOLU

SİBEL ÇAPAN TEKİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
Danışman : Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Mayıs, 2015

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sibel ÇAPAN TEKİN'in "Réduire/Vaincre l'anxiété Langagière en Production Orale Avec Les Jeux de Rôles: Une Expérience Avec des Etudiants de FLE de l'Université Anadolu" başlıklı tezi 08.05.2015 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak, değerlendirilerek kabul edilmiştir.

| | Adı-Soyadı | İmza |
|---------------------|-------------------------------|-------------|
| Üye (Tez Danışmanı) | : Doç.Dr. Veda ASLIM YETİŞ | |
| Üye | : Prof.Dr. Medine SİVRİ | |
| Üye | : Doç.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL | |
| Üye | : Yard.Doç.Dr. Canan AYDINBEK | |
| Üye | : Yard.Doç.Dr. Cihan AYDOĞU | |

Prof.Dr. Esra CEYHAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

RESUME

REDUIRE/VAINCRE L'ANXIETE LANGAGIERE EN PRODUCTION ORALE AVEC LES JEUX DE ROLES : UNE EXPERIENCE AVEC DES ETUDIANTS DE FLE DE L'UNIVERSITE ANADOLU

SİBEL ÇAPAN TEKİN

Département du Français Langue Etrangère

Université Anadolu Institut des Sciences de l'Education

Mai 2015

Directrice : Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

L'anxiété langagière ressentie par les apprenants de FLE en production orale nous a orienté à la quête d'une solution pour réduire cette anxiété. Nous avons visé d'abord à déterminer le niveau et les sources de l'anxiété à parler des apprenants et ses effets sur le cours de production orale et puis à utiliser une technique qui peut la réduire voire la vaincre. Pour cela, nous avons eu recours aux jeux de rôles qui permettent aux apprenants d'être plus actifs, motivés et créatifs.

17 apprenants de première année de licence qui suivaient le cours de production orale lors de l'année scolaire 2012-2013 à l'Université Anadolu ont composé notre échantillon. Nous avons collecté les données à l'aide de la méthode quantitative et la méthode qualitative.

Nous avons d'abord administré à notre échantillon le questionnaire FLSAS pour déterminer leur niveau d'anxiété. Avant de commencer notre intervention qui consistait en la réalisation de leçons de production orale FLE en utilisant des jeux de rôles, un test de production orale (test préliminaire) leur a été administré pour connaître leur niveau de langue. De même, un second test (post-test) leur a été administré après l'intervention afin de connaître leur niveau. Ici l'objectif était de voir si une différence s'avérait dans le niveau de l'anxiété des apprenants selon que leur niveau de langue augmentait. Après 8 semaines de leçons de production orale avec jeux de rôles, un entretien semi-dirigé a été réalisé afin de connaître l'opinion des apprenants concernant les effets des jeux de

rôles sur l'anxiété langagière et de confirmer les résultats obtenus au moyen des outils de collecte de données quantitatives.

Les analyses nous ont montré qu'il existe une différence significative avant et après l'intervention. Les résultats obtenus au questionnaire et aux pré-test et post-test ont indiqué qu'il est question d'une diminution dans le niveau de l'anxiété langagière des apprenants et d'une augmentation dans leurs réussites scolaires après les cours effectués avec les jeux de rôles. Quant à l'analyse de l'entretien semi-dirigé, les jeux de rôles auraient des effets réduisant l'anxiété à parler, soutiendraient le développement des savoirs et savoir-faire linguistiques et créeraient un milieu d'enseignement/apprentissage plus motivant et agréable. Par ailleurs, ces jeux auraient un effet positif sur le développement de la compétence culturelle, de la confiance en soi, sur les capacités d'expression devant un public. Les apprenants se sentiraient plus courageux à prendre la parole en FLE.

Mots-Clés : L'anxiété langagière, l'anxiété à parler, la production orale, les jeux de rôles

ÖZET

KONUŞMA BECERİSİNDE DİL KAYGISINI ROL YAPMA TEKNİĞİ İLE AZALTMA/YENME: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ FRANSIZCA YABANCI DİL ÖĞRENCİLERİ İLE BİR UYGULAMA

SİBEL ÇAPAN TEKİN

Fransız Dili Eğitimi Bölümü

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs 2015

Danışman: Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Bu çalışmanın çıkış noktası, Fransızca yabancı dil öğrencilerinin konuşma dersinde yaşadıkları dil kaygısıdır. Bu çalışma Fransızca yabancı dil öğrencilerinin kaygı düzeyini ve nedenlerini belirlemeyi ve var olan bu kaygıyı uygun bir öğretim tekniği ile azaltmayı hedeflemektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için bir grup çalışması olan, öğrencilere daha yaratıcı, daha aktif ve daha fazla motive olma imkânı tanıyan rol yapma tekniğine başvurulmuştur.

Çalışmanın örneklemini, Anadolu Üniversitesi 2012-2013 Öğretim yılı Fransızca Öğretmenliği Programı'nda Konuşma Becerileri dersine kayıtlı 17 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veriler, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Örneklemin uygulama öncesi ve sonrası konuşma kaygı düzeyini belirlemek için bir yabancı dil konuşma kaygı ölçeği (FLSAS) uygulanmış ve akademik başarıyı ölçmek için konuşma sınavı yapılmıştır. Uygulamanın ardından, rol yapma tekniğinin konuşma kaygısı üzerindeki etkilerini belirlemek ve uygulamaya ilişkin öğrencilerin fikirlerini öğrenmek için 17 öğrenciye yarı yapılandırılmış bir mülakat uygulanmıştır.

Çalışmanın nitel ve nicel verileri, 8 hafta süren rol yapma tekniği uygulanmasının öğrencilerin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir fark yarattığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında öğrencilerin kaygı düzeyinde bir azalma olduğu ve rol yapma tekniği ile gerçekleştirilen konuşma

derslerinden sonra akademik başarıda bir artış olduğu görülmüştür. Mülakat analizlerine göre rol yapma tekniği, konuşma kaygısını yok etmede önemli bir rol oynamıştır. Ayrıca, daha yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşmasına, öğrencilerin diğer dil becerilerini geliştirmesine ve kültürel etkileşimin sağlanmasına yardımcı olmuştur. En önemlisi de, bu uygulama öğrencilerin toplum önünde kendilerini daha iyi ifade edebilmesi, özgüvenini kazanması, daha cesaretli olması konusunda katkı sağlamıştır.

Anahtar sözcükler: Dil kaygısı, konuşma kaygısı, konuşma becerisi, rol yapma tekniği

ABSTRACT**RELIEVING SPEAKING ANXIETY WITH ROLE PLAY : A CASE STUDY WITH
FRENCH LANGUAGE LEARNING STUDENTS AT ANADOLU UNIVERSITY**

Sibel ÇAPAN TEKİN

Department of French Language Education
Anadolu University Education Sciences Institute
May, 2015

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Speaking anxiety experienced by French language learners is what inspired the present study. The main purpose is to provide a better understanding of the anxiety level and its igniting factors of a group French language learners and relieve this anxiety with an appropriate teaching technique. To these ends, role play, which is believed to encourage students in groups to be more creative, active, and motivated, was used.

The participants of the study are 17 first-grade students who signed up for speaking class at the Department of French Language Teaching, Anadolu University in the education year 2012-2013.

Both qualitative and quantitative data were gathered. Foreign Language Student Anxiety Scale (FLSAS) was used as a pre and post-test to identify the anxiety level of the participants, and a speaking exam was administered to evaluate their speaking proficiency. After the treatment, a semi-structured interview was conducted with all the participants to find out the effect of role play technique on speaking anxiety and participants' belief about the process.

The quantitative and qualitative findings of the present study show that this 8-week-role play treatment resulted in a statistically significant difference between the pre and post test results of the participants. When the test findings were compared, it was seen that the anxiety level of the participants decreased, and their speaking proficiency

developed. The qualitative analysis of the interview data revealed that role play technique played a key role in relieving the participants' anxiety level. It also created a more creative learning environment, enhanced the participants' other language skills, and enabled cultural interaction. Furthermore, the treatment helped the participants express themselves better in public, have self-confidence, and feel more courageous.

Key words: Language anxiety, speaking anxiety, speaking competence, role play

PREFACE

La présente étude a été un long mais plaisant et agréable voyage de tout au long de ma formation. Cette étude n'aurait pas été réalisée sans les aides, les soutiens, la tolérance et la compréhension de certaines personnes pour qui il est difficile de trouver les mots qui conviennent afin de les remercier.

Mes premiers remerciements vont d'abord à ma directrice de thèse, Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ, qui est un professeur très exceptionnel avec ses grandes qualités académiques, sa générosité, sa gentillesse, sa disponibilité à tout moment pour aider et son énergie extraordinaire. Elle a été toujours là pour m'écouter, me conseiller et me soutenir. Ses conseils et remarques m'ont permis de découvrir le plaisir de la recherche. Je suis très heureuse d'avoir profité de sa grande connaissance scientifique et d'avoir travaillé sous sa direction. Je tiens à exprimer encore une fois ma profonde gratitude à ma directrice pour ses intérêts. Je n'oublierai jamais son soutien et son aide.

Je voudrais remercier Prof. Dr. Ali DEMİR pour tout ce qu'il m'a enseigné jusqu'à maintenant. Il est impossible d'oublier ses conseils précieux et ses encouragements.

Je souhaiterais remercier tous les membres du Département de FLE de l'Université Anadolu pour leurs grandes contributions à ma formation de maîtrise. Je tiens à remercier particulièrement Prof. Dr. Medine SİVRİ, Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL, Yrd. Doç. Dr. Cihan AYDOĞU et Yrd. Doç. Dr. Canan AYDINBEK qui ont accepté d'être membre du jury de cette présente thèse.

Je remercie les membres du Département des Langues et de la Littérature Occidentales de l'Université Technique de Karadeniz, particulièrement Yrd. Doç. Dr. Öznur SEMİZ pour ses aides lors des analyses statistiques, Öğr. Gör. Saye ZİBANDE pour ses contributions à ma recherche bibliographique et Okt. Şakire ERBAY pour son grand support.

Merci également aux étudiants de FLE de l'année scolaire 2012-2013 de l'Université Anadolu pour leurs participations à la réalisation de cette thèse.

Un remerciement spécial va à l'une de mes meilleures amies, Okt. Dilek ERCAN qui m'écoute, me comprend et me fait rire depuis dix années. Elle m'a toujours soutenue.

Mes derniers remerciements à ma famille qui m'a toujours soutenue et a cru en moi. Merci à la meilleure famille du monde ; Arif ÇAPAN, Seher ÇAPAN, Ahmet AKTÜRK et ma chère sœur Tülay ÇAPAN AKTÜRK. Un grand merci chaleureux va à mon époux, Melih qui m'a encouragé et continue de m'encourager. Merci pour sa compréhension, sa joie et particulièrement sa patience. Merci au plus petit de ma famille, Rüzgar, qui me fait sourire tout le temps. Je dédie cette thèse à Rüzgar.

Sibel Çapan Tekin

TABLE DES MATIERES

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT | ii |
| RESUME... .. | iii |
| ÖZET..... | v |
| ABSTRACT..... | vii |
| PREFACE | ix |
| CV..... | xi |
| TABLE DES MATIERES | xii |
| INDEX DES TABLEAUX..... | xv |
| LISTE DES ABREVIATIONS | xvii |
| | |
| PREMIERE PARTIE: INTRODUCTION | 1 |
| L'Anxiété Langagière | 4 |
| Les Composantes de l'Anxiété Langagière | 6 |
| Les Autres Sources de l'Anxiété Langagière | 8 |
| Les Effets de l'Anxiété Langagière sur les Apprenants | 14 |
| Les Effets de l'Anxiété Langagière sur les Compétences Langagières | 15 |
| L'Anxiété Langagière en Production Ecrite | 16 |
| L'Anxiété Langagière en Compréhension Ecrite | 22 |
| L'Anxiété Langagière en Compréhension Orale | 26 |
| L'Anxiété Langagière en Production Orale..... | 32 |
| Réduire l'Anxiété Langagière en Production Orale : Les jeux de rôles | 38 |
| L'Attitude de l'Enseignant | 38 |
| Les Croyances de l'Apprenant | 41 |
| Les Travaux en Groupe | 42 |
| Qu'est-ce que les Jeux de Rôles ? | 44 |
| Les Recherches Effectuées dans le Domaine de l'Anxiété Langagière en Production Orale..... | 48 |
| Les Recherches Effectuées à l'Etranger | 49 |
| Les Recherches Effectuées en Turquie..... | 52 |
| L'Objectif du Travail | 58 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| L'Importance du Travail | 58 |
| Délimitation du Travail | 59 |
| Les Définitions | 59 |
| SECONDE PARTIE: METHODOLOGIE..... | 60 |
| Le Type de Recherche..... | 60 |
| La Population et l'Echantillon de Travail | 60 |
| La Population..... | 60 |
| L'Echantillon..... | 61 |
| Les Outils de Collecte de Données | 61 |
| Le Questionnaire d'Anxiété à Parler en Langue Etrangère..... | 62 |
| Le Test Préliminaire et Le Test Final | 63 |
| L'Entretien..... | 64 |
| Déroulement de l'Intervention | 64 |
| Mode d'Analyse des Données..... | 66 |
| TROISIEME PARTIE: PRESENTATION ET INTERPRETATION DES | |
| RESULTATS..... | 68 |
| Le Niveau d'Anxiété à Parler des Apprenants de FLE..... | 68 |
| Analyse du Questionnaire d'Anxiété à Parler en Langue Etrangère | 68 |
| Les Sources d'Anxiété à Parler des Apprenants de FLE | 70 |
| Les Effets des Jeux de Rôles sur le Niveau d'Anxiété Langagière des Apprenants en | |
| Production Orale | 75 |
| Le Niveau d'Anxiété à Parler des Apprenants de FLE Après L'Intervention | 75 |
| Analyse des Items du Questionnaire d'Anxiété à Parler de FLE Après | |
| L'Intervention (E2)..... | 79 |
| Le Niveau de Réussite Scolaire des Apprenants de FLE (pré-test/post-test) | 91 |
| Les Apports des Jeux de Rôles à l'Anxiété à Parler | 96 |
| Les Sources de l'Anxiété Langagière..... | 97 |
| Le Rôle et les Apports des Jeux de Rôles pour L'anxiété à Parler..... | 101 |
| Les Opinions des Apprenants Concernant L'usage des Jeux de Rôles | 105 |

Les Effets des Jeux de Rôles sur la Motivation et sur l'Anxiété face aux Examens

Oraux 109

QUATRIEME PARTIE : CONCLUSION ET PROPOSITIONS 115

ANNEXES..... 123

BIBLIOGRAPHIE..... 153

INDEX DES TABLEAUX

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 1: <i>Les questions de recherche et les outils de collecte des données</i> | 62 |
| Tableau 2: <i>Analyse descriptive des scores totaux obtenus via l'échelle</i> | 69 |
| Tableau 3: <i>Analyse descriptive des scores des réponses à 5 points de l'échelle</i> | 69 |
| Tableau 4: <i>Analyse descriptive concernant des réponses données aux items de l'échelle</i> | 71 |
| Tableau 5: <i>Analyse de l'interprétation de la moyenne</i> | 73 |
| Tableau 6: <i>Analyse descriptive des scores totaux obtenus via l'échelle (E1/E2)</i> | 76 |
| Tableau 7: <i>Analyse du test des rangs signés de Wilcoxon avant et après l'intervention</i> | 76 |
| Tableau 8: <i>Analyse descriptive des scores des réponses à 5 points pour E1 et E2</i> | 77 |
| Tableau 9: <i>Analyse du test des rangs signés de Wilcoxon de la catégorie de niveau modéré d'anxiété</i> | 78 |
| Tableau 10: <i>Analyse du test des rangs signés de Wilcoxon de la catégorie de haut niveau d'anxiété</i> | 78 |
| Tableau 11: <i>Analyse descriptive pour E2 concernant des réponses données aux items de l'échelle</i> | 79 |
| Tableau 12: <i>Analyse descriptive des réponses données à l'item 1 de l'échelle (E1/E2)</i> | 82 |
| Tableau 13: <i>Analyse descriptive des réponses données à l'item 14 de l'échelle (E1/E2)</i> | 83 |
| Tableau 14: <i>Analyse descriptive des réponses données à l'item 3 de l'échelle (E1/E2)</i> | 83 |
| Tableau 15: <i>Analyse descriptive des réponses données à l'item 6 de l'échelle (E1/E2)</i> | 84 |
| Tableau 16: <i>Analyse descriptive des réponses données à l'item 8 de l'échelle (E1/E2)</i> | 84 |
| Tableau 17: <i>Analyse descriptive des réponses données à l'item 11 de l'échelle (E1/E2)</i> | 84 |
| Tableau 18: <i>Analyse descriptive des réponses données à l'item 13 de l'échelle (E1/E2)</i> | 85 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tableau 19: <i>Analyse descriptive des réponses données à l'item 28 de l'échelle (E1/E2)</i> | 85 |
| Tableau 20: <i>Analyse descriptive des réponses données à l'item 18 de l'échelle (E1/E2)</i> | 86 |
| Tableau 21: <i>Analyse descriptive des réponses données à l'item 22 de l'échelle (E1/E2)</i> | 86 |
| Tableau 22: <i>Analyse descriptive des réponses données à l'item 12 de l'échelle (E1/E2)</i> | 87 |
| Tableau 23: <i>Analyse descriptive des réponses données à l'item 27 de l'échelle (E1/E2)</i> | 87 |
| Tableau 24: <i>Analyse descriptive des réponses données à l'item 21 de l'échelle (E1/E2)</i> | 88 |
| Tableau 25: <i>Analyse descriptive des réponses données à l'item 15 de l'échelle (E1/E2)</i> | 88 |
| Tableau 26: <i>Analyse descriptive des réponses données à l'item 17 de l'échelle (E1/E2)</i> | 89 |
| Tableau 27: <i>Analyse descriptive des réponses données à l'item 20 de l'échelle (E1/E2)</i> | 89 |
| Tableau 28: <i>Analyse descriptive des réponses données à l'item 24 de l'échelle (E1/E2)</i> | 90 |
| Tableau 29: <i>Analyse descriptive des réponses données à l'item 26 de l'échelle (E1/E2)</i> | 90 |
| Tableau 30: <i>Les résultats obtenus au test préliminaire</i> | 92 |
| Tableau 31: <i>Les résultats obtenus au test final</i> | 93 |
| Tableau 32: <i>La comparaison des résultats du test préliminaire et du test final</i> | 93 |
| Tableau 33: <i>Analyse du test des rangs signés de Wilcoxon avant et après l'intervention</i> | 95 |
| Tableau 34: <i>Analyse du test du coefficient de corrélation Spearman avant et après l'intervention</i> | 96 |
| Tableau 35: <i>Les sources de l'anxiété à parler selon les apprenants</i> | 97 |
| Tableau 36: <i>Le rôle et les apports des jeux de rôles pour l'anxiété à parler</i> | 102 |
| Tableau 37: <i>Les opinions des apprenants concernant l'usage des jeux de rôles</i> | 105 |

LISTE DES ABREVIATIONS

| | |
|--------|--------------------------------------------------|
| ATLAQ | : Anxiety toward In-Class Activities Questionary |
| BALLI | : Beliefs about Language Learning Inventory |
| CAG | : Communication Anxiety Graph |
| CECR | : Cadre Européen Commun de Reference |
| FLCAS | : Foreign Language Classroom Anxiety Scale |
| FLE | : Français Langue Etrangère |
| FLSAS | : Foreign Language Speaking Anxiety Scale |
| FNE | : Fear of Negative Evaluation |
| LC | : Langue Cible |
| LE | : Langue Etrangère |
| L2 | : Langue Deux (Seconde) |
| LYS | : Examen de Placement en Licence |
| MEB | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| OPI | : Oral Proficiency Interview |
| SLSAS | : Second Language Speaking Anxiety Scale |
| SR-CDS | : Self-Rating Can-Do Scale |
| SR-CL | : Self-Rating for the Current Level of Study |
| SR-EPE | : Self-Rating Perception by the English |
| WAT | : Writing Apprehension Test |

PREMIERE PARTIE

INTRODUCTION

Le but commun de toute méthodologie de langue étrangère (LE) ou langue 2 (L2) est l'acquisition des quatre compétences langagières (compréhension et production orales et écrites) chez les apprenants ; mais il est vrai que malgré toutes les progressions méthodologiques et technologiques un bon apprentissage des langues n'a pas toujours été assuré. Non pas parce que ces progrès n'étaient pas favorables et avantageux pour un bon apprentissage de langue mais parce que d'autres facteurs, quelque soient la méthodologie et les outils utilisés, interviennent lors de cet apprentissage. Ces facteurs sont, par exemple, les styles et stratégies d'apprentissage des apprenants, leur motivation intrinsèque et extrinsèque, leurs études antérieures, leurs connaissances antérieures, leur aptitude... qui se regroupent sous le titre de « différences individuelles » et qui sont présents lors de l'apprentissage et en particulier lors de l'apprentissage des langues. Ainsi, Horwitz, Horwitz et Cope (1986, p.125) expliquent que les apprenants compétents ou motivés dans les autres disciplines comme la science, les maths..., trouvent difficile et stressant l'apprentissage d'une langue étrangère. Généralement, il est distingué quatre types de différences individuelles dans l'apprentissage des langues. Il s'agit des différences (Atlan, 2000, p.111) :

- cognitives (style cognitif – dépendance/indépendance du champ, le fait de prendre des risques, analysant/globalisant ; style d'apprentissage – visuel, auditif, tactile ; intelligence ; aptitude) ;
- affectives (motivation, personnalité - anxiété, confiance en soi attitude) ;
- socioculturelles (âge, sexe, éducation antérieure) ;
- dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

Les différences affectives, cognitives, socioculturelles sont en grande partie inconscientes et incontrôlables par l'individu. [...] Par contre, les stratégies d'apprentissage sont des techniques que l'apprenant peut choisir sciemment et utiliser pour faire avancer son apprentissage. (ibid.)

« Les facteurs cognitifs sont souvent considérés comme les différences individuelles du niveau biologique, qui sont en effet inhérentes, par exemple l'aptitude et l'intelligence. » (Gelman, 2006, p.7). Certains chercheurs (Bialystok et Hakuta, 1994,

p.128, cités par Gelman, 2006, p.7) suggèrent que « les facteurs cognitifs sont stables ». D'autres comme Harley et Hart (1997, cités par Gelman, 2006, p.7) défendent que « l'apprentissage et l'expérience peuvent bien rendre un individu plus apte et plus cognitivement compétent en langues. ». C'est-à-dire qu'après un temps d'apprentissage, les facteurs cognitifs peuvent évoluer, les différences cognitives existantes entre les individus peuvent s'estomper.

Résultant de l'aspect émotif du comportement d'apprenants, les différences affectives, elles, englobent une grande variété de facteurs personnels, de sentiments envers soi ou envers ceux avec lesquels on est en contact (Brown, 2000, p.143). Selon Coulombe (1998), les variables affectives et les variables cognitives peuvent être débilitantes dans le processus de l'acquisition d'une langue étrangère, c'est-à-dire peuvent nuire à ce processus.

Quant aux différences socioculturelles, elles réunissent les variables personnelles comme l'âge, le sexe, l'éducation antérieure qui peuvent ralentir le processus de l'apprentissage de la langue 2 ou étrangère. Les règles sociales, l'histoire culturelle, le milieu et les relations entre les apprenants posent une série de problèmes dans l'acquisition de la langue étrangère (Brown, 2000, p.17).

Enfin, le style d'apprentissage d'un individu, le mode personnel de saisie et de traitement de l'information composent l'utilisation différente des stratégies d'apprentissage (Thèrer, 1998). Alors que certains apprenants réussissent mieux, par exemple, à traiter l'information et donc à faire un meilleur usage des stratégies d'apprentissage, d'autres réussissent moins et se forment ainsi les différences individuelles dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Mais en même temps, comme ces dernières sont, elles, enseignables (cf. Cyr, 1998), les différences individuelles existantes entre les apprenants à ce propos peuvent plus facilement se réduire.

Les recherches en langue étrangère ont toujours démontré l'importance et le rôle que jouent les 'différences individuelles' des apprenants lors de l'apprentissage d'une langue (Brown, 2000; Gelman, 2006; Gardner et MacIntyre, 1992). Ces différences influencent le processus de l'acquisition de la langue cible et particulièrement la rapidité et la fluidité d'apprentissage. Parmi ces différences individuelles, pourtant toutes influentes et opérantes dans le processus d'apprentissage, Bailey (1983, cité par Philips,

1991, p.1) souligne principalement l'importance de la variable affective dans l'apprentissage des langues en disant : « ce que l'apprenant expérimente dans la classe de langue est aussi important que la méthode d'enseignement et le matériel utilisés. ». Gelman (2006, p.8) affirme que « les caractéristiques affectives jouent un rôle très important dans l'acquisition d'une langue seconde. ». Quant à Stevick (1980, cité par Arnold, 2006, p.408), il explique que « Le succès [dans l'apprentissage des langues étrangères] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans la classe et entre les personnes pendant la classe ». En d'autres mots, selon Stevick, la réussite dépend plus des « personnes » que des « choses », dépend plus de leur personnalité, de leur attitude, de leur relation avec les autres individus de la classe, de leur interaction avec les autres. En fait, leur réussite résulte beaucoup des variables affectives dont leur importance dans le domaine de la didactique des langues a constitué le sujet de nombreuses études (Cf. Arnold, 2006, p.409). Et parmi les constituantes des variables affectives comme la motivation, l'attitude de l'apprenant envers la langue cible (LC), les attitudes de l'enseignant, l'établissement d'un climat de classe adéquat... (Arnold, 2006, p.408-409; Gelman, 2006, p.8), il y en a une qui, principalement depuis les années 80, et en Turquie depuis le début des années 90, a été sujet à beaucoup de recherches : il s'agit de l'anxiété langagière.

Scovel (1978) a examiné l'anxiété comme une variable affective dans l'acquisition de la langue seconde. L'étude menée par Coulombe et Roberts (2001) a révélé que l'anxiété est l'une des variables affectives la plus importante dans l'apprentissage des langues. Beaucoup de chercheurs défendent l'idée que l'apprenant a une réaction d'anxiété qui l'empêche de mettre au jour sa compétence, sa capacité, son habileté dans la classe de langue et expliquent qu'il existe une corrélation négative entre l'anxiété et la réussite des apprenants de langue : c'est-à-dire que plus les apprenants de langue sont anxieux, moins ils sont compétents, moins ils réussissent (Horwitz, Horwitz et Cope, 1986; Young, 1991; MacIntyre, 1995; Young, 1991; Young, 1992; von Wörde, 2003).

« L'anxiété est un sentiment qui apparaît dans des situations nerveuses, angoissante et dépressives. » (Horwitz, Horwitz et Cope, 1986, p.125). Les auteurs de *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology* (Manstead et Hewstone, 1996, cités et

traduit par Wilkinson, 2011, p.15) définissent l'anxiété comme étant « une émotion caractérisée par l'appréhension vis-à-vis de futurs événements qui seront possiblement désagréables ou nuisibles. ». L'anxiété est en réalité un problème général qui se manifeste en classe lors d'un apprentissage quel que soit la discipline, le cours enseignés: les mathématiques, la biologie, l'histoire, la géographie... Mais lorsqu'il est question de l'apprentissage d'une langue étrangère, cette anxiété prend le nom d'"anxiété langagière".

L'Anxiété Langagière

A partir de la fin des années 70, les chercheurs ont reconnu l'existence d'une anxiété spécifique à l'apprentissage des langues étrangères et la conceptualisation de cette anxiété s'est faite pas à pas à travers la réalisation de différentes recherches. Entre les années 1960 et 1980, les recherches concernant les effets de l'anxiété sur l'apprentissage des langues révélaient des conclusions contradictoires. Tandis que certains chercheurs montraient que l'anxiété avait un impact négatif sur l'apprentissage des langues et donc qu'il existait une relation négative entre l'anxiété et l'apprentissage des langues (Backman, 1976; Tobias 1980, cités par Philips 1992, p.15), d'autres chercheurs (Kleinmann, 1977; Chastain, 1975 cités par Wilkinson, 2011, p.19) défendaient l'idée que plus les apprenants étaient anxieux, mieux ils réussissaient et donc défendaient l'existence d'une relation positive entre l'anxiété et l'apprentissage des langues ; d'autres encore comme Clément, Gardner et Smythe (1977) constataient aucune relation, ni positive ni négative, entre l'anxiété et la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Scovel (1978, p.132), qui a analysé différentes études révélant des résultats contradictoires, explique que cet état est dû essentiellement au fait que les études réalisées jusqu'à lors n'avaient pas en fait examiné les mêmes types d'anxiété : selon Scovel, pour certains apprenants l'anxiété peut créer un impact positif permettant la réalisation des apprentissages ; alors que pour d'autres, elle peut avoir un impact négatif, nuisant à l'apprentissage. Dans le premier cas, il est question de l'anxiété bénéfique et dans le second cas, de l'anxiété débilante. L'anxiété bénéfique « motive l'apprenant à "lutter" contre la nouvelle tâche d'apprentissage ; elle stimule l'individu émotionnellement à un comportement d'approche [et non d'abandon] » (Scovel, 1978,

p.138) et donc influence de façon positive l'apprentissage d'une langue. Par contre, l'anxiété débilite oriente l'apprenant à éviter le milieu scolaire, « motive l'individu émotionnellement à fuir la nouvelle tâche d'apprentissage ; elle stimule l'individu à adopter un comportement d'évitement » (Scovel, 1978, p.138) et selon MacIntyre et Gardner (1991, p.41), l'anxiété débilite est celle la plus commune et la plus étudiée dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères (Aida, 1994; Horwitz et al., 1986; Young, 1990; MacIntyre et Gardner, 1991). Cependant, bien qu'éclairantes à propos des travaux aux résultats contradictoires, les analyses de Scovel n'ont pas pour autant permis de conceptualiser, à proprement dit, la notion d'anxiété langagière puisque selon ses conclusions, l'anxiété langagière s'avère être de type bénéfique et de type débilite comme toute anxiété éprouvée lors des apprentissages en général : une distinction éclairante entre l'anxiété et l'anxiété langagière ne semble pas avoir vu jour.

Dans le chemin de la conceptualisation de l'anxiété langagière, les premiers grands et importants travaux ont été en réalité conçus par Horwitz, Horwitz et Cope (1986) qui ont traité pour la première fois l'anxiété langagière comme un phénomène particulier à l'apprentissage des langues étrangères. Devenus pionniers de l'anxiété langagière en lui créant un cadre théorique et une échelle de mesure (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) utilisée par la suite dans de nombreuses études (Woodrow, 2006, p.310), Horwitz et al. (1986, p.128) l'ont définie de façon spécifique comme suit :

un phénomène distinct et complexe composé d'auto perceptions, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues dans le contexte de classe et résultant du caractère spécifique du processus d'apprentissage des langues.

Cette définition qui met bien au jour le fait que l'anxiété langagière est un concept spécifique à l'apprentissage des langues et qu'elle ne peut interférer avec les autres types d'anxiété éprouvés dans les divers autres apprentissages (tels les mathématiques, la science, la géographie...), a été par la suite renforcée par MacIntyre et Gardner (1991) : ces chercheurs ont introduit une troisième catégorie d'anxiété au modèle créé initialement pour définir l'anxiété en général. A ce modèle composé à l'origine de l'anxiété de trait et de l'anxiété d'état est venue s'ajouter *l'anxiété face à*

une situation spécifique qui englobe l'anxiété langagière et en fait un concept spécifique à l'apprentissage des langues.

- L'anxiété de trait est définie comme « la probabilité d'un individu d'être anxieux dans n'importe quelle situation. » (Spielberger, 1983 cité par MacIntyre et Gardner, 1991, p.87). Il est question d'une appréhension permanente pouvant survenir à tout instant ;

- L'anxiété d'état est un sentiment qui se dévoile lorsque l'individu est face à une situation dangereuse ou menaçante dans un moment bien spécifique comme par exemple juste avant de passer un examen (MacIntyre et Gardner, 1991, p.87). Donc, l'anxiété d'état est une anxiété temporaire liée à une situation désagréable ;

- L'anxiété face à une situation spécifique est une forme particulière de l'anxiété qui « se manifeste dans une situation bien définie tels la prise de parole devant un public, les examens écrits, la résolution d'un problème de maths ou la participation en classe de français [/de langue]. » (MacIntyre et Gardner, 1991, p.90).

Donc, au fil du temps, le concept d'une anxiété spécifique à l'apprentissage des langues s'est bel et bien forgé et des définitions plus développées comme celle de MacIntyre et Gardner (1994, p.284) ont apparue : « l'anxiété langagière est une sensation d'appréhension associée aux contextes dans lesquels la langue seconde est utilisée, y compris la production orale, la compréhension orale et l'apprentissage. ».

Les Composantes de l'Anxiété Langagière

L'étude de Horwitz et al. (1986) révèle trois composantes ou raisons de l'anxiété langagière : l'anxiété communicative (ou la peur d'entrer en communication), l'anxiété face au test (=examen) et la peur d'être évalué négativement.

« L'anxiété communicative est un type de timidité caractérisée par la peur ou l'anxiété à communiquer avec les autres. » (Horwitz et al. 1986, p.127). De même McCroskey (1977, cité par Aida, 1994, p.156) explique que l'anxiété communicative est « le niveau de peur ou d'anxiété d'un individu associé à une situation de communication réelle ou anticipée réalisée avec une autre ou plusieurs personne(s) ». L'anxiété communicative se révèle lorsque l'individu doit s'exprimer, parler devant un groupe ou un public, écouter une conversation ou comprendre un message et donc se révèle davantage en classe de L2 ou LE lors des activités de communication orale.

Horwitz et al. (1986, p.127) déclarent que l'une des plus importantes causes de l'anxiété communicative est la connaissance personnelle ou croyance personnelle des individus qui pensent qu'ils auront certainement « des difficultés à comprendre les autres et à se faire comprendre. Et c'est pour cette raison que certains apprenants pourtant très bavards préfèrent rester silencieux quand ils ont à exprimer leurs idées ou leurs sentiments dans le cours de langue étrangère » (1986, p.127). Or, dans la classe de langue étrangère, il faut toujours et sans cesse « participer au cours, discuter, prendre volontairement la parole et contribuer au cours en posant des questions et en répondant à celles posées » (Wang, 2005, p.17).

La seconde composante de l'anxiété langagière, qui est l'anxiété face au test, est définie par Horwitz et al. (1986, p.127) comme étant une anxiété « résultant d'une peur d'échec. ». Aida (1994, p.157) explique que « Certains apprenants éprouvent de l'anxiété face au test pendant un examen parce qu'ils ne savent pas comment procéder ou organiser les matériaux du cours et l'information. ». Quant à Sarason (1984) l'anxiété face au test se produit lorsque les apprenants développent des réflexions négatives pendant la passation d'examens du fait qu'ils ont obtenu auparavant des résultats médiocres. Par conséquent, du fait que les évaluations, les examens, tests ou quiz sont nombreux en classe de langue, il est de grande probabilité que ces apprenants sont sans cesse entrain à un énorme stress puisque « même les plus brillants et les apprenants qui se préparent beaucoup [aux examens] font souvent des erreurs. » (Horwitz et al., 1986, p.128).

Cependant, MacIntyre et Gardner (1991, p.105), qui pensent que Horwitz et al. (1986) n'ont pas été très clairs à ce sujet, expliquent que cette peur d'échec ne peut être spécifique à l'anxiété langagière ou à la classe de langue, qu'elle peut se manifester lors de tout examen. MacIntyre et Gardner (ibid.) ajoutent aussi que l'anxiété face au test peut être spécifique à la classe de langue seulement lorsqu'il est question d'examens oraux en langue étrangère.

Quant à la peur d'être évalué négativement, elle est définie comme « la peur des évaluations faites par les autres, l'évitement des situations d'évaluation et la conviction que les autres nous évalueront négativement. » (Horwitz et al., 1986, p.128). En réalité la peur de l'évaluation négative n'est pas limitée au contexte scolaire et peut se produire dans toute situation comme par exemple lors d'un entretien d'embauche. Cependant,

lorsqu'il est question du contexte de salle de classe, il est aussi vrai qu'en dehors de l'enseignant les camarades de classe sont aussi présents pour porter des commentaires, ce qui influence davantage les plus sensibles et/ou ceux qui se préoccupent beaucoup des opinions des autres. Généralement, ces apprenants craignant les évaluations négatives de la part de leur enseignant et de leurs pairs ne participent pas du tout ou très peu aux interactions qui se déroulent en classe, se limitent à écouter silencieusement les autres ou participent par des hochements de tête. Comme le précise Aida (1994, p.157), les enseignants de langues peuvent « facilement imaginer que les apprenants ayant peur d'être évalués négativement s'assoient passivement dans la salle de classe, se détachent des activités de classe qui pourraient pourtant améliorer leurs compétences langagières. ». Donc, pour éviter autant que possible les situations désagréables, les apprenants de langue ont tendance à emprunter un chemin défavorable pour l'apprentissage d'une langue étrangère. En fait, l'apprenant se voit généralement moins habile que ses pairs et pense qu'il n'a pas de chance d'avoir du succès parmi eux.

Il est clair que ces trois composantes (l'appréhension communicative, l'anxiété face au test et la peur d'être évalué négativement) ont des effets négatifs sur l'apprentissage des langues étrangères mais l'anxiété langagière n'est pas formée seulement par la combinaison de ces trois composantes : il existe aussi d'autres facteurs causant cette anxiété.

Les Autres Sources de l'Anxiété Langagière

Parce que l'identification des sources de l'anxiété langagière peut aider à réduire l'anxiété langagière, les spécialistes se sont orientés à faire plus de recherches sur les sources de cette anxiété.

L'une des premières recherches menées par Horwitz et al. (1986) a défendu que l'appréhension communicative, l'anxiété face au test et la peur d'être évalué négativement sont les principales sources de l'anxiété langagière. Cependant, ces mêmes chercheurs ont aussi ajouté qu'on ne pouvait pas limiter les sources à ces trois composantes et qu'il existait d'autres facteurs (Horwitz et al., 1986, p.128).

Ainsi, en 1991, l'étude de Price a montré que « le niveau de difficulté du cours de langue, les perceptions personnelles sur la compétence langagière, certaines variables personnelles (comme par exemple, le perfectionnisme et la peur de parler en public) et

les expériences stressantes dans la salle de classe sont aussi des sources de l'anxiété langagière.» (cité par Zheng, 2008, p.4). Quant à Young (1991), il a en tout identifié six sources : l'anxiété personnelle ou interpersonnelle ; les croyances de l'apprenant à propos de l'apprentissage ; les croyances de l'enseignant à propos de l'apprentissage ; les interactions entre l'enseignant et l'apprenant ; les procédures dans la salle de classe ; l'évaluation dans le cours de langue.

L'anxiété personnelle ou interpersonnelle est l'une des sources de l'anxiété langagière la plus discutée dans les études et englobe l'anxiété communicative, l'anxiété sociale (=phobie caractérisée par l'évaluation des autres) et l'anxiété spécifique à l'apprentissage d'une langue (Young, 1991, p.427). C'est-à-dire que ce type de source se révèle beaucoup dans une situation de communication dans la classe de langue étrangère et influence le processus de l'apprentissage d'une langue. Certaines recherches sur ce sujet ont aussi expliqué que la compétition et la faible estime de soi sont les deux plus importantes variables de cette anxiété personnelle ou interpersonnelle (Bailey, 1983 et Price, 1991 cités par Wang, 2005, p.28; Young, 1991, p.427).

Dans son étude, Bailey (1983, cité par Young, *ibid.*) insiste sur le fait que « la compétition peut se manifester au cas où l'apprenant se compare avec un autre, ou bien, avec un modèle idéal. ». Dans ce cas, il est possible de dire que l'apprenant peut éprouver plus d'anxiété s'il se sent plus faible que ses pairs lors de ses comparaisons.

Quant à la faible estime de soi, l'étude de Krashen (1990, p.15, cité par Young, 1991, p.427) soutient que « les gens ayant une faible estime de soi sont inquiets de ce que leurs pairs pensent ; ils essaient de contenter les autres. ». Cette attitude des apprenants, très connue par les enseignants de langue dans les cours, est également soutenue dans les travaux de Horwitz et ses collègues (1986) et ceux de Young (1991) : ils ont montré que le niveau de l'estime de soi a un grand effet sur l'anxiété langagière. Les conclusions de l'étude de Price (1991) soulignent également cette idée. Selon cette étude « certains apprenants anxieux ont une faible estime de soi » (cité par Wang, 2005, p.28-29) et croient que « leurs compétences langagières sont plus faibles que celles des autres et que les autres les méprisent. » (*ibid.*).

Ainsi, selon les résultats de ces recherches, il est possible de dire que les raisons personnelles et interpersonnelles (et en particulier, la compétition et l'estime de soi) nuisent au processus de langue étrangère et elles créent un milieu scolaire plus anxieux.

Les croyances de l'apprenant à propos de l'apprentissage des langues sont très diverses. Certaines peuvent être réalistes et peuvent constituer une motivation pour l'apprentissage de la langue cible, d'autres au contraire peuvent être irréalistes et être la cause du développement de l'anxiété langagière. En tant que croyances irréalistes, Horwitz (1988) donnent les exemples suivants: certains apprenants pensent qu'il ne faut pas dire quelque chose en langue étrangère jusqu'à ce qu'elle soit dite correctement, qu'il faut parler la langue étrangère avec un accent excellent (ibid., p.290), que l'apprentissage des langues consiste en un travail de traduction de la langue maternelle à la langue cible, que deux années d'étude sont nécessaires pour écrire correctement dans une langue étrangère et la parler couramment (ibid., p.286-287). De même Gynan (1989, p.7, cité par Young, 1991, p.428) explique que selon ses apprenants « la prononciation est le plus important exercice pour l'apprentissage d'une langue étrangère. » et ajoute, comme autres croyances irréalistes des apprenants, les faits suivants : la mémorisation des règles grammaticales, l'apprentissage des mots de vocabulaire, la rencontre d'amis étrangers parlant la langue cible... Cependant, bien que certaines soient idéales, avec le temps, ces croyances irréalistes causent déceptions, stress et anxiété chez l'apprenant qui se rend compte très vite que le niveau de prononciation désiré ou ambitionné n'est pas atteint (à moins qu'il ne soit hautement motivé comme le précise Young (1991, p.428)), qu'il ne parle toujours pas comme un natif, que la mémorisation des règles grammaticales, des mots de vocabulaire ou la prononciation correcte ne sont pas suffisantes pour une bonne communication, pour une bonne maîtrise de la langue cible. En d'autres mots, n'ayant pas atteint leur objectif utopique de départ, les apprenants commencent à s'inquiéter et s'ouvre alors une nouvelle voie menant à l'anxiété. Comme le dit Young (1991, p.428) : « Lorsque la réalité et les croyances se heurtent, l'anxiété apparaît. ».

Les croyances de l'enseignant à propos de l'apprentissage des langues sont, comme celles des apprenants, une autre source importante de l'anxiété. Un enseignant qui croit que son rôle est de corriger constamment les erreurs des apprenants, qui pense que son devoir est de prendre la parole davantage que les apprenants et qui adopte le rôle de correcteur plutôt que de facilitateur d'apprentissage entraîne au développement de l'anxiété langagière (Young, 1991, p.428). Brandl (1987, cité par Young, ibid.) explique que beaucoup d'enseignants défendent l'idée qu'un peu d'intimidation est une

condition nécessaire et favorable pour augmenter la performance des apprenants. Ces mêmes enseignants, qui ne pratiquent pas d'activités en tandem ou en groupes de peur de perdre le contrôle de la classe, s'opposent à l'instauration d'une relation amicale avec les apprenants (Brandl, cité par Young, p.428): les enseignants sont en classe les représentants de l'autorité, sont des instructeurs devant enseigner des savoirs aux apprenants et non des conseillers. Or, ces croyances peuvent avoir des conséquences néfastes sur les apprenants. Par exemple, l'enseignant « qui monopolise la parole n'est plus écouté. » (Corneloup, 2009, p.28). Par ailleurs, ces croyances ou attitudes empêchent la mise en place d'une atmosphère positive au sein de la classe et influencent donc les comportements et conduites des apprenants. Ces derniers, dans un climat de classe où règne l'autorité de l'enseignant, se sentent démotivés et, plus encore, anxieux. L'enseignant qui fait preuve d'une plus grande souplesse dans ses pratiques d'enseignement, qui donne plus souvent la parole aux apprenants et qui sait les écouter ne peut qu'apaiser l'anxiété langagière de ses apprenants. Comme l'explique Nault (1998, p.22), qui cite Worsham (1983), « Il a été démontré que le fait de varier les méthodes d'enseignement était [...] associé à des attitudes positives chez les [apprenants] ainsi qu'à de meilleurs résultats. ».

Comme on le voit, les attitudes des enseignants entraînent à ce que l'apprenant développe un comportement négatif envers la langue étrangère. Ces attitudes ne peuvent que nuire à l'apprentissage, démotiver les apprenants, les intimider et créer une atmosphère anxieuse dans la classe de langue.

Les interactions entre l'enseignant et l'apprenant sont une autre source de l'anxiété qui influence la réussite scolaire. Elles sont relatives aux attitudes qu'expose l'enseignant lors des rétroactions (feed-back). En raison des attitudes de l'enseignant certains apprenants peuvent ne pas vouloir participer au cours ou bien ne pas prendre la parole pendant le cours : dépourvus devant une langue étrangère qu'ils ne maîtrisent pas encore très bien, ils expliquent que les attitudes sévères adoptées par l'enseignant lors de la correction des erreurs sont irritantes et provoquent chez eux de l'anxiété langagière (Horwitz et al., 1986, p.130; Young, 1991, p.429). Leur motivation et leur performance sont influencées négativement. Voici quelques propos d'apprenants Turcs d'anglais langue étrangère face aux attitudes démotivantes des enseignants et peut-être blessantes pour certains :

« Les erreurs devraient être corrigées mais interrompre pour corriger n'est pas une bonne chose. » (Aydın, 1999, p.85) ;

« Je n'aime pas les cours de production orale parce que l'enseignant interrompt lorsque je parle pour corriger mes erreurs. Alors, j'oublie ce que j'ai à dire, et je ne comprends pas mes erreurs. Lorsque je suis interrompu, je ne veux plus parler davantage. » (Aydın, 1999, p.85) ;

« L'enseignant ne fait que de me critiquer. Il n'essaye jamais de m'encourager. Je sais que je suis un mauvais étudiant mais pourquoi ne m'aide-t-il pas à m'améliorer ? » (ibid., p.87) ;

« Il [l'enseignant] a corrigé mon brouillon pour la troisième fois et a trouvé de nouvelles erreurs. Je veux sauter par la fenêtre. » (ibid., p.104).

En fait, comme le montrent ces propos, plus que la peur d'être évalué négativement, c'est l'attitude agaçante, contrariante des enseignants qui provoque l'anxiété langagière. Les apprenants ne sont pas en réalité contre la correction et, au contraire, pensent qu'il est nécessaire de corriger des erreurs : ce qui est important selon eux c'est le temps, la fréquence et le style de cette correction (Young, 1991, p.429). Si la correction est faite de manière correcte, les apprenants éprouvent moins d'anxiété. Il est possible de dire que les attitudes des enseignants face aux erreurs des apprenants précisent les attitudes de ces derniers envers la langue étrangère.

Quant à l'anxiété résultant des *procédures dans la salle de classe*, elle se manifeste particulièrement dans le cas des activités orales conduites devant la classe et devant l'enseignant. Les études montrent effectivement que les prises de parole en classe, pourtant importante pour l'apprentissage des langues étrangères, provoquent un haut niveau d'anxiété chez les apprenants. Ainsi Young (1990), Aydın (1999) expliquent que les apprenants disent se sentir plus tranquilles quand ils parlent la langue cible hors de la classe tandis qu'ils éprouvent de l'anxiété et oublient tout ce qu'ils savent dans les cas où ils doivent parler devant leurs pairs et leurs enseignants. Price

(1991) aussi affirme que tous les apprenants de langue interrogés lors de son étude témoignaient d'une grande sensation d'anxiété lorsqu'ils doivent prendre la parole au sein de la classe. Cependant, lorsque nous analysons les propos des apprenants mentionnés dans les études, il est également vu que ces fondements déjà pris en main par Horwitz et al. (1986) sous le titre d'« appréhension de la communication » reposent en réalité davantage sur le fait d'être appelé par l'enseignant à prendre la parole que sur une peur de prise de parole. Von Würde (2003) dit que les apprenants ayant participé à son étude affirment ne pas aimer être nommés par l'enseignant dans le but de prendre la parole. Koch et Terell (1991, p.123) rapportent que les apprenants n'aiment pas être désignés par l'enseignant et qu'ils se sentent plus à l'aise lors des travaux en tandem ou en groupes. Ils préfèrent donc parler lorsqu'ils sont volontaires. Voici les propos donnés par deux apprenants de langue dans deux différentes études :

« Quand je suis en classe d'espagnol, je me sens pétrifié! Je ne peux rien penser lorsque mon enseignant me désigne. Mon esprit se vide. » (Horwitz et al., 1986, p.125) ;

« Quand je suis seul, je parle très bien mais dans la classe lorsque l'enseignant me pose une question, je suis confus et je ne peux pas parler. J'oublie complètement ce que j'ai à dire. » (Aydın, 1999, p.89).

Ainsi, outre la peur d'entrer en communication, ce sont les zones de liberté peu accordées aux apprenants qui constitueraient une source d'anxiété. Appliquer en classe des méthodes d'enseignement impliquant le volontariat, permettant aux apprenants de se sentir plus libres et plus autonomes, entraînant à un désir de participer pourraient aider à soulager les anxieux.

La dernière source de l'anxiété langagière est *les instruments d'évaluation (de mesure) utilisés dans le cours de langue*. Les apprenants peuvent éprouver de l'anxiété dans les cas d'évaluations écrites et orales des compétences langagières. L'une des raisons de cette anxiété est les différents types de tests, d'instruments de mesure utilisés (Madsen, Brown et Jones, 1991, cité par Young, 1991, p.429). Madsen et al. (1991, cités par Young, 1991, p.429), expliquent que les apprenants réagissent de façon plus ou moins anxieuse selon les types de tests, que certains types évoquent plus d'anxiété que

les autres. Par exemple pour les débutants, les questions de type vrai/faux et les exercices de dictée font éprouver moins d'anxiété que les exercices de traduction. Mais il faut ajouter que le degré d'anxiété dû aux types de tests peut différer selon le niveau de langue des apprenants. Car, dans la même étude, il est précisé que les apprenants étant plus compétents éprouvent moins d'anxiété lors des exercices de traduction (Madsen et al., 1991, cité par Aydın, 1999, p.44). De l'autre côté, la connaissance ou la familiarité des apprenants à propos du type de test est aussi un facteur important influençant le niveau d'anxiété face aux instruments d'évaluation ou de mesure : si l'apprenant ne sait rien sur les textes lacunaires (dits aussi à trous), sur la technique de la réflexion à haute voix ou n'est pas habitué à ce type d'évaluation, il devient très anxieux (Aydın, 1999, p.43). Une autre raison de l'anxiété provoquée par les instruments de mesure se manifeste par la différence entre les méthodologies d'enseignement utilisées par l'enseignant dans le cours de langue étrangère et la mise en pratique des savoirs acquis par les apprenants: c'est-à-dire que l'enseignant doit utiliser des types de test, des instruments de mesure adéquate à la méthodologie qu'il applique en cours. Par exemple, si l'enseignant fait usage de l'approche communicative dans le cours de langue, il ne doit pas appliquer des tests de grammaire (Young, 1991, p.429): à la place, il devrait proposer des activités de grammaire en contexte, des activités de grammaire à visée communicative et non simplement des exercices de types structuraux (exercices de transformations de phrases, de substitution, etc.). La non-conformité de la théorie et de la pratique entraînerait à plus de frustration et d'anxiété chez l'apprenant de langue.

En conclusion, il existerait six sources fondamentales qui résultent des attitudes de l'apprenant, de l'enseignant mais aussi des procédures, des méthodologies mises en œuvre dans la classe de langue et qui influencent de manière différente l'anxiété langagière. L'explication détaillée de ces sources afin que les enseignants en prennent conscience et les prennent en compte lors de leur enseignement est importante car cela leur permet de connaître l'anxiété langagière, d'identifier leur pratique pédagogique pouvant créer de l'anxiété et de comprendre certaines attitudes communes, certains symptômes communs aux apprenants anxieux.

Les Effets de l'Anxiété Langagière sur les Apprenants

Parce que l'anxiété langagière a des effets très négatifs sur l'apprentissage d'une langue étrangère, il est aussi très important d'identifier les apprenants anxieux dans la classe de langue afin de pouvoir leur venir en aide. Ainsi, beaucoup de recherches ont tenté de déterminer les symptômes que manifestent les apprenants anxieux: l'objectif étant de les reconnaître facilement à travers le groupe-classe. Selon ces recherches, les apprenants de langue anxieux manifestent des symptômes physiologiques tels transpirer, trembler, rougir, avoir les mains moites, les doigts glacés, avoir la bouche sèche quand ils tentent de parler, avoir des palpitations, des battements de cœur rapides (Horwitz et al. 1986, p.129; Onwuegbuzie et al., 2000, p.88; von Wörde, 2003) ; des symptômes comportementaux tels manquer les cours, négliger les devoirs, se soucier de la performance des autres apprenants de la classe, éviter le contact des yeux, venir en classe sans préparations, éviter de parler dans la langue cible, se placer dans la dernière rangée de la salle de classe (Horwitz, Horwitz et Cope, 1986, p.131; Young, 1991, p.430; Young, 1992, p.164; von Wörde, 2003) ; mais aussi des symptômes psycholinguistiques tels déformer les sons à reproduire, être inhabile à reproduire l'intonation et le rythme de la langue cible, être pétrifié lorsqu'il est demandé d'accomplir une tâche, oublier les mots et phrases tout juste appris (Horwitz et al., 1986, p.126; Young, 1991, p.430).

Les Effets de l'Anxiété Langagière sur les Compétences Langagières

Les recherches ont montré que l'anxiété langagière est l'un des facteurs importants nuisant à l'apprentissage d'une langue étrangère, influençant de manière négative la performance des apprenants de langue. De façon générale, les conclusions atteintes par les chercheurs sont que/qu' (Horwitz et al., 1986; Young, 1991; MacIntyre, 1995; Saito et Samimy, 1996)

- l'anxiété langagière a un grand effet négatif sur les performances des apprenants en langue seconde ;
- les apprenants anxieux sont moins performants que ceux qui éprouvent moins d'anxiété ;
- il existe une corrélation négative entre l'anxiété langagière et les notes obtenues dans le cours de langue étrangère ;

- malgré tous les efforts de l'apprenant, l'anxiété influence négativement sa réussite scolaire.

Par ailleurs, les résultats de l'étude de MacIntyre et Gardner (1989) ont démontré que les apprenants éprouvent plus d'anxiété en cours de langue étrangère que dans d'autres disciplines comme les maths ou l'anglais (=ici en tant que langue maternelle). Aida (1994) a montré qu'il existe une relation négative entre la réussite scolaire chez les étudiants américains qui apprennent le japonais comme langue étrangère: c'est-à-dire que les anxieux réussissent moins en japonais. L'étude menée par Coulombe (1998) a révélé des résultats semblables chez des apprenants canadiens. Horwitz a affirmé (2001) que l'anxiété langagière est un grand obstacle pour les apprenants : ceux qui éprouvent plus d'anxiété langagière sont moins performants dans les cours de langue.

Mais outre ces recherches portant sur les effets de l'anxiété langagière sur l'apprentissage général des langues, d'autres recherches ont examiné ses effets de façon plus spécifique : elles ont traité des conséquences de l'anxiété sur les quatre compétences langagières (savoir-faire langagiers), à savoir la production écrite, la compréhension écrite, la compréhension orale et la production orale.

L'Anxiété Langagière en Production Ecrite

Beaucoup de personnes trouvent difficile la production écrite même dans leur langue maternelle mais en langue étrangère, la tâche s'avère plus difficile puisque l'apprenant rencontre des difficultés supplémentaires qui sont : les difficultés linguistiques, les difficultés à mettre en œuvre le processus d'écriture (planification-mise en texte-révision) pourtant pratiquement automatisé en langue maternelle, les difficultés socio-culturelles (rhétorique, contexte culturel des locuteurs de la langue étrangère) (Wolf, 1996, p.110, cité par Aslım-Yetiş, 2008, p.33).

Depuis les années 1970, les recherches concernant la production écrite en langue étrangère se sont accrues et certains chercheurs qui ont étudié les difficultés éprouvées dans ce domaine ont montré que les apprentis-scripteurs de langue étrangère ressentaient de l'anxiété lors des activités d'écriture. Ces recherches expliquent que « l'anxiété en production écrite est une forme distincte de l'anxiété reliée uniquement à

la communication écrite. » (Burgoonet Hale, 1983a, 1983b; Daly et Wilson, 1983; Stafford et Daly, 1984, cités par Cheng, Horwitz et Schallert, 1999, p.418). Ceci signifie que cette anxiété fait partie de l'anxiété langagière mais, en même temps, s'en distingue car ses sources d'apparition lui sont spécifiques.

En ce qui concerne la désignation de cette anxiété, il n'y a pas un consensus entre les chercheurs. Certains ont utilisé les termes d'« anxiété à écrire » (Bloom, 1980; Salovey et Haar, 1990, cités par Bannour, 2009, p.39), de « peur d'écrire » (Thornton, 1999, cité par Bannour, 2009, p.39), de « blocage de l'écriture » (Bergler, 1955; Rose, 1980; Boice, 1982, cités par Bannour, 2009, p.39) tandis que les autres ont préféré utiliser les termes de « passivité à écrire » (Kearney, 2004, cité par *ibid.*), de « phobie de l'écriture » (Menks, 1979; Johnson, Shenoy et Gilmore, 1982; Phillips, 1986, cité par *ibid.*) ou de « scriptophobie » (Biran, Augusto et Wilson, 1981; Chhabra et Fielding, 1985, cités par Bannour, 2009, p.39). Tous ces termes sont similaires dans la mesure qu'ils veulent dire la même chose.

Dans son étude, Thompson qui a utilisé le terme « anxiété à écrire » explique qu'il s'agit de la peur ressentie lors de l'application du processus d'écriture qui empêche l'accomplissement d'une bonne compétence d'écriture, qui devance les développements en écriture, « les gains attendus de l'habileté à écrire » (1980, cité par Kurt et Atay, 2007, p.13). Daly et Miller (1975 a, b, c, cités par Bannour, 2009, p.39-40), Faigley, Daly et Witte (1981, cités par *ibid.*) ont préféré utiliser le terme « appréhension à écrire » et l'ont défini comme « la tendance à ressentir un haut niveau d'anxiété lorsqu'il s'agit d'écrire. ».

Avec l'élaboration de l'échelle *Writing Apprehension Test (WAT)* par Daly et Miller en 1975 qui est un auto-questionnaire comportant 26 items et mesurant le niveau d'anxiété des apprenants de langue étrangère en production écrite, le nombre des recherches sur ce sujet a augmenté. La majorité des recherches faites a montré qu'il existait une relation négative entre la performance lors de la production écrite et l'anxiété à écrire : c'est-à-dire que lorsque les apprenants sont en situation d'écriture, une anxiété se manifeste et donc deviennent moins performants. En 1978, l'étude de Dickson (cité par Cheng, 1998, p.45) a démontré l'existence d'une relation négative entre l'anxiété à écrire et la réussite des apprenants d'anglais : les apprenants anxieux en écriture ont obtenu des résultats, des notes plus faibles. De même, selon l'étude de

Heaton (1980, cité par Cheng, 1998, p.47), les apprenants plus anxieux dans le cours de production écrite sont moins performants que les moins anxieux.

Comme on le voit, il existe une relation contradictoire qui influence négativement la production écrite en langue étrangère. C'est pourquoi, pour mieux comprendre ce qu'est l'anxiété à écrire et sa construction et de par ce fait, pour vaincre cette anxiété afin de développer la compétence de production écrite des apprenants, les chercheurs ont tenté de définir ses sources.

De façon générale, les chercheurs réunissent sous cinq titres les sources de l'anxiété à écrire. L'anxiété à écrire résulte (1) de la compétence de l'apprenant en production écrite, (2) du degré de préparation que l'apprenant doit faire avant la tâche d'écriture afin de la mener à bien, (3) des préjugés que l'apprenant a sur la production écrite, (5) des messages contradictoires donnés par l'enseignant et (4) de la peur d'être évalué et jugé à l'écrit (Daly, Miller 1975a, 1975b; Fox, 1980; Pajares et Johnson, 1994; Raisman, 1982; Smith, 1984, cités par Leki, 1999, p.66).

(1) *La compétence de l'apprenant en production écrite*: la faible compétence des apprenants en production écrite entraîne à être anxieux comme l'a démontré l'étude de Heaton (1980, cité par Cheng, 1998, p.57). Ces apprenants anxieux développent différents comportements négatifs tels

éviter de prendre des risques dans leurs productions écrites, écrire des compositions courtes, écrire d'une manière moins précise [avec peu de détails] et moins claire, composer des phrases plus longues, utiliser davantage le jargon et les nominalisations et être plus enclins à la procrastination [=recherche de l'évitement ou attente prolongée pour être inspiré] (Leki, 1999, p.66).

Par ailleurs, à travers son étude qui rapporte des propos d'apprenants, Aydin (1999) a aussi montré que les apprenants faibles en production écrite étaient des apprenants anxieux. Voici quelques propos d'apprentis scripteurs déterminés par Aydin comme étant anxieux en expression écrite en raison de leur faible compétence :

« C'est presque la fin du semestre, mais je ne suis pas encore capable d'écrire mieux. »
(Aydin, 1999, p.99) ;

« Comme d'habitude, j'ai choisi un sujet facile, parce que j'ai peur d'écrire sur un sujet difficile. » (Aydın, 1999, p.99) ;

« Quand j'écris, j'ai besoin de l'aide de mes amis, particulièrement en grammaire. Je pense que je ne peux pas réussir moi-même. » (ibid.) ;

« Je contrôle mon devoir plusieurs fois. Je ne sais pas pourquoi je le contrôle plusieurs fois. Je ne peux jamais être sûr de moi. J'ai même forcé mes amis à le contrôler plusieurs fois. » (ibid.).

Comme on le voit, les apprenants de langue qui éprouvent de l'anxiété à écrire sont, en fait, ceux moins compétents en production écrite.

(2) *Le degré de préparation que l'apprenant doit faire avant la tâche d'écriture afin de la mener à bien* : si l'apprenant ne sait pas comment se préparer pour écrire un texte, il éprouve certaines difficultés. La recherche d'Aldrich (1979, Cheng, 1998, p.56-57) montre que l'anxiété à écrire se révèle aussi lorsque l'apprenant n'a pas assez de savoirs concernant l'étape de la pré-écriture (=planification) qui doit se faire avant de commencer à écrire. Or, c'est lors de cette étape primordiale que l'apprenant « définit sa tâche, le problème à résoudre, analyse la situation de communication (à qui est adressé le texte et dans quel but), définit le type de texte qu'il doit écrire, rassemble de son environnement immédiat ses connaissances en rapport avec le sujet à traiter » (Aslım-Yetiş, 2008, p.31). Dans une autre recherche, Bloom (1981a, 1981b, 1985, cité Cheng, 1998, p.57) a trouvé que les rédacteurs anxieux sont ceux qui ne savent pas comment procéder, par où commencer, qui ressentent des difficultés en ce qui concerne la recherche et l'organisation des idées. Ainsi, lorsque l'apprenant ne réussit pas à planifier son texte, l'activité de production écrite devient un processus ennuyeux.

(3) *Les préjugés que l'apprenant a sur la production écrite* : chaque apprenant a des idées fausses sur le processus de la production écrite. Lorsqu'ils commencent à écrire, ils ne sont pas réalistes et ils croient qu'il faut toujours avoir des idées profondes pour être un bon rédacteur, qu'il faut écrire comme un expert tout thème de rédaction (Fleming, 1985, cité par Cheng, 1998, p.53). Par conséquent, et parce qu'ils sont encore

novices et parce qu'ils ne peuvent pas assumer ces conceptions, en réalité, fausses, les apprenants s'inquiètent, s'égarer et deviennent anxieux.

Une autre source des idées fausses ou préjugés est les espérances des apprenants de pouvoir écrire sans fautes et ceci avec des thèmes de rédaction différents de ceux des autres, des thèmes originaux sortant du commun. La volonté de sortir du commun en écrivant sans aucune faute rend les apprenants anxieux. Dans l'étude d'Aydın (1999, p.101), les apprenants ayant des espérances élevées expriment cette situation avec ces phrases :

« J'ai choisi un sujet très difficile. J'ai décidé d'écrire sur le matérialisme et l'idéalisme (propos d'un apprenant ressentant de l'anxiété à un bas niveau). » ;

« Bien que j'écrive avec beaucoup d'attention, je fais encore des fautes. Ceci m'énerve. Je dois écrire sans faute la semaine prochaine (propos d'un apprenant ressentant de l'anxiété à un bas niveau) ».

Selon les résultats de la recherche, les apprenants à qui appartiennent ces propos sont des individus ressentant une anxiété de bas niveau qui est déclenchée justement par leur « haute » espérance. Ayant des attentes de niveau élevé et des préjugés préconisant le « sans faute » en expression écrite, ils croient que leur compétence à écrire n'est pas suffisante et ne le sera jamais pour une communication écrite.

Le perfectionnisme est une autre source des idées fausses. Selon Newkirk (1979, cité par Cheng, 1998, p.54), le perfectionnisme vient de la nécessité de révision. Certes, la révision est une étape essentielle en production écrite mais les perfectionnistes passent beaucoup de temps pour écrire, réviser une phrase ou bien un paragraphe et donc ne réussissent à atteindre le véritable objectif de la révision. Comme ce type d'apprenant cherche toujours le meilleur, la perfection, l'impeccable, il devient anxieux.

(4) *La peur d'être évalué et jugé à l'écrit* : Quant à la peur d'être évalué, c'est la source qui crée le plus d'anxiété dans le processus de la production écrite parce que c'est le rédacteur [l'apprenant dans le contexte scolaire] qui décide de la forme et du contenu du texte mais c'est une autre personne [l'enseignant dans le contexte scolaire] qui l'évalue. Lors des évaluations, les apprenants sont jugés par « la sophistication des

idées qu'ils expriment, la rangée du vocabulaire qu'ils utilisent, la qualité esthétique de leur texte » (Raisman, 1982, cité par Leki, 1999, p.66) et particulièrement par leurs erreurs mécaniques, orthographiques, morphologiques et syntaxiques. Comme l'explique Walsh (1986, cité par Cheng, 1998, p.58), la production écrite révèle non seulement ce que l'apprenant sait mais aussi ce que l'apprenant ne sait pas. Et comme les critères d'évaluation de la production écrite sont nombreux, il est probable de se confronter à une feuille marquée, remplie de rouge par l'enseignant. Les corrections des erreurs, les petites notes de l'enseignant sur la feuille peuvent provoquer l'anxiété à écrire chez les apprenants pour la prochaine activité écrite. En raison de l'application de tous ces critères d'évaluation, les apprenants ne veulent pas ou plus participer aux activités écrites. Ainsi, l'écriture devient une activité désagréable.

(5) *Les messages contradictoires donnés par l'enseignant* : « Une grande partie de la frustration et de l'anxiété ressenties par les apprenants peuvent également provenir des messages [ou instructions] contradictoires qu'ils reçoivent de leur enseignants bien intentionnés. » (Leki, 1999, p.67). Généralement, avant les activités de production écrite, il leur est dit que ce qui est attendu d'eux, c'est de voir à travers les rédactions, leurs idées à propos du sujet, de voir ce que qu'ils pensent et ce qu'ils ont à dire sur le sujet. Mais, après l'évaluation de leurs écrits, les apprenants voient qu'ils n'ont pas été évalués en fonction de leurs idées et trouvent des commentaires concernant les erreurs grammaticales, les erreurs de précisions, d'organisation, de mise en page. Face à cela, parmi les apprenants obtenant des résultats faibles certains pensent généralement que ceci résulte tout simplement du fait que l'enseignant n'est pas du même avis qu'eux (ibid.). Pour d'autres, une déception se provoque puisque, contrairement à ce qui leur avait été dit au départ, ce n'est pas leurs idées qui ont été prises en compte mais la façon dont ils les ont expliquées. Cette prise de conscience rend les apprenants anxieux. Leurs idées, réflexions, savoirs « sont détruits à cause de leur connaissance et capacité limitées en langue seconde » (ibid.) : leur faible habileté leur permettent seulement de faire part d'idées simples, de faire une simple exposition de faits tel le ferait un enfant (ibid.). Avoir du savoir, connaître des choses mais ne pas pouvoir les exprimer développe en eux des comportements négatifs.

Ainsi, la production écrite peut entraîner à une anxiété langagière dont les manifestations les plus visibles sont : écrire des articles plus courts, présenter moins

d'idées, utiliser moins certains adverbes et adjectifs et utiliser de manière incorrecte la ponctuation, utiliser un lexique peu diversifié (Daly, 1977; Faigley et al., 1981; Burgoon et Hale, 1983, cités par Cheng, 1998, p.47-48). Par ailleurs Bloom (cités par ibid., p.51) explique que les apprenants anxieux en production écrite souffrent de problèmes psychologiques comme l'insomnie, le mal de tête et la dépression et certains sont si anxieux qu'ils préfèrent négliger le cours de production écrite plutôt que de faire face à ces difficultés.

Pour conclure, l'anxiété à écrire, qui est un type spécifique de l'anxiété langagière, nuit à l'apprentissage de la production écrite. Les difficultés éprouvées dans le cours de la production écrite mais aussi certaines sources résultant de l'apprenant et parfois de l'enseignant augmentent l'anxiété à écrire.

L'Anxiété Langagière en Compréhension Ecrite

La compréhension écrite « est un processus cognitif exigeant qui implique au minimum la coordination de l'attention, de la mémoire, de la perception et de la compréhension. » (Sellers, 2000, p.513). Mais lorsqu'il est question de la compréhension écrite en langue seconde, ce processus devient plus complexe parce qu'il faut y ajouter certains autres facteurs comme l'aptitude langagière, la connaissance culturelle et la motivation de l'apprenant (ibid.). Bien que la lecture soit généralement une activité qui se pratique seul, ces facteurs peuvent causer l'apprehension à lire même lors de la lecture d'un texte facile.

Les recherches sur les difficultés lors de la lecture ont montré qu'il existe une anxiété spécifique à la compréhension écrite influençant négativement le processus de compréhension écrite (Saito, Garza et Horwitz, 1999; Sellers, 2000). Saito et al. (1999), qui sont les premiers chercheurs ayant travaillé de manière plus approfondie l'effet négatif de l'anxiété sur la lecture, ont développé une échelle de mesure de l'anxiété de la lecture en langue étrangère. Après avoir appliqué cette échelle nommée *Foreign Language Reading Anxiety Scale*, ils ont expliqué que l'anxiété à lire est un type distinguable de l'anxiété langagière (ibid., p.204). De même, Sellers (2000, p.515) affirme que l'anxiété à lire est un phénomène relatif à l'anxiété langagière mais en même temps qu'elle est une forme distincte de l'anxiété langagière. Matsuda et Gobel (2004, cité par Kuru Gönen, 2005, p.33) ont cherché la relation entre l'anxiété

langagière et l'anxiété à lire et ils en ont aussi conclu que l'anxiété en compréhension écrite est indépendante de l'anxiété langagière. On peut dire que comme l'anxiété à écrire, l'anxiété à lire a des caractéristiques communes avec l'anxiété langagière mais que, en même temps, elle s'y en distingue. Parce que ces deux types d'anxiété peuvent émaner de différentes sources et avoir de différents effets sur l'apprenant.

Du fait que l'anxiété à lire est considérée, en comparaison aux autres types d'anxiété, comme ayant moins d'effets négatifs sur l'apprentissage des langues étrangères (Saito et al., 1999, p.202), le nombre de recherches sur ce sujet est limité. L'une des premières études menée par Saito et al. (1999) a tenté d'exposer le niveau d'anxiété à lire des apprenants suivant des cours de japonais, de français et de russe. Les résultats montrent que ceux de japonais éprouvent plus d'anxiété envers la lecture que les autres apprenants et que le niveau de l'anxiété à lire varie selon la langue cible. En 2001, Huang a trouvé que l'anxiété à lire existe chez les apprenants chinois qui apprennent l'anglais (cité par Zhao, 2009, p.30-31). Certains autres recherches insistent sur la relation entre la performance et l'anxiété en compréhension écrite et relatent des différents résultats. Par exemple, selon l'étude de Sellers (2000), les apprenants anxieux à lire sont moins performants que les apprenants moins anxieux. Après la lecture, les apprenants anxieux se rappellent moins des passages que les autres, ils essaient de traduire le texte, s'intéressent beaucoup à la syntaxe et au vocabulaire du texte. C'est-à-dire que les apprenants pensent qu'il faut savoir tous les mots et toute la construction grammaticale présente dans le texte pour assurer, même, une compréhension globale. Une autre recherche de Shi et Lui (2006, cité par Zhao, 2009, p.34) montre que le niveau de l'anxiété en compréhension écrite influence négativement la réussite en anglais des apprenants chinois. De l'autre côté, il existe des recherches qui ne trouvent aucune relation significative entre la performance de la compréhension écrite en langue étrangère et l'anxiété à lire. Brantmeier (2005) explique que les apprenants n'éprouvent aucune anxiété lors de la lecture en classe lorsque les textes sont donnés préalablement à lire à la maison. Enfin l'étude menée par Mills, Pajares et Herron (2006) montre qu'il n'y a pas de relation négative entre la performance des apprenants de français et leur compréhension écrite. Comme on le voit, les recherches se concluent par des résultats divergents, contradictoires qui pourraient résulter de l'intervention de différents facteurs.

Comme nous l'avons précisé ultérieurement, l'anxiété à lire est une forme spécifique de l'anxiété langagière. Ce qui signifie qu'elle possède des sources et des effets qui sont différents de ceux de l'anxiété langagière et de l'anxiété des autres habiletés. Saito et al. (1999, p.202-203) ont souligné qu'il existe deux raisons essentielles de l'anxiété envers la lecture : (1) la graphie et le système d'écriture non familiers (unfamiliar scripts and unfamiliar writing system) et (2) le matériel culturel inconnu (unfamiliar cultural material).

(1) la graphie et le système d'écriture non familiers : Les différences dans la construction et le système de la langue maternelle et de la langue cible peuvent constituer une source d'anxiété pour l'apprenant de langue. Ceci émane principalement des langues qui utilisent une graphie différente (comme le français et le chinois, par exemple) ou qui pour l'une contient un nombre élevé de symboles alors que ce nombre est beaucoup plus limité pour l'autre (comme le français qui contient 26 lettres et le chinois qui utilise une calligraphie composée de plus de symboles) (Singhal, 1998). Le problème de système d'écriture relève aussi des discordances existantes entre la prononciation des mots et leur écriture, des structures linguistiques variant d'une langue à l'autre, des structures syntaxiques complexes. Saito et al. (1999, p.203) expliquent que moins l'apprenant pourra compter sur la correspondance entre le système de son et de symbole d'une langue, plus il sera anxieux : il sera confronté à de l'anxiété à lire dès qu'il tentera de décoder la graphie car il se trouvera immédiatement en situation de difficulté lors du traitement du texte. S'il réussit à décoder les sons puis à assigner à ces sons des mots et donc un sens, l'anxiété sera moindre : plus les langues seront proches, plus les mots seront connus et moins l'anxiété à lire se développera. Voici les propos tirés du journal de bord de quelques apprenants ayant participé à l'étude de Kuru Gönen (2005, p.61) :

« Quand je lis quelque chose en anglais, je ne veux pas continuer lorsque je rencontre un vocabulaire inconnu. Bien que je veuille continuer, je pense à ces mots inconnus et j'oublie ce que je lis. » ;

« Il est difficile pour moi de continuer un texte qui contient des structures grammaticales complexes et de longues phrases complexes. Puis, je me demande si mon anglais est insuffisant et naturellement je me désole à ce sujet. »

Quant aux apprenants de l'étude de Saito et al. (1999, p.206), ils affirment être inquiets en ce qui concerne tous les nouveaux symboles qu'ils doivent apprendre pour réussir à lire.

(2) *le matériel culturel inconnu* : l'anxiété à lire déclenchée en raison du concept culturel émane lorsque « le lecteur peut déchiffrer les mots d'un texte écrit en langue étrangère mais pas leurs sens du fait d'une connaissance culturelle incomplète que souligne [pourtant] le texte. » (Saito et al., 1999, p.203). Ainsi, l'apprenant réussit à décoder les sons puis à assigner à ces sons des mots et aux mots un sens, mais un sens ne trouvant sa signification dans le corps du texte : il est question d'un mot reflétant une entité culturelle pouvant être compris si et seulement si cette entité est connue. Une anxiété se révèle alors chez le lecteur qui « réalise que les mots qu'il a décodé ne constituent pas un message compréhensible ou logique. » (ibid.).

C'est-à-dire que bien que l'apprenant puisse comprendre facilement le vocabulaire, la structure grammaticale et syntaxique du texte, il ne peut comprendre le sujet du texte écrit dans la langue cible à cause du manque de connaissances culturelles.

Dans l'étude de Shi et Liu (2006, cité par Zhao, 2009, p.48) les apprenants affirment qu'ils doivent connaître la culture cible avant de lire un texte dans cette langue. Dans la recherche de Saito et al. (1999, p.214), les apprenants défendent l'idée qu'il faut avoir des connaissances sur le thème pour comprendre le texte. Selon leurs réponses données à l'échelle mesurant l'anxiété langagière en lecture, beaucoup d'apprenants affirment que bien qu'ils comprennent souvent les mots lorsqu'ils lisent, ils ne réussissent pas à comprendre ce que dit l'auteur (ibid., p.205 : item 2) ; qu'ils se sentent nerveux lorsqu'ils lisent un passage à un thème non familier (ibid. : item 5) ; qu'il faut savoir beaucoup de choses sur l'histoire et la culture lors des lectures (ibid., p.207 : item 20). Même si la culture a un rôle peu décisif dans l'anxiété à lire, elle peut influencer négativement le processus de la compréhension écrite.

Enfin, bien que les enseignants et chercheurs présument que la compréhension écrite est une compétence qui crée la moins d'anxiété (ibid., p.216), son existence ne

peut être niée et doit être prise en compte : elle peut constituer la raison des performances faibles des apprenants.

L'Anxiété Langagière en Compréhension Orale

L'anxiété ressentie en compréhension orale est celle la moins étudiée (Vogely, 1998, p.68; Elkhafaifi, 2005, p.206; Bekleyen, 2009, p. 665; Atasheneh & Izadi, 2012, p.179). Selon Vogely (1998, p.68; 1999, p.107), ceci résulte du fait que les enseignants se focalisent davantage sur la compétence de production orale et considèrent la compréhension orale comme une compétence passive qui survient pendant les activités régulières de classe. Or, « la compréhension orale est la compétence langagière la plus utilisée dans la classe » (Taylor, 1964, cité par Vogely, 1998, p.67) et celle qui, plus que la compréhension écrite ou l'aptitude académique, contribue davantage à la réussite académique (Conaway, 1982, cité par *ibid.*). Ainsi, beaucoup d'apprenants et enseignants ignorent l'importance et la place de la compréhension orale dans l'enseignement d'une langue étrangère et les activités langagières se focalisent davantage sur les autres compétences. Mais, en réalité, la réussite dans une compétence dépend d'une autre. Dans ce sens, si un apprenant a des difficultés en compréhension orale, s'il éprouve de l'anxiété, ceci se répercutera de façon négative sur la production orale parce qu'il faut d'abord comprendre ce qui est dit (Rivers, 1981, cité par Gönen, 2009, p.44; Vogely, 1998, p.68; Wang, 2010, p.562; Atasheneh & Izadi, 2012, p.179). Pour transmettre le message de manière juste et précise, l'apprenant doit le décoder, le comprendre et l'interpréter.

Comme déjà mentionné, les recherches concernant l'anxiété en compréhension orale sont très limitées et peu de données existent sur la relation entre l'anxiété et la compréhension orale. Selon une étude (Elkhafaifi, 2005, p.214), l'anxiété à écouter aussi se distingue de l'anxiété langagière de par ses sources et effets mais, en même temps, elle est, aussi reliée à l'anxiété langagière. Elkhafaifi (*ibid.*) explique que la compréhension orale a une différente structure et des sources différentes créant l'anxiété. Dans la même recherche qui étudie les effets de l'anxiété langagière sur la réussite en compréhension orale, il est indiqué que les apprenants plus anxieux sont moins compétents en compréhension orale dans le cours d'arabe. Quant à Kimura (2008, p.187), il a démontré que la compréhension orale est une habileté créant

davantage d'anxiété car l'apprenant ne peut pas contrôler l'écoute au contraire de la compréhension écrite, la production écrite et la production orale. Bien qu'il dispose assez de temps lors des activités de compréhension écrite et de production écrite, lors de la compréhension orale l'apprenant doit comprendre le message en écoutant seulement une ou bien deux fois dans un temps limité. Toutes ces recherches montrent que l'anxiété à écouter a des effets débilants malgré que la compréhension orale est considérée comme étant la compétence la moins importante de l'enseignement d'une langue étrangère : elle est généralement « considérée comme un tremplin pour la prise de parole » (Vogely, 1998, p.68).

Scarella et Oxford (1992, cité par Vogely, 1999, p.108), qui ont étudié les sources de l'anxiété à écouter, ont conclu que cette anxiété se produit davantage dans le cas où l'apprenant se confronte à une tâche considérée comme très difficile et non familière. Dans son étude, Vogely (1998, p.70) a regroupé les sources communes sous quatre catégories en fonction des explications obtenues par ses apprenants : l'anxiété à écouter associée aux caractéristiques de l'input (=de l'ensemble des informations) de la langue étrangère, l'anxiété à écouter associée au traitement des aspects de la langue étrangère, l'anxiété à écouter associée aux facteurs éducatifs et l'anxiété à écouter associée aux facteurs personnels (l'enseignant et l'apprenant). D'autres recherches regroupent aussi les sources de l'anxiété à écouter sous des titres similaires (Vogely, 1999 ; Chang, 2005; Buck, 2001, Chang et Read, 2008; Wang, 2010; Atasheneh & Izadi, 2012).

L'anxiété à écouter associée aux caractéristiques de l'input (=de l'ensemble des informations écoutées) de la langue étrangère est la première source de l'anxiété à écouter. La plupart des apprenants dans l'étude de Vogely (1998, p.70) ont déclaré que certains facteurs caractéristiques de l'input comme le caractère de la conversation, le niveau de la difficulté, le manque de la clarté, le manque des supports visuels et le manque de répétition causent l'anxiété pendant l'activité de la compréhension orale.

Certains apprenants affirment que le caractère de la conversation crée aussi de l'anxiété. Par exemple, quand une personne parle très vite, avec un accent différent et une mauvaise articulation, ils ressentent des difficultés à comprendre et ils commencent à éprouver de l'anxiété (Vogely, *ibid.* ; Bekleyen, 2009, p.669; Wang, 2010, p.564; Atasheneh & Izadi, 2012, p.183). Par ailleurs, comme la plupart des enseignants ne sont

pas natifs, le processus de la compréhension orale devient plus complexe quand les apprenants doivent écouter un natif. Dans l'étude de Bekleyen (2009, p.670) un apprenant dit :

« Mon enseignant insiste toujours sur les auxiliaires dans une phrase. Mais, quand un natif Anglais parle, je ne les entends pas. Je pense qu'ils n'utilisent pas les auxiliaires. »

Un autre élément est le niveau de difficulté du passage à écouter. Si le texte oral est constitué d'un vocabulaire non familier, d'une syntaxe complexe et s'il a pour thème un sujet non familier, la compréhension orale cause déception, un manque de motivation et de l'anxiété chez les apprenants (Vogely, 1998, p.70; Chang, 2005, p.5).

Le manque de la clarté réfère au fait que l'apprenant doit savoir quel type de texte il écoute, pour quel raison il l'écoute et ce qu'il va faire après l'écoute (Vogely, 1998, p.70). C'est-à-dire qu'il faut informer l'apprenant avant l'écoute : ceci non seulement permettra de lui faire comprendre les objectifs d'écoute mais aussi entraînera à minimaliser l'anxiété. Savoir ce qu'il faut faire minimise donc l'anxiété.

Parfois, écouter un texte peut être insuffisant pour le comprendre et les matériaux visuels peuvent dans ce cas être d'une aide précieuse. Certains apprenants affirment que leur anxiété résulte du manque de supports visuels et qu'ils veulent en même temps voir les images. Dans l'étude de Wang (2010, p.564), la majorité des apprenants expliquent qu'ils se sentiraient plus tranquilles si le texte écouté était accompagné d'indices visuels comme des dessins, des programmes télévisés, des expressions faciales des locuteurs. Dans une autre recherche, Arnold (1999, cité par Chang, 2005, p.3) a utilisé des supports visuels au cours de l'écoute pour réduire l'anxiété et les apprenants ont répondu positivement à cette technique. La technique de visualisation contribue à la réussite de l'apprenant en compréhension orale et vient en aide aux apprenants anxieux à l'écoute car la visualisation a un rôle facilitateur : elle peut parfois combler, par exemple, les lacunes lexicales ou présenter un contexte à l'apprenant qui pourra ainsi plus facilement cerner la situation de communication.

La dernière caractéristique de la source « anxiété à écouter associée aux caractéristiques de l'input » est le manque de répétition. Il est possible de ne pas comprendre un passage en une ou deux fois. Dans la recherche de Berne (1995, cité par Chang et Read, 2008, p.5) il est vu que quand les apprenants regardent la vidéo une

deuxième fois leur réussite augmente. Selon les résultats de l'étude de Wang (2010, p.564), si l'apprenant écoute seulement une fois, l'anxiété est inévitable. Cette anxiété est éprouvée particulièrement dans la situation d'examen, parce que pendant l'écoute, l'apprenant doit comprendre le message et doit trouver la réponse correcte (Vogely, 1998, p.70).

L'anxiété à écouter associée au traitement des aspects de la langue étrangère comprend les stratégies inappropriées, le manque de temps lors du traitement de l'information, le manque de connaissance pour la préparation à l'écoute et l'impossibilité de contrôler les réponses (Vogely, 1998, p.71).

Pour comprendre mieux ce qu'ils écoutent, les apprenants peuvent développer des stratégies mais, généralement, il est difficile de trouver la bonne stratégie. Si l'apprenant a des problèmes au sujet de l'application d'une bonne stratégie, ceci le mène à éprouver plus d'anxiété. Habituellement, les apprenants essaient de traduire chaque mot au lieu de comprendre le message et, par conséquent, ils manquent les autres phrases du texte (Vogely, 1998, p.71). Par exemple dans l'étude de Chang (2005, p.7) les apprenants anxieux veulent traduire tout ce qu'ils entendent en chinois car ils pensent que c'est de cette façon qu'ils comprendront toute la conversation : mais leur étant impossible de tout traduire, une anxiété se révèle en eux. Par contre les apprenants non anxieux essaient de trouver les mots-clés, ce qui est une stratégie facilitant la compréhension orale. Voici les explications d'un apprenant anxieux et celles d'un apprenant moins anxieux à propos des stratégies qu'ils utilisent lors des activités de compréhension orale (Gönen, 2009, p.48) :

« Quand j'écoute ... Je suis bloqué sur un mot... Si je ne comprends pas un mot... Je ne peux pas écouter. Je n'aime pas la compréhension orale...C'est très difficile...» (propos d'un apprenant ressentant de l'anxiété à un haut niveau).

« Je ne suis pas très bon à l'écoute...mais ce n'est pas grave. Parfois, je ne comprends pas un mot mais je ne m'inquiète pas. J'écoute seulement et j'essaie de comprendre de quoi il s'agit...Mais...Je préfère davantage la compréhension écrite...» (propos d'un apprenant ressentant de l'anxiété à un bas niveau).

Comme on le voit, la stratégie choisie joue un rôle très efficace. Si elle est bien choisie, elle peut faciliter la compréhension orale et empêcher la manifestation de l'anxiété langagière ; par contre, si l'apprenant opte pour la mauvaise stratégie, elle crée un effet débilisant et un effet d'anxiété.

Le manque de temps lors du traitement de l'information pendant la compréhension orale se révèle du fait que les apprenants n'ont pas la chance de faire arrêter le texte oral quand ils le veulent pour comprendre ce qui est dit. Ils sont obligés d'écouter à la vitesse imposée par l'enseignant, d'écouter au nombre de fois que le décide l'enseignant. De plus, généralement les enseignants veulent que les apprenants répondent immédiatement car une rétroaction immédiate est nécessaire pour la bonne continuité de l'activité. Dans ces cas, l'activité de la compréhension orale commence à devenir une activité anxieuse (Vogely, 1998, p.71; 1999, p.107).

Les deux derniers facteurs de la seconde source de l'anxiété à écouter (le manque de connaissance pour la préparation à l'écoute et l'impossibilité de contrôler des réponses) sont relatifs aux processus « avant et après l'écoute ». Comme l'explique Vogely (1998, p.72) avant une activité ou un examen de compréhension orale, certains apprenants ne savent pas quoi faire, comment se préparer, comment travailler à un examen de compréhension orale : les apprenants disent que travailler pour un examen de compréhension orale est plus différent et difficile que travailler pour un test de grammaire. Par contre, donner le sujet du texte à écouter permet aux apprenants de se préparer aux examens d'écoute. Dans l'étude de Chang, (2005, p.6) qui a analysé les effets de l'anxiété à écouter sur les stratégies utilisées par les apprenants Chinois, les entretiens réalisés montrent que si les apprenants connaissent le sujet de texte, ils sont plus tranquilles. L'un des apprenants anxieux dit:

« Je vais trouver les mots associés au sujet et essayer de prédire les questions probables auxquelles je dois répondre. (Gary). »

La troisième source de l'anxiété à écouter est *l'anxiété à écouter associée aux facteurs éducatifs et personnels*. En ce qui concerne les facteurs éducatifs, les chercheurs s'accordent sur l'idée que l'environnement inconfortable est un facteur nuisant à l'apprentissage. Les apprenants disent se sentir anxieux si la classe est très

petite, très froide ou chaude, très bruyante ou bien si elle manque d'oxygène (Vogely, 1998, p.72):

« Je dois comprendre des gens que je ne vois pas. Comme si cela ne suffisait pas, la salle de classe est trop grande et la qualité de son n'est généralement pas bonne. »
(Bekleyen, 2009, p.670).

Pour ce qui est de l'anxiété à écouter associée aux facteurs personnels (l'enseignant et l'apprenant), ils émanent de la peur d'échec et de la personnalité de l'enseignant. La peur d'échec influence aussi négativement la compréhension orale et contribue à de l'anxiété. Selon l'étude de Vogely (1998, p.73) cette peur vient des expériences négatives vécues dans le passé/des échecs passés qui peuvent démotiver et créer déception pour les activités prochaines. De même, dans l'étude de Chang et Read (2008, p.15) la plupart des apprenants expliquent que l'une des raisons de leur anxiété est la mauvaise note obtenue et à obtenir. C'est-à-dire que les apprenants se focalisent particulièrement sur le résultat/la note et l'idée d'obtenir ou d'avoir obtenu auparavant une mauvaise note crée en eux de l'anxiété à écouter.

Quant à la personnalité de l'enseignant, elle est aussi un élément important de l'anxiété à écouter comme elle l'est pour l'anxiété langagière en général. Bien que la compréhension orale soit une activité qui se produit entre l'apprenant et le matériel (la télé, le CD, le DVD, etc.), l'attitude de l'enseignant joue un rôle déterminant dans ce processus. Lorsque l'enseignant s'attend à ce que tout se déroule parfaitement, sans lacunes, les apprenants se sentent anxieux. De plus, s'il critique quand les apprenants ne trouvent pas la bonne réponse, le cours de compréhension orale devient un cours plus anxieux (Vogely, 1998, p.73). Selon Atasheneh et Izadi (2012, p.183), les apprenants anxieux sont plus sensibles et fragiles face aux mots sarcastiques de leurs enseignants et ils attendent plus de support de leur part. Pour vaincre l'anxiété chez les apprenants, McKeachie (1994, cité par Vogely, 1999, p.118) dit que l'attitude sympathique de l'enseignant envers les apprenants est suffisante.

Bien qu'on pense que la compréhension orale est une compétence créant moins d'anxiété en comparaison aux autres, elle a des effets débilissants sur la performance. Il existe certaines sources dépendant de l'enseignant, de l'apprenant, dépendant des

facteurs éducatifs, des aspects de la langue cible, du manque de temps à traiter l'information écoutée, etc... Mais il est possible de supprimer les effets négatifs de l'anxiété à écouter et créer une atmosphère tranquille, sereine.

L'Anxiété Langagière en Production Orale

Comme pour les autres compétences langagières, l'anxiété ressentie lors des activités de production orale nuit à l'apprentissage de la langue étrangère mais, au contraire des autres, la production orale est la compétence la plus problématique provoquant le plus d'anxiété (Horwitz et al, 1986; Price, 1991, cité par Philips, 1992; Young, 1991; Young, 1992; Cheng et al., 1999). Horwitz et al. (1991) expliquent par exemple que parler une langue étrangère au sein de la classe en ressentant des sentiments anxieux semble être la difficulté la plus préoccupante des apprenants de langue.

Etant une compétence productive et interactive (Carter et Nuan, 2002, cité par Balemir 2009, p.19), la production orale a une différente forme. Selon Shumin (1997, cité par Balemir, 2009, p.20), apprendre à parler dans une langue étrangère nécessite à développer une compétence communicative qui comprend la compétence grammaticale (morphologie, syntaxe, vocabulaire), la compétence discursive (transmission de message de manière cohérente), la compétence sociolinguistique (usage de la langue selon le contexte social) et la compétence stratégique (usage des stratégies). Le manque d'une compétence communicative peut causer certaines difficultés et particulièrement de l'anxiété. Par exemple, les apprenants peuvent hésiter à s'exprimer quand ils se confrontent à une connaissance linguistique non familière (Horwitz et al., 1986) ou bien lorsqu'ils ne savent pas comment ils peuvent montrer leurs réactions face à certaines situations comme la surprise, la joie, la colère (Price, 1991, cité par Philips, 1992, p.126).

Et de façon générale, les recherches montrent que les apprenants manifestent ressentir le plus d'anxiété langagière lors des cours de production orale lorsqu'ils doivent prendre la parole dans la langue cible :

La première recherche menée par Kleinmann (1977, cité par Cheng, 2005, p.15) montre qu'il existe une corrélation entre l'anxiété et la production orale en langue étrangère. Dans son étude, McCroskey (1984, cité par Young, 1986, p.440) appelle l'anxiété à parler « appréhension communicative » qu'il définit en tant que niveau de

peur ou d'anxiété associé à la communication orale réelle ou anticipée réalisée avec une ou des personne[s].

En 1992, Philips a trouvé une relation négative entre l'anxiété et la performance lors des examens de production orale. Selon cette étude, les apprenants anxieux ont tendance à dire peu de chose, à produire des phrases courtes, à utiliser des structures simples au contraire des apprenants moins anxieux. De plus, les apprenants anxieux ont décrit leur anxiété, leur sentiment affectif se révélant lors des épreuves de production orale en utilisant des termes tels que : « nerveux, intimidé, tendu, confus, inquiet, stupéfait » (Philips, 1992, p.19).

Une autre recherche menée par Huang (2004) a étudié la relation entre la motivation à apprendre et l'anxiété à parler. Dans cet objectif, il a développé une échelle de production orale se basant sur celle de Young (1990, cité par Huang, 2004, p.31). La forme modifiée de *FLCAS, Foreign Language Speaking Anxiety Scale*, comprend 33 items relatifs à l'appréhension communicative (=la peur d'entrer en communication), à la peur d'être évalué négativement et à l'anxiété face aux tests. Selon cette étude, il existe une corrélation négative entre la motivation à apprendre et l'anxiété à parler.

Quant à Woodrow (2006, p.308), cherchant la relation entre l'anxiété à parler et la performance, il explique que l'anxiété à parler est un prédicteur significatif de la réussite. Ce chercheur, qui a aussi développé une échelle (*Second Language Speaking Anxiety Scale (SLSAS)*), a montré qu'il y a une relation négative entre la performance et l'anxiété à parler : c'est-à-dire que plus l'apprenant sera anxieux, moins il sera performant.

Selon l'étude de Liu (2007), plusieurs apprenants Chinois éprouvent de l'anxiété dans le cours d'anglais lors d'une présentation, d'un exposé devant la classe.

Young (1992) a réalisé des entretiens avec certains chercheurs importants dans ce domaine : Krashen, Omaggio Hadley, Terrell et Rardin. L'une des questions posées à ces chercheurs visait à savoir si les apprenants expérimentaient l'anxiété langagière de manière égale à travers les quatre compétences. Tous les chercheurs interviewés ont répondu « Non » et ont indiqué que les apprenants éprouvent plus d'anxiété en production orale. Le premier chercheur, Krashen (ibid., p.163) explique que si l'enseignant attend à ce que l'apprenant dévoile une performance supérieure à sa

capacité, l'anxiété à parler est inévitable. Omaggio Hadley fait une comparaison entre la production orale et la production écrite en disant « Au moins, vous avez le temps de penser et de réfléchir en production écrite. » (Young, 1992, p.163). Quant à Terrell (ibid.), il explique que bien qu'en production orale il utilise la méthode naturelle et qu'il encourage donc les apprenants à dire tout ce qu'ils veulent et ceci sans les interrompre pour corriger leurs fautes, ses apprenants disent éprouver le plus d'anxiété lorsqu'ils doivent prendre la parole devant la classe. Selon le dernier chercheur Rardin (ibid.), « l'apprenant peut éprouver aucune anxiété en production écrite, par exemple, mais considérablement en production orale. ». Comme on le voit, ces quatre chercheurs approuvent que les activités de production orale en langue étrangère créent plus d'anxiété que les autres compétences langagières.

Comme la production orale influence négativement la performance des apprenants, certains chercheurs ont étudié les sources de l'anxiété à parler. Certains éléments comme la confiance en soi (la faible confiance en soi crée plus d'anxiété), la possibilité d'échec (même une petite possibilité est suffisante pour éviter de parler), les échecs antérieurs (l'effet majeur des mauvaises expériences vécues dans le passé), l'évaluation négative (plus l'apprenant est confronté aux évaluations négatives faites par les autres, plus il éprouve de l'anxiété lors des prochaines activités) sont des raisons de l'anxiété à parler (Cheng et al., 1999, p.436).

Selon l'étude de Tanveer (2007), la connaissance linguistique cause aussi de l'anxiété en production orale. A cause de sa connaissance linguistique insuffisante ou limitée, l'apprenant peut commettre des erreurs qui entraînent à ce que les autres l'évaluent négativement. En d'autres termes, l'évaluation négative résulte également des erreurs linguistiques (Tanveer, 2007, p.19).

Kitano (2001, p.550), lui, regroupe les sources sous deux catégories qui englobent en même temps les autres sources déterminées par les autres chercheurs : *la peur d'être évalué négativement* et *l'auto-perception de la capacité à parler dans la langue cible*.

La peur d'être évalué négativement est défini comme la peur des évaluations faites par les autres, l'esquive des situations évaluatives et l'attente/la croyance que les autres évalueront négativement (Watson et Friend, 1969, cités par Horwitz et al., 1986, p.128). Dans la classe de langue, la performance des apprenants est habituellement

évaluée seulement par l'enseignant et les autres apprenants. Et du fait que généralement, les apprenants ont peur de faire des erreurs lors des activités en production orale (Kitano, 2001, p.550) ils évitent de parler devant la classe de peur d'être évalués négativement ou bien d'être humiliés par les autres. De même, Hadley, dans l'entretien de Young (1992, p.164), a expliqué que les apprenants éprouvent de l'anxiété quand ils sont appelés à faire une présentation devant les autres ou bien un groupe : ils agissent de manière inconfortable.

Une autre peur prenant place dans la catégorie *peur d'être évalué négativement* de Kitano est les erreurs de prononciation. Lorsqu'ils parlent dans la langue cible, les apprenants pensent qu'ils doivent toujours parler sans fautes/erreurs, avec un accent fluide et avec aisance. Les entretiens réalisés par Price (1991, cité par MacIntyre, 1999, p.31) avec ses apprenants montrent qu'ils veulent avoir un accent comme celui d'un natif : leur croyance est que si quelqu'un parle avec un accent correct, cela signifie qu'il est compétent en langue étrangère. Dans son entretien avec Young (1992, p.163), Hadley dit : « Je pense que c'est parler qui rend les gens le plus nerveux parce qu'il y a plus à perdre : non seulement vous devez créer vos propres énoncés, mais en plus, les apprenants se sentent obligés de les prononcer correctement. ».

Un apprenant dans l'étude de Aydin (2001, p.107-108, cité par Balemir, 2009, p.29) dit:

« Aujourd'hui, je m'aperçois que quand je parle dans la classe, je me sens un peu anxieux. J'ai peur de faire des erreurs devant les autres. En réalité, ma fluidité n'est pas mauvaise, mais je pense que j'ai besoin de m'exprimer de manière plus fluide. »
(propos d'un apprenant ressentant de l'anxiété à un bas niveau).

Dans son étude, Balemir demande aux apprenants ce qui les rend nerveux (2009, p.61). Voici la réponse d'un apprenant ressentant une anxiété de haut niveau :

« La prononciation et parler de façon incorrecte. J'ai peur de faire des erreurs. »

Ainsi, l'évaluation des pairs et de l'enseignant est très importante dans la détermination de la perspective des apprenants envers la langue étrangère. Si cette

évaluation est positive, l'apprenant peut changer aussi sa perspective envers le cours de production orale.

Quant à *l'auto-perception de la capacité à parler dans la langue cible*, elle est une source très importante de l'anxiété à parler (Kitano, 2001, p.550). Chaque personne crée un environnement, par son auto-perception, qui facilite ou empêche l'apprentissage des langues (Foss et Reitzel, 1988, p. 444). Parce que l'auto-perception peut influencer la performance d'un natif ou bien d'un non-natif, elle joue un rôle important dans l'apprentissage des langues étrangères. Par exemple, dans l'étude de Horwitz et al. (1986), il est indiqué que l'anxiété de l'apprenant résulte de son auto-perception. Selon Foss et Reitzel (1988, p.437), l'auto-perception est un facteur important aussi bien pour l'apprentissage de langue étrangère que pour l'anxiété à parler. Parce que ceux qui éprouvent de l'anxiété à parler (natif ou non-natif) ont une faible estime de soi, se sentent moins importants que les autres et ils pensent que leur communication est moins efficace que celle de leurs pairs et donc leurs échecs sont continus (McCroskey, Daly, Richmond et Falcione, 1977; cité par Foss et Reitzel, 1988, p.439-440).

L'étude de Young (1991) montre que l'apprenant qui commence à apprendre la langue étrangère avec une faible auto-perception est probablement anxieux dans la classe. Les autres recherches qualitatives justifient ces arguments. Par exemple, les apprenants anxieux pensent que leur compétence langagière est moins bonne que celle des autres (Price, 1991, cité par Kitano, 2001, p.550). Bailey (1983, cité par ibid.) défend que l'anxiété peut résulter de la compétition de l'apprenant avec ses pairs. Les recherches montrent que si l'apprenant compare constamment sa réussite avec celle des autres et s'il fait plus de fautes que ses pairs, il peut penser qu'il est moins compétent. Voici quelques réponses recueillies par Balemir (2009, p.66-67) qui a demandé à ses apprenants s'ils comparaient leur compétence en expression orale avec celle des autres :

« Oui, je me compare et ceci m'influence négativement. » (propos d'un apprenant ressentant de l'anxiété à un bas niveau) ;

« Je compare ma production orale avec celle des autres et ceci m'inquiète. » (propos d'un apprenant ressentant de l'anxiété à un haut niveau).

Dans une autre étude de Horwitz et Yan (2008, p.166, cité par Balemir, 2009, p.25) la plupart des apprenants affirment aussi comparer leurs compétences langagières avec celles des autres.

Par ailleurs, bien que ceci puisse paraître peu logique, l'apprenant peut aussi se comparer avec un natif. La conversation entre un natif et un apprenant peut causer de l'anxiété car ce dernier peut se sentir insuffisant en production orale. Dans son étude Price (1991, cité par Kitano, 2001, p.550) explique que du fait qu'ils ne peuvent pas prononcer les mots comme un natif, les apprenants croient qu'ils ne sont pas habiles. Woodrow (2006, p.320) défend que si la conversation est réalisée en dehors de la classe, l'apprenant ressent plus d'anxiété à parler. Un apprenant de Woodrow (ibid.) nommé Harry explique :

Je me sens anxieux quand je parle avec un natif anglais parce que je sais que mon anglais... ma production orale... n'est pas correcte, et peut-être que cela embrouille le natif et peut-être que parfois quand je parle... ce dont je dis n'est pas intéressant pour les locuteurs natifs. Je pense à ce genre de choses.

Comme on le voit, les conclusions tirées des travaux effectués jusqu'à lors ont montré que l'anxiété langagière nuisait à la mise en œuvre des quatre compétences langagières mais que le plus haut niveau d'anxiété se rencontrait davantage dans les cours de production orale et que cette anxiété à parler s'éprouvait par la grande majorité des apprenants : Selon Horwitz et al. (1986, p. 126) la difficulté à prendre la parole en classe est probablement celle la plus citée par les apprenants de langue anxieux et selon Aslım-Yetiş (2012, p. 145) il semblerait qu'« Etre confrontés à des sons, des mots étrangers et, particulièrement, être amenés à produire des énoncés à l'oral les gênent. ».

Donc, parler en langue étrangère serait une compétence très problématique qui influence négativement la performance de l'apprenant et le processus d'apprentissage : c'est en cours de production orale que les apprenants de langue sont généralement les moins compétents, les moins performants. L'expression orale est « la compétence qui "bloque" davantage l'apprenant [...] [qui] se tait, s'efface autant que possible dans la salle de classe, se voue à l'anonymat et donc refuse la prise de parole. » (Aslım-Yetiş, 2012, p. 147).

Ainsi, il est clair qu'il existe un réel problème d'anxiété concernant l'habileté à parler en langue étrangère. Certes, les problèmes d'anxiété qui surviennent lors de la mise en œuvre des autres compétences sont aussi importantes et doivent être absolument surmontés et c'est pourquoi outre leur objectif commun de déterminer le niveau d'anxiété langagière présents dans les classes de langue, de déterminer ses méfaits sur la performance des apprenants, de comparer les plus anxieux et les moins anxieux ou bien d'identifier les apprenants souffrant d'anxiété langagière, de déterminer l'habileté langagière assurant le plus haut niveau d'anxiété, les recherches effectuées dans le domaine ont également tenté d'apporter des solutions pour réduire, voire, vaincre l'anxiété langagière. Mais, du fait que parler a toujours été considéré comme « le parangon de la maîtrise d'une langue étrangère » (Defays, 2003, p.244) et parce que l'anxiété langagière est davantage à son apogée en production orale, c'est l'anxiété langagière ressentie en production orale et les solutions apportées pour la réduire qui constitueront l'objet principal de notre étude.

Réduire l'Anxiété Langagière en Production Orale : Les jeux de rôles

Nous traiterons ici des solutions, techniques, pratiques proposées pour créer un milieu d'enseignement/apprentissage moins anxieux et moins stressant lors des performances de production orale.

Parmi ces propositions, il existe des techniques ou pratiques pour supprimer les croyances irréalistes de l'apprenant, pour changer les attitudes des enseignants, le type d'évaluation de la performance et finalement pour construire une classe de langue plus amusante et loin de l'anxiété. Dans notre étude, nous analyserons ces suggestions sous trois titres : l'attitude de l'enseignant, les croyances de l'apprenant, les travaux de groupe.

L'Attitude de l'Enseignant

Horwitz et al. (1986, p.131) indiquent que l'enseignant a deux rôles importants pour réduire l'anxiété des apprenants, qu'elle soit orale ou écrite : il peut leur apprendre à surmonter la situation provoquant l'anxiété et il peut rendre l'apprentissage moins stressant. De même Crookall et Oxford (1991, p.142, cités par Zerey, 2008, p.30) expliquent que le rôle de l'enseignant est de réduire l'anxiété des apprenants en créant

une atmosphère sereine et amicale pour communiquer. Comme nous l'avons mentionné ultérieurement, l'attitude de l'enseignant peut être un élément déterminant le niveau de l'anxiété des apprenants.

Selon Young (1991, p.431) et Tallon (2008, p.11), l'enseignant doit tout d'abord savoir que son rôle est d'être un facilitateur permettant aux apprenants de communiquer dans toutes les situations. Par contre, si l'apprenant le perçoit comme une puissance qui domine toute la classe ou qui humilie, il développe alors des attitudes négatives et parler la langue cible devant toute la classe devient une activité inexécutable. Comme l'explique Price (1991, cité par Aydın, 2001, p.160), si l'enseignant est plus amical et moins autoritaire, cela réduit l'anxiété des apprenants. Les apprenants de Young (1990, cité par Young, 1991, p.432) expriment des idées similaires. Selon eux, quand l'enseignant est tranquille, patient et quand il les encourage et les supporte à prendre la parole, l'anxiété est moindre et donc l'apprentissage de la langue étrangère devient plus facile.

Ajoutons que le plus important facteur lors de l'interaction entre enseignant-apprenant est l'attitude que l'enseignant expose lors de la correction des erreurs. Au lieu de les punir, il faudrait au contraire que les enseignants acceptent que « les erreurs font partie du processus de l'apprentissage de la langue et qu'elles peuvent être faites par tout le monde. » (Young, 1991, p.432). En production écrite, les erreurs faites sont généralement mentionnées sur feuille et leur exposition devant toute la classe ne peut se réaliser que très rarement. Or, en production orale il est question d'une rétroaction immédiate : tout le monde est témoin à l'instant. Afin de minimiser l'anxiété à parler due à la peur d'être évalué devant tout le monde certains chercheurs ont proposés des méthodes de correction orale telle celle appelée *modeling* (reformulation des erreurs de l'apprenant dans une manière appropriée) qui est une méthode créant moins d'anxiété (Young, 1991, p.432; Philips, 1991, p.8; Tallon, 2008, p.12). Avec cette technique indirecte, où la fonction de l'enseignant est de répéter d'une manière correcte la phrase erronée de l'apprenant, l'apprenant ne craint pas de se faire corriger devant ses pairs car les rétroactions de l'enseignant ne ciblent pas directement l'apprenant qui a pris la parole et ne le mettent donc pas mal à l'aise. Pour être plus précis, un enseignant qui utilise ce modèle répète le message de l'apprenant en le corrigeant mais en y ajoutant par la même occasion un mot d'approbation au début tel que « Oui », « C'est cela »,

« Effectivement ». Par exemple, Young (1991, p.432) donne l'exemple suivant en prenant pour base la langue espagnole : si la réponse d'un apprenant à la question « *Quierehacer el Presidente Bush ?* » (Que veut faire le Président Bush ?) est « *Quieres subir los presupuestos.* » (*Tu veux élever le budget.*), l'enseignant dit « *Si, quiere subir los presupuestos.* » (Oui, *il veut élever le budget.*). Ainsi avec ce « Oui » « l'enseignant reconnaît que l'étudiant a transmis un message significatif et en le répétant dans une forme correcte, « *quiere* » au lieu de « *quieres* », l'instructeur fournit la rétroaction appropriée pour la classe. » (ibid.). Dans la recherche de von Wörde (2003) beaucoup d'apprenants expliquent que cette technique « aide à soulager l'anxiété. ».

Un autre rôle de l'enseignant est de choisir un mode d'évaluation approprié. Pour réduire l'anxiété face aux tests, l'enseignant doit, selon Young (1991, p.433) prendre en considération le principe suivant : « testez ce que vous avez enseigné dans le contexte de comment vous l'avez enseigné. ». Lorsque les apprenants se confrontent à des points qui n'ont pas été abordés en classe, leur performance est influencée, leur anxiété est à son apogée (Onwuegbuzie et al., 1999, p.220; Young, 1999, p.243). Pour ce qui est de la production orale, Philips (1999, p.139) dit que la première technique nécessaire pour réduire l'anxiété langagière vécue en production orale est de « tester [les apprenants] en utilisant les mêmes types d'activités qu'ils ont pratiqués en classe. ». C'est-à-dire que si l'enseignant évalue ses apprenants avec des exercices différents que ceux pratiqués dans la classe, l'apprenant éprouve de l'anxiété. Enfin Madsen et al. (1991, cité par Zerey, 2008, p.32) expliquent que lorsque le type de test/d'évaluation est bien expliqué, que les items sont bien construits, l'anxiété des apprenants se réduit.

Comme on le voit, les attitudes de l'apprenant envers la production orale dépendent des attitudes de l'enseignant envers l'apprenant. Son attitude peut mener soit à la naissance d'une anxiété chez les apprenants, soit à une réduction de leur anxiété. Pour réduire l'anxiété au minimum, « l'enseignant de langue a besoin de pratiquer la correction d'erreur positive, de montrer de l'empathie, de l'admissibilité, de la patience, la compréhension et la tolérance » (Bowen, 2004, p.51). « La correction d'erreur positive » signifie que l'enseignant doit percevoir les erreurs des apprenants de façon constructive : les erreurs sont des éléments permettant d'évaluer les apprentissages et non des instruments de critique.

Les Croyances de l'Apprenant

L'anxiété langagière en production orale peut résulter de la peur, des croyances irréalistes de l'apprenant. Il est possible que tout individu ait des croyances irréalistes qui peuvent être à la cause d'effets débilissants. Il existe des techniques pour connaître et vaincre l'anxiété personnelle. D'abord, Foss et Reitzel (1988, p.445) expliquent que si les croyances irréalistes des apprenants sont connues, il sera alors possible de les aider à les surmonter et à vaincre par conséquent leur anxiété qui surgit lorsqu'ils « anticipent une situation de communication telle que converser dans une langue seconde. » (ibid.). Dans cette optique, Foss et Reitzel (ibid.) recommandent à ce que « l'enseignant demande aux apprenants de faire une liste de leur peur à propos de parler la nouvelle langue. ». Transférer, par la suite, cette liste au tableau permettra aux apprenants de voir qu'ils ne sont pas seuls et ceci les encouragera à faire plus d'efforts pour prendre la parole dans la langue cible (Foss et Reitzel, 1988, p.445; Powell, 1991, cité par Aydın, 2001, p.149).

Une autre technique proposée est le graphique d'anxiété de communication (Communication Anxiety Graph) développé initialement par Brownell et Katula en 1984 pour remédier à l'anxiété à parler en public mais adapté par la suite pour la classe de langue (Foss et Reitzel, 1988, p.447). Ce graphique est « un outil de classe que les enseignants peuvent utiliser pour aider les apprenants à tracer le schéma de leur anxiété lors d'une prise de parole. » (Brownell et Katula, 1984, p.243). En fait, les apprenants tracent une courbe montrant leur niveau d'anxiété sur un graphique où l'axe vertical montre le niveau d'anxiété (7 échelles allant de « 1-aucune anxiété » à « 7-haut niveau d'anxiété ») et où l'axe horizontal montre 5 moments de la prise de parole (A-juste avant la prise de parole/le discours ; B-les premières 1-2 minutes du discours ; C-le milieu du discours ; D- les 1-2 dernières minutes ; E-Tout de suite après le discours). Immédiatement après chaque prise de parole l'enseignant demande aux apprenants de mettre une croix, un signe à l'intersection des deux axes pour chaque moment de prise de parole : si l'apprenant ressent un haut niveau d'anxiété juste avant le discours, il mettra une croix à l'intersection de 7-A, s'il ne ressent aucune anxiété juste avant le discours, il mettra une croix à l'intersection 1-A, etc. Ainsi, le graphique d'anxiété montre le niveau d'anxiété de l'apprenant au moment précis de son discours oral. De cette manière, l'apprenant et l'enseignant peuvent connaître précisément la situation qui

crée de l'anxiété et peuvent essayer de prendre des mesures pour la supprimer (Brownell et Katula, 1984, p.244-245).

Il est donc aussi possible de réduire l'anxiété à parler résultant des sources personnelles. Si l'apprenant peut apprendre à exprimer ses croyances irréalistes et se rendre compte que les autres ressentent également les mêmes peurs que lui, la situation de communication deviendra alors moins anxieuse et moins stressante pour lui.

Les Travaux de Groupe

Il est aussi généralement attendu des enseignants de créer une atmosphère de classe réconfortante en donnant du courage à l'apprenant afin qu'il puisse prendre la parole sans être embarrassé, intimidé. C'est pourquoi les travaux en tandem, en groupe ou petit groupe prennent place parmi les recommandations des chercheurs (Foss et Reitzel, 1988, p.448; Young, 1991, p.433; Young, 1992, p.164; Philips, 1991, p.9; Philips, 1999, p.139). Koch et Terrell (1991) attirent l'attention sur la baisse du niveau d'anxiété des apprenants lorsque ceux-ci travaillent en tandem ou en groupe. De même pour réduire l'anxiété langagière Young (1991) propose de faire plus de travaux en groupe mais aussi de consacrer du temps aux jeux, donc d'intégrer le ludique dans l'enseignement/apprentissage.

Pour faire face à l'anxiété à parler, Foss et Reitzel (1988, p.448) proposent une activité nommée « l'interprétation orale ». Lors de cette activité il est demandé aux apprenants de lire un texte à haute voix devant un public une fois après l'avoir travaillé devant un public plus petit : le petit public permet de préparer au grand public en réduisant l'effet débilisant de l'anxiété (Feigenbaum, 2007, p.15).

Un autre avantage des travaux en groupe ou en tandem pour l'anxiété à parler est qu'avec ces techniques de travail l'apprenant a moins peur de faire des erreurs, est plus tranquille et ressent moins de pression. Par exemple, Garrett et Shortall (2002) ont montré que lors des travaux de groupes, les apprenants d'anglais langue étrangère avaient moins peur de faire des erreurs, se sentaient plus soulagés. En fait, lors de ce type d'activités, les apprenants anxieux voient que leurs pairs sont à mêmes de faire des erreurs semblables, voient que leurs camarades ne sont pas plus compétents qu'eux et donc gagnent du courage pour prendre la parole dans la langue cible. De même, outre le fait de remarquer que les autres membres de la classe ne sont pas non plus parfaits, le

travail de groupe contribue au développement social et psychologique de l'apprenant. En passant beaucoup de temps avec ses pairs, en s'amusant et en partageant le sentiment de réussite en groupe (Dörnyei et Malderez, 1997, p. 73), les apprenants ont la possibilité de mieux se connaître, de collaborer, de partager et de se critiquer ainsi de manière plus « correcte », « agréable », de façon moins offensante. Hadley, dans l'entretien de Young (1992, p.164), dit que quand il donne place au travail de groupe dans le cours de production orale, le niveau de l'anxiété se réduit considérablement.

Parce que les jeux peuvent augmenter la dynamique du groupe classe, encourager la participation et motiver les plus timides, surmonter leurs peurs, leurs nervosités mais aussi parce que les jeux peuvent se pratiquer en groupe, ils sont recommandés en tant que techniques pour réduire l'anxiété langagière en expression orale (Young, 1991, p.433; Philips, 1999, p.139; Bowen, 2004, p.66).

Parmi les jeux, il existe une technique de classe qui a toujours été conforme et facilement utilisable dans la salle de classe pour l'enseignement/apprentissage de la production orale en langue étrangère et qui permet aux apprenants de coopérer, de se connaître et de créer une atmosphère de classe « les stimulant petit à petit à communiquer et à faire des erreurs sans être embarrassés ou sans ressentir un sentiment d'échec. » (Zerey, 2008, p.38): il s'agit de la technique des jeux de rôles dont « [l]'efficacité est largement reconnue dans les méthodes communicatives du fait que non seulement [ce jeu] développe les aptitudes à la communication des apprenants, mais également leur autonomie d'apprentissage. » (Leblanc, 2002, p.25). En travaillant la production orale avec les jeux de rôles en petit groupes avant de les jouer devant toute la classe ou devant un public, les chercheurs expliquent que l'anxiété à parler diminue chez les apprenants tout d'abord par ce que ces jeux présentent les avantages des travaux de groupe (coopération entre les apprenants, confiance, prise de conscience des lacunes de l'un l'autre...) (Young, 1991, p.433; Philips, 1999, p.139; Bowen, 2004, p.66) mais aussi parce que l'apprenant qui joue peut facilement être pardonné pour les erreurs qu'il fait et pour la pauvre communication qu'il expose (Saunders et Crookall, 1985, p.169 cités par Young, 1991, p.433) : les apprenants-spectateurs se moquent moins du camarade qui joue un rôle, qui expose un personnage qui n'est pas lui-même. Ce n'est pas le camarade qui fait les erreurs mais le personnage joué. Lorsqu'on se

place du point de vue de l'apprenant-acteur, ce dernier se sent aussi plus à l'aise. Aslım-Yetiş (2012, p.160) dit à ce propos :

en s'exprimant sous la couverture d'un personnage créé, qui n'existe pas et qui n'est pas l'apprenant lui-même, ce dernier se sent libre et sa parole est alors libérée. C'est-à-dire qu'il pense que les erreurs qu'il commet ne lui reviennent pas, qu'il n'en est pas le responsable : ce sont les erreurs du personnage fictif.

Qu'est-ce que les Jeux de Rôles ?

Le jeu est reconnu aujourd'hui comme étant un outil d'enseignement/apprentissage permettant aux apprenants d'imaginer, de créer, de produire en classe. Motivants et engageants les apprenants dans des productions diverses tout en leur procurant du plaisir, les jeux ont aussi certes trouvé leur place dans les classes de langues et ceci tout particulièrement par l'intermédiaire des jeux de rôles dont l'origine se base sur les rôles joués dans les jeux enfantins ; parent-enfant, gendarme-voleur, docteur-malade, professeur-élève, commerçant-client (Leblanc, 2002, p.13). Les enfants choisissent un rôle et jouent spontanément.

Le jeu de rôle a été utilisé pour la première fois dans les domaines de la psychosociologie et de la psychiatrie par le sociologue et médecin psychiatre Jacob-Lévy Moreno. Les jeux de rôles dans ces domaines reposent sur l'idée de « l'homme comme acteur en situation » (Yaiche, 1996, p.23) et sont utilisés en tant que technique psychothérapeutique où le participant s'exprime à travers des situations conflictuelles.

Quant à l'entrée du jeu de rôle en classe de langue, même s'il est difficile de donner une date précise, Puren (1988, cité par Le Blanc, 2002, p.15) explique qu'il vient des conseils de Girard en 1884 pour le développement des méthodes actives qui se basent sur l'utilisation des gestes et des mimiques dans l'enseignement des langues. Avec l'apparition des méthodes structuro-globales audio-visuelles dans les années 50, les jeux de rôles continuent à être utilisés avec des exercices systématiques qui sont des exercices de type réflexe et qui aident à améliorer la maîtrise de la langue et à acquérir des automatismes. Mais c'est surtout vers la fin des années 70 avec l'apparition de l'approche communicative que les enseignants ont commencé à donner davantage place à l'utilisation des techniques interactives comme le jeu de rôle. Ce dernier permet aux

apprenants de participer activement au cours, d'être au centre des activités, de développer chez eux une attitude autonome et de s'adresser à leur créativité.

Comme il n'y a pas d'un consensus sur sa définition, différentes définitions du jeu de rôles ont été données. Selon la définition du Dictionnaire de Didactique du français (Cuq, 2003, p. 142, cité par Aslım-Yetiş, 2012, p.158),

issu des techniques de formation d'adultes, le jeu de rôles, en didactique des langues, est un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants, simulé par les apprenants pour développer leur compétence de communication sous ses trois aspects : compétence ce qui concerne linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique.

Dans une autre étude Leblanc (2002, p.11) définit le jeu de rôle comme étant « une interaction fictive à laquelle il convient de participer en inventant un scénario et en s'investissant dans la peau d'un personnage autre que soi. ».

Mais c'est Caré et Debyser (1978, p.66-67) qui donne une définition plus détaillée du jeu de rôle. Selon eux, le jeu de rôle est

l'animation par deux ou trois étudiants de scènes ou de personnages plus spontanés, plus fantaisistes, éventuellement plus caricaturaux que dans les simulations proprement dites, sans canevas ni scénario prédéterminés, sans documentation ni préparation particulière autre que le cours de langue lui-même, sans consignes autres que l'indispensable nécessaire pour le point de départ.

Selon Debyser (1992, p.65, cité par Leblanc, 2002, p.17) ce qui le sépare des autres techniques comme la dramatisation, les études de cas, les mimes, les psychodrames et les simulations, c'est

le degré de structuration ou au contraire de spontanéité du jeu (règles, textes, canevas, scénarios, attribution de rôles, consignes ou mise en scène plus ou moins préétablis) [et le degré d'] implication personnelle des participants dans les scènes qu'ils jouent (identité, projection ou distanciation).

Comme on le voit dans les définitions, l'essentiel est la spontanéité des apprenants. De même, Taylor et Walford (1976, p.199, cité par Yaiche, 1996, p.24) expliquent que « le jeu de rôle est fondé sur l'improvisation spontanée des participants quand ils ont été placés dans une situation hypothétique. ». Parce que, en général, il n'y a aucune préparation et les participants sont libres ; « ils peuvent se laisser aller à leurs émotions, impulsions, passions, s'enflammer en discours passionnés ou au contraire se murer dans un silence pesant, s'élever avec violence contre un fait ou une personne. » (1976, p.199, cité par Yaiche, 1996, p.24). C'est-à-dire qu'ils inventent librement leurs scénarios et qu'il est possible de voir toutes les émotions des apprenants durant leurs jeux de rôles.

Dans les jeux de rôles, il n'y a pas de costumes, ni d'accessoires ni ou peu de scénarios. On joue « le présent comme le passé, l'ordinaire comme l'extraordinaire, le facile comme le difficile, le gai comme l'irritant, le mystérieux comme l'évident ou le banal. » (Yaiche, 2006, p.23). Les apprenants ont différents rôles comme acteur, président, agent de police, plombier, instituteur, vendeur, etc. Mais il faut faire attention au sujet du choix du rôle. Dans cette démarche, ce qui est important c'est d'éviter des rôles sur certains sujets comme le racisme par exemple. Parce que certains sujets peuvent être à l'origine de discussions, de mésententes, de disputes parmi les apprenants. Dans les jeux de rôles, les situations doivent être très précises, claires et aussi un peu ou, de temps en temps, très conflictuelles. Voici quelques exemples donnés par Caré et Debyser (1978, p. 67) :

- un touriste demande un renseignement à un agent,
- Mme X téléphone à un responsable du programme de télévision pour se plaindre qu'on ne présente pas assez d'émissions sur les chats,
- Pierre et Marie se disputent parce que l'un veut passer les vacances à la mer, l'autre à la montagne.

Le jeu de rôle utilisé comme méthode d'animation pédagogique a certaines contributions à l'enseignement des langues étrangères. Grâce aux jeux de rôles il est possible de

partir des situations problématiques ou conflictuelles qui obligent les participants à discuter, à raisonner, à se défendre, à chercher à convaincre, à négocier autrement dit à mobiliser différentes compétences : linguistique, socio- linguistique, discursive et stratégique (Weiss, 2002, p.70).

En d'autres termes, les jeux de rôles contribuent à développer la compétence de communication. Non seulement l'apprenant s'adresse à sa connaissance linguistique et culturelle mais aussi il apprend différents rôles sociaux et donc différents registres, différents types de discours et devient un acteur devant la classe. Cette acteur peut aussi s'exprimer de façon spontanée, argumenter librement, contredire, mimer et créer ainsi une interaction fictive mais, en même temps, pas loin de la réalité car « les jeux de rôles ne sont pas des jouets ou des artifices d'apprentissage mais bien des situations analogues à la réalité. » (Meirieu, 2004, p.53, cité par Premat, 2006, p.4). De l'autre côté, l'utilisation de jeu de rôle dans le cours de langue attire l'attention des apprenants et il assure un cours plus actif. Ces jeux permettent de s'engager dans différents rôles, d'entrer dans la peau de différents personnages, de s'exprimer donc de mille et une façons et de stimuler la créativité des apprenants. Chaque apprenant joue, « s'amuse » et l'enseignant n'est plus au centre des activités. Selon Premat (2006, p.2), ce dernier « doit relativement s'effacer et doser son intervention pour que la situation soit réellement bénéfique pour les apprenants. ». Grâce aux jeux de rôles, les apprenants apprennent la langue étrangère dans un contexte authentique. Cela leur donne « la possibilité de montrer leurs aptitudes et leurs compétences qui se cachent peut-être dans les cours traditionnels » (Sygalski, 2008, p. 3).

L'utilisation du jeu de rôle non seulement réactive les connaissances linguistiques des apprenants mais aussi sensibilise les apprenants et instaure un climat de confiance (Leblanc, 2002, p.30-31). Dufeu (1999, p.115, cité par Leblanc, 2002, p.31) dit que l'attitude d'acceptation des erreurs et le respect du rythme de chaque participant sont très importants pour l'instauration d'un climat de confiance et ces attitudes réduisent aussi les tensions dans la classe. Si cette atmosphère peut être créé au sein de la classe, l'apprenant n'a pas peur alors d'être évalué négativement et il s'exprime tranquillement, participe au travail volontairement.

Ainsi, les jeux de rôles en classe consistent à jouer quelqu'un d'autre, à devenir quelqu'un d'autre. Les participants adoptent certaines caractéristiques fictives (nom, âge, profession...) et jouent de façon spontanée. Dans cette atmosphère, la classe de

langue devient plus motivante et amusante pour les apprenants. C'est cette atmosphère plaisante et divertissante qui aide l'apprenant à se libérer de son anxiété. Comme l'explique Aslım-Yetiş (2012, p. 162) « en se mettant dans la peau de quelqu'un d'autre, il en oublie son anxiété pour devenir quelqu'un de créateur, spontané, libre, enthousiaste. ». Et donc il entre plus facilement en communication, a moins peur de faire des erreurs, ressent moins d'appréhension et lors des interactions avec les autres apprenants, il voit par exemple qu'il n'est pas le seul à faire des erreurs (ibid.).

Les Recherches Effectuées dans le Domaine de l'Anxiété Langagière en Production Orale

Quand on examine la littérature, les recherches effectuées concernant l'anxiété langagière et ses effets sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il est vu que les recherches ne remontent pas à très longtemps puisqu'elles commencent à partir de la fin des années 70. Après une période de stagnation, c'est tout récemment, à partir des années 90 que le nombre de recherches concernant l'anxiété langagière commence à augmenter. Par contre, en Turquie, c'est seulement à partir de la fin des années 90 que les études sur l'anxiété langagière ont apparues, ont pris de l'ampleur.

Au départ, les chercheurs ont davantage étudié la notion d'anxiété langagière, ses sources, ses composantes, ses effets et c'est une fois qu'ils ont défini cette notion et lui ont tracé un cadre qu'ils se sont orientés vers son étude à travers les différentes compétences langagières : la production orale, la production écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite. Mais parce que l'anxiété langagière en production orale est une compétence qui provoque le plus d'anxiété (Horwitz et al, 1986; Price, 1991, cité par Philips, 1992; Young, 1991; Young, 1992; Cheng et al. 1999) que les autres compétences, cette anxiété a pris le devant de la scène : particulièrement à l'étranger beaucoup de chercheurs l'ont étudiée afin d'explicitier ses causes d'apparition, ses sources ainsi que ses effets sur la performance des apprenants de langues. Certains lui ont tracé un cadre théorique, d'autres ont proposé certaines stratégies pour la réduire et permettre ainsi à l'apprenant de réussir en production orale en langue cible. Dans les lignes suivantes nous présenterons des études ayant pour sujet l'anxiété langagière en production orale. Nous verrons que cette anxiété a commencé à être étudiée depuis longtemps à l'étranger et plus récemment en Turquie.

Les Recherches Effectuées à l'Étranger

L'une des premières recherches concernant l'anxiété langagière en production orale a été réalisée par Brownell et Katula (1984). Ils ont eu pour but de déterminer les moments les plus anxieux dans le cours de production orale et de développer des stratégies pour remédier à l'anxiété à parler. 100 apprenants ont participé à cette étude. Les données ont été collectées à l'aide de l'outil nommé « Communication Anxiety Graph » (CAG ; graphique d'anxiété de communication). Cet outil a été développé par Brownell et Katula pour déterminer si le niveau de l'anxiété des apprenants change pendant la communication. Il permet de montrer le niveau d'anxiété des apprenants à travers 5 différents moments de la communication (avant, premières minutes, pendant, dernières minutes, après). Dans l'étude, à la fin de leur performance orale il a été demandé aux apprenants de préciser le moment où ils éprouvent de l'anxiété. Les résultats obtenus ont montré qu'il peut exister des changements dans le niveau de l'anxiété des apprenants en production orale selon les moments de la prise de parole. Pour remédier à cette situation, ces chercheurs proposent des stratégies à appliquer selon que l'anxiété provient avant, les premières minutes, pendant, les dernières minutes ou après la prise de parole (Brownell et Katula, 1984, p.249).

L'objectif de l'étude de Young (1986) était de mettre au jour l'existence d'une relation entre l'anxiété et la performance orale chez des futurs enseignants qui se préparaient à un examen officiel appelé *Oral Proficiency Interview*(OPI). Les 60 futurs enseignants de français, d'allemand et d'espagnol ont participé à cette étude mais ont passé un OPI blanc, c'est-à-dire un examen de préparation avant l'examen officiel. Young a utilisé cinq différents instruments de mesure avant et après l'application de l'OPI blanc. Les résultats ont montré que l'anxiété n'a pas beaucoup influencé les scores de cet examen et donc qu'il n'existait pas de relation entre l'anxiété et la performance en production orale. Cependant Young précise que cette conclusion pourrait changer dans le cas d'une étude réalisée lors de l'OPI officiel : selon lui le caractère non officiel de l'examen a pu réduire l'anxiété des participants qui étaient plus décontractés.

En 1988, Foss et Reitzel ont examiné le rôle d'un modèle relative à la compétence communicative (appelé *The Relational Competence Model* et développé par Spitzberg et Cupash (1984, cité par *ibid.*, p. 441)) pour déterminer les apprenants

anxieux en langue étrangère et travailler avec eux. En fonction des résultats obtenus, les chercheurs proposent certaines stratégies qui pourraient aider à vaincre/réduire l'anxiété : faire une liste concernant leur peur/crainte lorsqu'ils parlent la langue étrangère, utiliser un graphique d'anxiété (celui élaboré par Brownell et Katula, 1984), l'interprétation orale (lecture du texte à haute voix avant la performance devant le public).

Dans une autre étude, Young (1990) a étudié la relation entre l'anxiété et la production orale. Cette recherche a cherché réponses aux questions suivantes :

- Est-ce que les activités de production orale rendent les apprenants anxieux ?
- Si c'est le cas, quelles activités de production orale rendent les apprenants plus anxieux ?
- Les enseignants peuvent-ils réduire l'anxiété langagière ressentie par les apprenants en production orale ?

135 apprenants d'espagnol au niveau universitaire et 109 lycéens qui étudient la langue espagnole ont participé à cette étude et ont répondu à un questionnaire composé de 3 parties et 24 items en tout. Les conclusions de cette étude ont démontré que parler dans la langue cible ne constituait pas une source d'anxiété chez l'apprenant. En fait, c'est parler, prendre la parole devant la classe qui rendait les apprenants anxieux. Young (1990) indique aussi que l'attitude positive de l'enseignant est l'un des éléments importants réduisant l'anxiété à parler.

Philips (1992) a examiné les effets de l'anxiété langagière sur la performance des apprenants à travers les tests oraux. 44 apprenants de français ont participé à un examen de production orale. Pendant cet examen, les apprenants ont d'abord parlé en français à propos d'un sujet culturel choisi au hasard. Lors de la deuxième semaine, l'enseignant a utilisé une autre activité : le jeu de rôle. Il s'est aussi donné un rôle, mais c'est l'apprenant qui menait davantage la conversation. La troisième semaine, l'échelle d'anxiété langagière (FLCAS) développée par Horwitz et al. (1986) a été appliquée à tout l'échantillon. L'analyse des données a révélé que les apprenants anxieux obtenaient des résultats scolaires (notes) plus faibles que les apprenants moins anxieux et que les sentiments désagréables vécues par les apprenants lors de l'évaluation orale comme la

pression, le tremblement, l'inquiétude influençaient négativement ce processus, ou en d'autres termes, augmentaient l'anxiété.

Dans son étude, Huang (2004) a souligné la relation entre la motivation et l'anxiété langagière en production orale des apprenants d'anglais à Taiwan. Pour collecter les données, il a utilisé l'échelle d'anxiété FLSAS qu'il a modifié et une échelle pour mesurer la motivation en langue étrangère (Foreign Language Motivation Scale) avec 502 apprenants. Cette étude a montré qu'il existe une relation négative entre l'anxiété à parler et la motivation : c'est-à-dire que plus l'apprenant est anxieux, moins il est motivé.

L'objectif de l'étude de Cheng (2005) était de trouver la relation entre l'anxiété langagière et la performance de 253 apprenants d'anglais de première et de seconde année lors des examens en production orale. Deux instruments, le FLCAS de Horwitz et al. (1986) et le questionnaire, adapté par Young (1990), nommé « The Anxiety Toward In-Class Activities Questionnaire » (ATLAQ) ont été utilisés. Cette étude conclut que les apprenants moins anxieux réussissent mieux que les apprenants anxieux et que le caractère et l'attitude de l'enseignant peuvent réduire l'anxiété à parler des apprenants.

Woodrow (2006) a étudié la relation entre l'anxiété à parler et la performance des apprenants qui étudient l'anglais pour des objectifs académiques. Pour cette recherche, l'échelle de mesure d'anxiété « *Second Language Speaking Anxiety Scale* (SLSAS) » a été développée. 275 apprenants ont participé à cette étude. La recherche a relevé qu'il existe une relation significative entre l'anxiété en production orale et la performance. Par ailleurs, pour déterminer les causes de l'anxiété à parler, Woodrow a également appliqué un entretien avec ces apprenants. Selon les résultats, les causes de l'anxiété langagière en production orale seraient : prendre la parole devant la classe et parler avec un natif.

En 2007, Liu a examiné l'anxiété langagière des apprenants chinois dans une classe d'anglais. Il a collecté des données à partir du « FLCAS » (échelle de Horwitz et al. (1986)), d'un questionnaire se focalisant sur les données démographiques et à partir de la technique du journal intime qui a permis aux participants de noter leurs sentiments et impressions envers le cours de la production orale une fois par semaine jusqu'à que l'étude prenne fin. Les résultats de l'étude de Liu sur 27 apprenants d'anglais langue étrangère ont révélé qu'une grande partie des apprenants éprouvent de l'anxiété à parler

particulièrement quand ils parlent devant la classe ou lors d'une présentation et qu'un bagage lexical restreint ainsi qu'une faible maîtrise de l'anglais sont des raisons de l'augmentation de l'anxiété langagière en production orale chez les apprenants.

L'étude de Tanveer (2007) a visé à rechercher les facteurs créant l'anxiété soit dans la classe, soit hors de la classe. 6 apprenants d'anglais, 3 enseignants d'anglais expérimentés et 11 personnes pratiquant l'anglais comme anglais langue étrangère/langue seconde ont participé à cette étude. Les données ont été obtenues au moyen d'un entretien semi-structuré et un focus groupe (groupe de discussion). Selon les résultats, l'anxiété langagière provient des difficultés d'apprentissage de la langue étrangère, des différences culturelles de l'apprenant et celles de la langue cible, des différences de statut social entre le locuteur et l'interlocuteur, de la peur de perdre leur identité (=certaines personnes pensent devenir quelqu'un d'autre lorsqu'ils apprennent, parlent une langue étrangère et ceci les rend anxieux) (ibid., p.53).

Dans leur recherche Tsiplakides et Keramida (2009) ont étudié l'anxiété à parler de 15 apprenants grecs qui apprennent l'anglais comme langue étrangère. Leur étude avait pour objectif de révéler les caractéristiques des apprenants qui éprouvent de l'anxiété en production orale, de déterminer les sources de cette anxiété et de trouver des solutions pour créer une atmosphère motivante. Le résultat a montré que les sources de cette anxiété sont la peur d'être évalué négativement par les autres et la perception d'être plus faible que leurs paires. A la fin de leur étude, les deux chercheurs proposent certaines stratégies pour réduire l'anxiété comme par exemple l'orientation des apprenants au travail de groupe.

L'objectif de l'étude de Cutrone (2009) était de trouver certaines solutions pour réduire l'anxiété à parler des apprenants japonais qui étudient l'anglais comme langue étrangère. Dans son étude, il a déterminé les raisons d'échec des apprenants japonais en production orale et a recommandé aux enseignants étrangers qui enseignent l'anglais aux Japonais d'accepter les différences culturelles présentes à l'ouest, d'éviter les attitudes et évaluations négatives et finalement de développer des activités en tandem ou en groupe.

Les Recherches Effectuées en Turquie

En Turquie, les recherches sur l'anxiété langagière ont commencé à partir de la fin des années 1990. Certaines se sont davantage concentrées sur l'anxiété langagière en général, d'autres l'ont étudiée de manière plus spécifique, c'est-à-dire en fonction des quatre compétences langagières. Par le fait qu'elle soit un sujet encore très récent en Turquie, il va de soi que le nombre de recherche est encore limité : mais précisons qu'il existe davantage d'étude concernant l'anxiété langagière de façon générale et moins concernant l'anxiété langagière étudiée selon les habiletés langagières. Nous ferons part dans les lignes suivantes de ces quelques études réalisées en Turquie pour l'anxiété à parler qui est notre point de mire dans notre étude.

Dans son étude, Aydın (1999) a eu pour but de déterminer les sources de l'anxiété langagière des apprenants turcs selon deux compétences : la production orale et écrite. Tout d'abord, à l'aide de l'échelle de Horwitz et al. (1986), Aydın a déterminé le niveau d'anxiété de 36 apprenants d'anglais langue étrangère et les a regroupés selon leurs niveaux d'anxiété. Elle a également demandé à ces apprenants de tenir un journal de bord pour le cours de production orale et d'expression écrite. Outre cela, afin de connaître les sources et effets de l'anxiété langagière sur la production orale et écrite, elle a réalisé un entretien avec son groupe d'échantillon et, pour montrer les effets des croyances sur l'anxiété langagière, elle a administré un questionnaire appelé « *Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI)* » (Inventaire des croyances à propos de l'apprentissage d'une langue) développé par Horwitz (1988). Les conclusions de l'analyse ont montré que les apprenants éprouvent de l'anxiété à parler et à écrire qui résulte de raisons personnelles (comme la faible estime de soi, la comparaison de soi avec les autres, les attentes de niveau élevé), de l'attitude négative de l'enseignant lors de la correction des erreurs et des procédures d'enseignement dans la salle de classe (comme la prise de parole par les apprenants devant les pairs et les enseignants).

En 2007, Yildirim a étudié l'anxiété langagière éprouvée dans les activités de production et compréhension orales. Les 38 apprenants de la langue et la littérature anglaises ont répondu à une enquête composée de six questions. Les résultats de l'étude de Yildirim ont révélé que les apprenants éprouvent de l'anxiété à parler par peur d'être évalués négativement par leurs pairs et enseignants. Pour ce qui est de la compréhension orale, il a été vu que l'anxiété empêchait la réalisation de cette

compétence : les apprenants anxieux ne réussissaient pas à comprendre les enregistrements audio.

L'objectif de l'étude de Zerey (2008) était de déterminer les niveaux de l'anxiété à parler des apprenants d'anglais et de vaincre cette anxiété en mettant en scène une pièce de théâtre dans la classe de langue. Les 39 apprenants de deuxième année ont participé à cette étude et les données ont été collectées à l'aide de deux instruments : le « FLCAS » de Horwitz et al. (1986) et le « *Theatre Production Perception Questionnaire* » développé par Zerey (2008). Avant de commencer les répétitions de la pièce qui ont duré 6 semaines, Zerey a d'abord administré le FLCAS en tant que pré-test puis l'a administré une seconde fois à la fin des répétitions en tant que post-test. Il avait été aussi demandé aux apprenants de remplir un journal de bord : ils écrivaient leurs impressions personnelles concernant la pratique théâtrale toutes les deux répétitions. A la fin de la sixième semaine un entretien semi-structuré a aussi été réalisé afin de connaître les opinions et observations des apprenants à propos de la technique de théâtre pour réduire l'anxiété à parler. Les résultats de l'étude ont montré que cette technique révèle avoir un effet positif dans la réduction de l'anxiété langagière en production orale et qu'elle encourage les apprenants à prendre la parole en anglais devant les autres.

Dans son étude, Balemir (2009) a recherché les sources de l'anxiété langagière en production orale, la relation entre le niveau de compétence en langue étrangère et l'anxiété à parler ainsi que le niveau de l'anxiété à parler des apprenants turcs qui étudient l'anglais en tant que langue étrangère. Les 164 apprenants d'anglais d'une Ecole Supérieure des Langues Etrangères et 70 apprenants de 3 différents départements (le département d'électronique, département de linguistique et département des relations internationales) ont participé à cette recherche. Les données ont été obtenues au moyen d'une échelle d'anxiété à parler adaptée à partir de l'échelle de Huang (2004) (« *Foreign Language Speaking Anxiety Scale (FLSAS)* ») et traduite en turc, d'un test d'aptitude et d'un entretien réalisé avec les apprenants. La première semaine tous les apprenants ont passé le test d'aptitude et ont été regroupés en 3 différents niveaux de compétence en fonction des résultats: faible, moyen, fort. Pendant la troisième semaine ils ont répondu aux items de l'échelle FLSAS. Enfin lors de la quatrième semaine, un entretien avec 9 apprenants a été réalisé. L'analyse des données a montré que les

apprenants ayant participé à l'étude avaient un niveau modéré d'anxiété à parler et que le niveau de compétence ne jouait pas un rôle important dans la concrétisation de leur anxiété langagière en production orale.

En 2010, Subaşı a examiné la relation entre la peur d'être évalué négativement et l'auto-perception dans le cours de production orale d'anglais des apprenants turcs de première année. Subaşı a d'abord administré une version adaptée d'un questionnaire qui a été déjà utilisé dans l'étude de Kitano (2001), qui consiste en 55 items à choix multiple et se compose de 5 parties : *Fear of Negative Evaluation* (FNE), *Foreign Language Classroom Anxiety* (FLCAS), *Self-Rating Can-Do Scale* (SR-CDS), *Self Rating for the Current Level of Study* (SR-CL), *Self Rating Perception by the English* (SR-EPE). Après que tous les participants ont complété le questionnaire, les 15 plus anxieux participants ont été déterminés parmi eux. Il a été alors réalisé un entretien avec ce groupe d'échantillon qui a fait part de ses sources potentielles d'anxiété à parler dans la classe de langue. Les résultats ont révélé qu'il existe une corrélation positive entre la peur d'être évalué négativement et le niveau d'anxiété et qu'il y a une interaction/relation entre la faible auto-perception de soi et la peur d'être évalué négativement. C'est-à-dire que les apprenants qui ont peur d'être évalués négativement et qui ont une faible auto-perception d'eux éprouvent plus d'anxiété.

En conclusion, il est vu qu'un intérêt est porté à l'anxiété langagière ressentie en production orale. Les recherches effectuées à l'étranger et en Turquie tentent de mettre au jour les sources de cette anxiété, ses effets sur les apprenants, sur les apprentissages, sur la performance des apprenants et ceci par l'intermédiaire de différentes échelles. Ces recherches tentent également d'apporter des solutions pour réduire l'anxiété en proposant de motiver les apprenants anxieux, de les orienter, les faire travailler ensemble, en groupe, etc.

Cependant, lorsque nous nous focalisons seulement sur les recherches effectuées en Turquie, nous constatons qu'outre le fait qu'elles soient de peu nombre, elles présentent toutes un échantillon de travail similaire. Effectivement, même si le nombre de participants changent d'une étude à l'autre, la langue cible est la même : il est question d'individus apprenant l'anglais en tant que langue étrangère. Parmi les recherches effectuées en Turquie concernant l'anxiété langagière en production orale, nous n'avons en aucun cas rencontrés une quelconque étude ayant pour sujet des

individus germanophones ou francophones bien qu'en Turquie l'allemand et le français, particulièrement, soient les deux autres langues les plus enseignées après l'anglais. Les données du MEB (Ministère de l'Education nationale) en 2005 montrent que l'anglais est la langue la plus enseignée et l'allemand le suit en tant que seconde langue la plus enseignée (Tok et Arıbaş, 2008, p. 216). Toujours, selon les statistiques du MEB de l'année académique 2004/2005, 91.9% des lycéens apprennent l'anglais, 5.962% l'allemand, 0.643% le français, 0.020% le russe, 0.018% le latin et 0.011% le japonais (ibid., p.224).

Pour ce qui est de l'article de recherche de Aslım-Yetiş (2012), précisons qu'il s'agit d'une étude théorique écrite en français traitant de l'anxiété langagière en production orale et non d'une étude se focalisant sur des individus apprenant/étudiant la langue française. Quant à l'étude de Aslım-Yetiş et Çapan (2013), elle a pour sujet l'anxiété langagière de façon générale et n'est pas axée sur une compétence spécifique. Ces deux chercheurs ont, à l'aide de l'échelle de mesure élaborée par Horwitz et al. (1986) et un échantillon composé de 48 apprenants de FLE, cherché à connaître l'anxiété ressentie en classe par les individus apprenant le français et à mettre à jour la composante qui est davantage à la source de l'anxiété ressentie par ces apprenants.

Ainsi, il semblerait, comme le précise aussi Aslım-Yetiş et Çapan (2013, p.16), que « les travaux concernant l'anxiété langagière dans les classes de langue autre que l'anglais soient rares en Turquie. ». Généralement, « les individus composant l'échantillon de travail des études [...] sont des apprenants ou des enseignants d'anglais. » (ibid.). Or, l'anxiété langagière, et dans la visée de notre étude, l'anxiété langagière en production orale ressentie lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, est un type d'anxiété englobant et concernant toutes les langues.

Certes la primauté de l'anglais en Turquie et dans le monde est indiscutable mais il nous semble utile de réaliser des études ayant pour sujet l'anxiété langagière en production orale et les autres langues étrangères, et notamment le français et l'allemand, car :

- ces deux langues sont celles les plus enseignées en Turquie après l'anglais ;

- comme nous l'avons déjà précisé ultérieurement, la production orale est la compétence la plus problématique provoquant le plus d'anxiété (Horwitz et al, 1986; Price, 1991, cité par Philips, 1992; Young, 1991; Young, 1992; Cheng et al., 1999) ;
- cela permettra de collecter des données variées ;
- cela permettra d'accéder à une documentation plus large, à des recherches diversifiées ;
- la variété d'études permettra de donner jour à de nouveaux travaux tels la comparaison des résultats obtenus pour les différentes langues.

Ainsi, de par ces raisons et parce que notre domaine d'étude est le FLE, nous étudierons dans cette recherche l'anxiété langagière ressentie en production orale en FLE. Pour ceci, les apprenants de FLE de 1^{ère} année de licence inscrits à la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu et suivant le cours de production orale intitulé « Communication orale en français I » constitueront notre échantillon de travail. La raison de notre choix de ce groupe d'échantillon réside tout d'abord dans le fait que ces apprenants, futurs enseignants de FLE, se sont inscrit au Département de FLE en question en passant l'examen d'anglais et non celui de français (YDS : examen de langue étrangère permettant l'inscription dans les départements de langues). Effectivement, comme les départements de FLE ne sont pas privilégiés et par conséquent pour augmenter le nombre d'étudiants dans ces départements, le système actuel accepte l'inscription des apprenants ayant passé l'examen de langue LYS 5 en anglais mais n'ayant pas obtenu le score nécessaire pour l'inscription dans les départements d'anglais. Ainsi, les apprenants de FLE sont généralement des individus n'ayant aucune connaissance de français ou ayant suivi au lycée des cours de français de deux heures par semaine en tant que deuxième langue étrangère. De ce fait, pour la grande majorité, la rencontre avec la langue française se fait dans les classes préparatoires : leur enseignement/apprentissage de français commence à l'université. Ces apprenants sont donc défavorisés au contraire de ceux inscrits dans les départements d'anglais puisque leur rencontre avec l'anglais commence dès l'école primaire et se poursuit jusque dans les classes préparatoires.

En conséquence, il est vraisemblable que les apprenants de FLE sont davantage confrontés à l'anxiété langagière et en particulier ceux des facultés de Pédagogie

puisque'outre apprendre cette langue, leur objectif est aussi d'apprendre à l'enseigner. La réalisation d'études à propos de l'anxiété langagière en production orale avec un tel échantillon de travail, c'est-à-dire avec des futurs enseignants de FLE qui doivent apprendre une langue en 5 ans (1 an de préparatoire + 4 années de licence) afin de l'enseigner à d'autres et l'utiliser devant les autres (=leurs élèves), semble important et primordial.

L'Objectif du Travail

L'objectif principal de cette recherche est de déterminer le niveau de l'anxiété langagière en production orale des apprenants du département de français langue étrangère et connaître les effets que peut apporter un travail avec les jeux de rôles à des apprenants de FLE anxieux dans le cadre du cours de production orale. Dans cet objectif, nous chercherons réponses aux questions suivantes :

1. Quel est le niveau d'anxiété langagière ressentie en production orale par les apprenants de FLE?
2. Quelles sont les raisons de l'anxiété langagière des apprenants de FLE en production orale?
3. Est-ce qu'il est possible de vaincre/réduire l'anxiété langagière en production orale à l'aide de jeux de rôles?
4. Le travail avec les jeux de rôles augmente-t-il la performance (en termes de scores/résultats scolaires) des apprenants de FLE en production orale? Existerait-il une corrélation entre les scores et l'anxiété?
5. Quels sont les apports des jeux de rôles pour les apprenants de FLE dans le cadre de l'anxiété langagière?

L'Importance du Travail

Ayant pour but de déterminer le niveau de l'anxiété à parler des apprenants de français langue étrangère, cette étude contribuera à la littérature du fait, tout d'abord, qu'elle permettra une collecte de données, d'informations concernant le FLE pour lequel les travaux d'anxiété langagière en Turquie sont bien peu. Par ailleurs, cette étude permettra également de développer des stratégies nécessaires pour réduire au minimum

l'anxiété en production orale. Enfin, nous pensons que les résultats de cette recherche présenteront de l'importance pour la détermination des situations qui empêchent le développement de la compétence de production orale en langue étrangère

Délimitation du Travail

Nous nous limitons au travail de la production orale en français langue étrangère chez 17 apprenants du Département de Français Langue Etrangère de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu en Turquie. Nous tenterons de voir avec ces apprenants si les jeux de rôles sont une solution pour la diminution de l'anxiété langagière.

Les Définitions

L'anxiété : est une variable affective révélée dans des situations angoissantes, nerveuses et désagréables.

L'anxiété langagière : type spécifique d'anxiété qui est seulement éprouvée dans l'apprentissage des langues et qui a un impact négatif sur la réussite scolaire des apprenants.

L'anxiété à parler : appréhension éprouvée lors des activités de production orale et qui nuit l'apprentissage de la langue étrangère.

Les jeux de rôles : technique interactive exécutée par deux ou plusieurs participants, animée plus spontanément et qui s'adresse à la créativité des participants.

SECONDE PARTIE

METHODOLOGIE

Dans cette partie, il sera présenté le type de recherche, la population et l'échantillon de travail, les outils de collecte de données, le déroulement de l'intervention et le mode d'analyse des données.

Le Type de Recherche

Cette étude, dont l'objectif est de déterminer le niveau d'anxiété à parler chez les apprenants de français langue étrangère et de mettre au jour les effets des jeux de rôles sur l'anxiété en production orale, est une recherche expérimentale. Et la méthode quantitative et la méthode qualitative ont été appliquées pour atteindre son but.

La méthode quantitative sera utilisée afin de connaître le niveau d'anxiété et la réussite scolaire des apprenants en production orale FLE. Pour obtenir ces données, un questionnaire (FLSAS) et un examen de production orale seront administrés aux apprenants de première année. Tous les deux seront appliqués deux fois pendant le semestre : avant le premier cours de production orale FLE qui sera réalisé pendant 8 semaines avec les jeux de rôles et après le dernier cours.

Quant à la méthode qualitative, elle sera utilisée pour connaître les opinions des apprenants sur l'usage de la technique de jeux de rôles et ses effets sur l'anxiété ressentie en cours de production orale. Pour cela, un entretien semi-dirigé sera administré à l'échantillon après les cours effectués avec les jeux de rôles. Les thèmes principaux de cet entretien seront :

- Les effets de la technique des jeux de rôles sur l'anxiété à parler,
- L'évaluation générale du cours de production orale effectué avec les jeux de rôles.

La Population et l'Echantillon de Travail

La Population

Les apprenants du Département de Français Langue Etrangère de l'Université Anadolu constituent notre population de travail. Lors de l'année scolaire 2012/2013 il y avait 185

apprenants dont 65 garçons et 120 filles qui font en tout 4 années de licence. A la fin de leurs études ils obtiendraient le diplôme d'enseignant de FLE.

L'Echantillon

Notre échantillon de travail se constitue de 17 apprenants (11 garçons et 6 filles) de première année qui suivent le cours de production orale codé et nommé FRÖ 101 Communication Orale en Français I et qui ont tous connu la langue française pour la première fois en classe préparatoire. Après avoir passé, en classe préparatoire, l'examen de niveau B1 préparé selon les critères du CECR par des enseignants de l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères de l'Université Anadolu, ils ont acquis le droit d'inscription en première année de licence (=4 ans) à la Faculté de Pédagogie dans le département de FLE. Ainsi, notre échantillon est donc constitué d'apprenants de niveau B1, futurs enseignants de FLE. Précisons qu'il se trouvait aussi dans la classe 3 apprenants ayant fait leurs études secondaires en France et qui n'ont pas été introduits dans l'échantillon du fait que leur niveau de langue était bien supérieur à celui des 17 apprenants constituant l'échantillon.

Le cours de production orale, FRÖ 101 Communication Orale en Français I, est un cours obligatoire du programme de licence de FLE de première année. C'est un cours du premier semestre dont l'objectif est de développer chez les apprenants de FLE une compétence de communication orale en FLE. La suite de ce cours se présente le second semestre de la 1^{ère} année. En 2^{ème} année de licence les cours visant à faire travailler la production orale sont optionnels et n'existent plus du tout à partir de la 3^{ème} année. C'est à travers cela que réside l'explication de notre choix de cet échantillon de travail : les apprenants de 1^{ère} année ont de moins en moins d'occasion de développer expressément leur compétence de production orale au fur et à mesure de leurs études. A partir de la seconde année, les cours visant le travail des quatre compétences langagières laissent place petit à petit aux cours se focalisant davantage sur la didactique, les pratiques d'enseignement, etc.

Les Outils de Collecte de Données

Pour collecter des données sur les effets du jeu de rôle dans le cours de production orale en classe de FLE, nous avons utilisé un questionnaire d'anxiété à parler, un test

préliminaire, un test final, un entretien semi-dirigé et une grille de correction produite pour la compétence de production orale. Le tableau suivant montre les outils de collecte de données administrés afin de répondre aux questions de recherche.

Tableau 1

Les questions de recherche et les outils de collecte de données

| Les Questions de Recherche | Les Outils |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| 1. Quel est le niveau d'anxiété langagière ressentie en production orale par les apprenants de FLE? | - Le Questionnaire d'Anxiété à Parler en Langue Etrangère |
| 2. Quelles sont les raisons de l'anxiété langagière des apprenants de FLE en production orale? | - Le Questionnaire d'Anxiété à Parler en Langue Etrangère |
| 3. Est-ce qu'il est possible de vaincre/réduire l'anxiété langagière en production orale à l'aide de jeux de rôles? | - Le Questionnaire d'Anxiété à Parler en Langue Etrangère - L'Entretien |
| 4. Le travail avec les jeux de rôles augmente-t-il la performance (en termes de scores/résultats scolaires) des apprenants de FLE en production orale? Existerait-il une corrélation entre les scores et l'anxiété? | - Le Test Préliminaire - Le Test Final |
| 5. Quels sont les apports des jeux de rôles pour les apprenants de FLE dans le cadre de l'anxiété langagière? | - L'Entretien |

Le Questionnaire d'Anxiété à Parler en Langue Etrangère

Afin de déterminer le niveau de l'anxiété langagière de production orale des apprenants constituant notre échantillon, nous avons utilisé l'échelle *Foreign Language Speaking Anxiety (FLSAS ; Anxiété à Parler en Langue Etrangère)* développée par Huang (2004) mais adaptée et traduite en turc par Balemir (2009).

L'échelle originale de Huang (2004) se constitue de deux parties dont la première vise à collecter des données concernant les informations personnelles comme l'âge, le sexe, les débuts de l'apprentissage de l'anglais, les expériences concernant les voyages à l'étranger et la volonté de travailler l'anglais ; la seconde partie se compose

de 24 items sur l'anxiété à parler. Il est question d'une échelle de type Likert à 5 points (1=pas du tout d'accord, 5=tout à fait d'accord).

Dans notre étude, nous avons utilisé la forme adaptée et traduite en turc par Balemir (2009) de l'échelle afin d'éviter des malentendus ou des confusions (annexe A, p.124). Dans cette version adaptée, il existe en tout 28 items dont certains d'entre eux ont été modifiés partiellement ou complètement du fait qu'ils n'étaient pas directement relatives à l'anxiété à parler et afin d'obtenir des données plus détaillées concernant cette anxiété (Balemir, 2009, p.40). A travers cette échelle de type Likert à 5 points (1=pas du tout d'accord, 5=tout à fait d'accord), comme certains items (7, 16, 17, 18, 19, 23, 27) étant formulés négativement la pondération a été inversée lors de leur analyse (5=pas du tout d'accord, 1=tout à fait d'accord). Précisons qu'avant d'administrer cette échelle à nos apprenants, nous leur avons tout d'abord demandé de remplir et de signer un formulaire de consentement (annexe B, p.126). Avec ce formulaire, où il a été certifié que toutes les données seront utilisées seulement dans le cadre de cette recherche, les apprenants ont été informés de l'objectif du travail. Nous avons également remplacé les termes « anglais », « langue anglaise » apparaissant dans les items par les termes « français », « langue française » du fait que notre échantillon de travail se constitue d'apprenants de français (annexe C, p.127). Enfin, le questionnaire d'anxiété à parler a été administré deux fois : une fois avant et une fois après l'intervention. Nous avons nommé E1 le questionnaire administré avant et E2 celui administré après.

Le Test Préliminaire et Le Test Final

Nous avons utilisé le même test en français approprié aux objectifs du cours de production orale en tant que pré-test et post-test au début et à la fin du semestre.

Les apprenants qui ont passé les tests oraux devant deux examinateurs ont pioché un groupe de questions parmi les 19 groupes préparés qui contenaient entre 4 et 6 questions de niveau B1 (annexe D, p.130). Ces questions ont été élaborées d'après les critères du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et ont été examinées par deux experts. Selon leurs avis, leurs commentaires et leurs propositions, des changements sont survenus au niveau des questions.

Le test préliminaire a été appliqué aux apprenants la deuxième semaine du premier semestre et donc après l'administration du questionnaire. Composé des mêmes questions, le test final a été réalisé la dernière semaine (dixième semaine du semestre), c'est-à-dire après 8 semaines de cours effectués avec les jeux de rôles. Cependant, il a été fait attention à ce que les apprenants ne répondent pas aux mêmes questions choisies au pré-test : avant chaque pioche du post-test, le groupe de questions pioché au pré-test par l'interrogé a été ôté. A l'aide des résultats obtenus au pré-test et au post-test, nous avons pu observer s'il existait une différence dans les notes/scores des participants d'un test à l'autre.

La performance des apprenants lors du pré-test et post-test a été évaluée avec une grille d'évaluation notée sur 20 (annexe E, p.131). Cette grille d'évaluation comprenait des critères tels le lexique, la morphosyntaxe, la prononciation, la spontanéité, la compréhension de la consigne. Afin d'assurer une bonne participation des apprenants, il leur a été expliqué que le score obtenu sera compté en tant que note d'examen. De ce fait, la note sur 20 a été transformée en une note sur 100.

L'Entretien

Afin de comprendre les opinions des apprenants sur les effets de jeux de rôles sur l'anxiété à parler en cours de production orale FLE et de confirmer les résultats du questionnaire, nous avons réalisé un entretien semi-dirigé. Les questions portaient aussi à connaître, à comprendre les opinions des apprenants en ce qui concerne les effets et les apports du jeu de rôle sur l'anxiété à parler en FLE et le cours de production orale (annexe F, p.132).

D'abord, les items de l'entretien appliqué dans les recherches similaires ont été examinés, et puis ils ont été déterminés selon les avis de deux experts et les objectifs de l'étude. Composé de 8 items, l'entretien semi-dirigé a été administré en turc afin d'éviter toutes mésententes. Les apprenants ont aussi rempli un formulaire de consentement avant chaque interview (annexe G, p.133).

Les interviews ont été réalisées à la fin du premier semestre et ont été enregistrées sur magnétophone. Leurs transcriptions sont données en annexe H (p.134).

Déroulement de l'Intervention

L'intervention s'est déroulée au cours du premier semestre de l'année scolaire 2012/2013. Le cours de production orale de FLE de la première année de licence (FRÖ 101 Communication Orale en Français I) est un cours de 3 heures par semaine étalé sur une période de 12 semaines. Cependant, afin d'administrer l'entretien semi dirigé, nous avons demandé aux apprenants de se présenter en classe une semaine de plus. Notre expérience a donc duré en tout 13 semaines.

La première semaine, nous avons d'abord informé minutieusement les apprenants sur l'étude et le déroulement du cours de production orale. Nous leur avons aussi parlé du questionnaire FLSAS et l'avons appliqué (E1) à ces apprenants pour connaître leur niveau d'anxiété à parler avant l'intervention.

La semaine suivante, nous avons administré le pré-test. Les apprenants ont pioché un numéro entre 1 et 19 et ont répondu aux questions correspondant au numéro : tout numéro pioché était mis de côté afin que les apprenants répondent tous à des questions différentes. Les apprenants ont été interpellés un par un et ont été questionnés pendant 10 minutes par deux examinateurs qui leur ont donné un score à l'aide d'une grille d'évaluation de production orale. Chaque examinateur a donné un point séparément mais c'est la moyenne des deux qui a constitué la note finale de l'apprenant. Ce score a été conservé pour être comparé avec celui du post-test (test oral effectué après l'intervention). Afin d'assurer une bonne participation de la part des apprenants nous leur avons précisé que ce score constituera 20% de l'examen partiel (Examen obligatoire effectué selon le calendrier scolaire).

A partir de la troisième semaine, le cours de production orale a été effectué pendant 8 semaines en utilisant la technique de jeu de rôle. Les cours se sont alternés de façon à faire une semaine une leçon composée seulement de jeux de rôles, l'autre semaine de façon à faire une leçon où prennent place des activités visant à faire travailler la production/compréhension orales et se finalisant par des jeux de rôles (annexe I, p.143). Ainsi, les apprenants ont suivi au total 4 cours basés sur un document déclencheur oral ou écrit déterminé selon l'objectif du cours de production orale (1heure et demie) suivi par des activités de jeux de rôle (1 heure et demie) et 4 cours où les apprenants se mettaient en groupes pour, uniquement, travailler et présenter une situation de communication basée sur les jeux de rôles. Ces jeux étaient pour certains accompagnés de canevas, d'autres nécessitaient un temps de préparation en classe de 10-

15 minutes ou d'autres encore étaient donnés en tant que devoir-maison. Dans ce dernier cas les apprenants devaient coopérer aussi en dehors de la salle de classe et se préparer pour le cours prochain. Afin d'assurer une bonne participation de la part des apprenants nous leur avons précisé que les performances de classe seront évaluées et constitueront 30% de la note de l'examen de fin de semestre (examen final).

La onzième semaine nous avons administré une seconde fois le questionnaire/l'échelle FLSAS (E2) afin de voir si une différence s'avérait dans le niveau de l'anxiété à parler des apprenants depuis la première administration du questionnaire et donc après l'intervention/l'usage des jeux de rôle.

La semaine suivante, les apprenants ont passé le test final (post-test) dans les mêmes conditions que celles du pré-test. Notre objectif était de voir si une hausse dans les scores des apprenants était survenue. Ce score allait aussi constituer une partie de l'examen final (20%).

Enfin la semaine 13, pour comprendre l'efficacité de l'intervention et connaître les opinions des apprenants, nous avons administré l'entretien semi-dirigé qui se composait de 8 questions. Les interviews, qui ont duré environ 15 minutes, ont été enregistrées sur magnétophone.

Mode d'Analyse des Données

Afin d'analyser les données obtenues à partir du questionnaire, nous avons utilisé le programme statistique SPSS 16.0. A l'aide de ce programme, nous avons d'abord fait l'analyse descriptive des réponses données aux items de l'échelle afin de déterminer le niveau de l'anxiété à parler, et puis l'analyse du test des rangs signés de Wilcoxon.

Quant aux pré-test et post-test, après avoir déterminé les scores de deux tests, la différence entre les deux scores a été calculée et comparée. Nous avons aussi utilisé le programme statistique SPSS 16.0 pour présenter les résultats du test non paramétrique de Wilcoxon qui montre la différence statistique entre les scores obtenus au pré-test et au post-test.

Pour l'entretien, après avoir fait les transcriptions des données, les réponses répétées des participants ont été déterminés et les réponses dont les caractéristiques étaient communes ont été regroupées sous 4 catégories. Ces catégories comprennent

aussi les sous-catégories. Nous avons eu recours à la fréquence et au pourcentage de ces données en raison du nombre limité de notre échantillon (17 apprenants).

TROISIEME PARTIE

PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans cette partie, nous allons analyser les données recueillies dans le cadre des objectifs de la recherche réalisée dans le cours de production orale FRÖ 101 Communication Orale en Français I pendant le premier semestre de l'année scolaire 2012-2013 à l'Université Anadolu.

Nous analyserons les résultats obtenus à partir du test préliminaire, du test final et du questionnaire ainsi que les données obtenues par l'intermédiaire de l'entretien réalisé à la fin du semestre. Les résultats des analyses seront présentés en quatre parties : le niveau d'anxiété langagière des apprenants de FLE en production orale, les sources d'anxiété à parler des apprenants de FLE, les effets des jeux de rôles sur le niveau d'anxiété langagière des apprenants en production orale et les apports des jeux de rôles sur l'anxiété à parler. Toutes ces parties comprennent les résultats permettant de répondre aux objectifs de la recherche.

Le Niveau d'Anxiété à Parler des Apprenants de FLE

Cette partie a pour but de répondre à notre première question de recherche (Quel est le niveau d'anxiété langagière ressentie en production orale par les apprenants de FLE ?). Pour ceci nous analyserons les données obtenues à l'aide du questionnaire d'anxiété à parler.

Analyse du Questionnaire d'Anxiété à Parler en Langue Etrangère

Afin de déterminer le niveau d'anxiété langagière des apprenants de FLE en production orale avant l'intervention, c'est-à-dire avant l'usage des jeux de rôle, nous avons administré l'échelle nommée *Foreign Language Speaking Anxiety* (FLSAS), adaptée et traduite par Balemir (2009) à notre échantillon composée de 17 apprenants de FLE.

Rappelons que ce questionnaire (FLSAS) est une échelle de type de Likert à 5 points (1=pas du tout, 5=tout à fait d'accord) comportant 28 items concernant l'anxiété à parler. Certains de ces items sont formulés négativement, c'est pourquoi pour ces items-là la pondération a été inversée (5=pas du tout d'accord, 1=tout à fait d'accord). Le score le plus élevé pouvant être obtenu à partir de ce questionnaire est 140 (28x5) et

le plus bas est 28 (28x1) : plus le score sera élevé, plus ceci signifiera un haut niveau d'anxiété.

Une fois que les apprenants ont répondu aux items composant l'échelle, les points obtenus par chacun ont constitué le score total démontrant leur niveau d'anxiété à parler en français langue étrangère. L'analyse descriptive de ces résultats est présentée dans le tableau 2.

Tableau 2

Analyse descriptive des scores totaux obtenus via l'échelle

| Mesure | Nbr. d'items | Min. | Max. | Moyenne | Ecart Type |
|-----------------------|--------------|------|------|---------|------------|
| Anxiété à parler (E1) | 28 | 65 | 112 | 96.53 | 10.85 |

Selon le tableau 2, nous pouvons dire que le niveau d'anxiété de notre échantillon est assez élevé puisque la moyenne des scores est bien au-dessus de 70 (=moitié du score le plus élevé pouvant être obtenu à l'échelle). En effet, il est question d'une moyenne de 96,53. Ce tableau montre aussi que le score le plus bas obtenu par notre échantillon est de 65 et le plus élevé de 112 points.

Nous avons également analysé la moyenne des réponses données aux items par tous les participants. Le tableau suivant nous informe ainsi des scores minimum et maximum, de la moyenne et de l'écart-type de toutes les réponses données. Les chiffres obtenus et présentés sont sur 5 du fait qu'il est question d'une échelle à 5 points.

Tableau 3

Analyse descriptive des scores des réponses à 5 points de l'échelle

| Mesure | Min. | Max. | Moyenne | Ecart Type |
|-------------------|------|------|---------|------------|
| Les Réponses (E1) | 2,18 | 4,14 | 3,57 | ,48482 |

Comme c'est une échelle de type Likert à 5 points, précisons tout d'abord que le score le plus élevé pouvant être obtenu pour chaque item est de 5 points et le moins élevé de 1 point. Plus le score maximum pour chaque item sera proche de 5, plus ceci

indiquera une affirmation d'anxiété pour chaque item ; plus il sera proche de 1, plus ceci indiquera une inexistante ou quasi-existante anxiété. D'après le tableau 3, le score minimum est 2,18, le score maximum est 4,14. Mais vu que la moyenne des réponses est 3,57, ceci signifie que les apprenants ont davantage donnés des réponses mentionnant leur anxiété puisque cette moyenne est au-dessus de 2,50 (=moitié du score le plus élevé pouvant être obtenu pour chaque item) et très proche de 4 (= « je suis d'accord »). Les apprenants ont donc principalement étaient d'accord avec ces items qui expriment l'anxiété ; à travers chaque réponse, ils se sont majoritairement affirmés anxieux.

Il est possible de regrouper des apprenants selon leurs niveaux d'anxiété en fonction de la moyenne des réponses données par chacun à l'échelle d'anxiété. Pour ceci nous avons classé les apprenants en 3 catégories : bas niveau d'anxiété, niveau d'anxiété modéré et haut niveau d'anxiété. Ainsi, dans le cadre d'une échelle à 5 points, toute moyenne entre 1.00 et 2.49 (réponses proches de « pas du tout d'accord, pas d'accord ») se classe dans la catégorie « bas niveau d'anxiété » ; toute moyenne entre 2.50 et 3.49 (réponses proches de « neutre ») se classe dans la catégorie « niveau modéré d'anxiété » et toute moyenne entre 3.50 et 5.00 (réponses proches de « d'accord et tout à fait d'accord ») dans la catégorie « haut niveau d'anxiété ».

Selon les résultats, il existe 1 participant dans la catégorie de bas niveau d'anxiété dont la moyenne est entre 1.00-2.49 ; la moyenne de 3 participants est entre 2.50-3.49, c'est-à-dire qu'ils ont un niveau modéré d'anxiété et la moyenne de 13 participants est entre 3.50-5.00. Ces derniers sont donc dans la catégorie de haut niveau d'anxiété.

Les Sources d'Anxiété à Parler des Apprenants de FLE

Dans cette partie, il sera répondu à notre deuxième question de recherche (Quelles sont les raisons de l'anxiété langagière des apprenants de FLE en production orale?). Afin de déterminer les sources possibles de l'anxiété langagière en production orale dans la classe de FLE, nous analyserons les réponses données par les apprenants aux items du questionnaire d'anxiété à parler administrée avant l'expérimentation (avant les leçons avec jeux de rôles).

Notre échantillon de recherche a répondu aux 28 items du questionnaire concernant l'anxiété à parler. A l'aide des réponses données à chaque item par les 17 apprenants de FLE, nous avons tenté de déterminer les situations rendant les apprenants anxieux lors de la production orale. Le tableau suivant (Tableau 4) nous montre les fréquences, les pourcentages ainsi que les moyennes des réponses pour chaque item.

Tableau 4

Analyse descriptive concernant des réponses données aux items de l'échelle

| No. | Items | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | Ecart- Type |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|----------------|
| | | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | | |
| 1 | Sınıfta Fransızca konuşurken kendimi kaygılı hissedirim. | 0 (0.0) | 3 (17.6) | 1 (5.9) | 11 (64.7) | 2 (11.8) | 3.71 | 0.92 |
| 2 | Tanıdığım kişilerin yanında Fransızca konuşurken kendimi daha az gergin hissedirim. | 2 (11.8) | 6 (35.3) | 1 (5.9) | 5 (29.4) | 3 (17.6) | 3.06 | 1.39 |
| 3 | Sınıfta Fransızca konuşurken, programda önceden belirlenen konuları dersten önce çalıştığım zaman kendimi çok rahat hissedirim. | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 3 (17.6) | 8 (47.1) | 4 (23.5) | 3.76 | 1.09 |
| 4 | Fransızca dersinde öğretmenim tarafından sorulan soruyu yanıtlayan yalnızca ben olduğumda kaygılanırım. | 4 (23.5) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 9 (52.9) | 4 (23.5) | 3.53 | 1.50 |
| 5 | Fransızca dersinde sözlü aktiviteler sırasında notlandırılacağımı bildiğimde paniklemeye başladım. | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 2 (11.8) | 11 (64.7) | 2 (11.8) | 3.71 | 0.99 |
| 6 | Fransızca dersinde soruları yanıtlarken yanlış bir cevap vermekten korkarım. | 0 (0.0) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 12 (70.6) | 3 (17.6) | 4.00 | 0.71 |
| 7* | Fransızca olarak tartışacağımızı bildiğimde Fransızca derslerinden hoşlanırım. | 0 (0.0) | 3 (17.6) | 2 (11.8) | 12 (70.6) | 0 (0.0) | 3.53 | 0.80 |
| 8 | Sınıfın önünde Fransızca konuşurken çok utanırım. | 1 (5.9) | 2 (11.8) | 0 (0.0) | 12 (70.6) | 2 (11.8) | 3.71 | 1.05 |
| 9 | Hatalarımın öğretmenim tarafından düzeltilmesi yüzünden Fransızca dersine girmekten hoşlanmam. | 8 (47.1) | 2 (11.8) | 0 (0.0) | 7 (41.2) | 0 (0.0) | 2.35 | 1.46 |
| 10 | Derste Fransızca olarak bir grup tartışmasına katıldığımda kendimi | 0 (0.0) | 3 (17.6) | 1 (5.9) | 13 (76.5) | 0 (0.0) | 3.59 | 0.80 |

| | | | | | | | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|------|
| | gergin hissederim. | | | | | | | |
| 11 | Sınıf arkadaşlarımdan benden daha iyi Fransızca konuştuğunu düşünürsem, sözlü aktivitelerde konuşurken kendimi gergin hissederim. | 1 (5.9) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 12 (70.6) | 4 (23.5) | 4.06 | 0.90 |
| 12 | Fransızca dersinde sözlü sınavlar konusunda kaygılanırım. | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 4 (23.5) | 10 (58.8) | 1 (5.9) | 3.53 | 0.94 |
| 13 | Sınıfta daha az öğrenci olsaydı, Fransızca konuşurken kendimi daha iyi hissederdim. | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 11 (64.7) | 3 (17.6) | 3.82 | 1.01 |
| 14 | Fransızca konuşurken kendimi etkili bir şekilde ifade edemediğim zaman kaygılanırım. | 0 (0.0) | 1 (5.9) | 0 (0.0) | 11 (64.7) | 5 (29.4) | 4.18 | 0.73 |
| 15 | Programda önceden belli olan sözlü aktiviteleri bildiğim zaman Fransızca dersinde konuşmaya daha istekli olurum. | 0 (0.0) | 2 (11.8) | 2 (11.8) | 10 (58.8) | 3 (17.6) | 3.82 | 0.88 |
| 16* | İkili aktivitelerde kendimi rahat hissederim. | 3 (17.6) | 6 (35.3) | 4 (23.5) | 3 (17.6) | 1 (5.9) | 2.59 | 1.18 |
| 17* | Sözlü aktiviteler yapılacağını bildiğim zaman derse gitmeyi severim. | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 9 (52.9) | 8 (47.1) | 0 (0.0) | 3.47 | 0.51 |
| 18* | Fransızca konuşurken herkesin hata yapacağını bilirim, bu yüzden başkaları tarafından bana gülünmesinden korkmam. | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 14 (82.4) | 3 (17.6) | 4.18 | 0.39 |
| 19* | Fransızca dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermeyi severim. | 1 (5.9) | 5 (29.4) | 3 (17.6) | 5 (29.4) | 3 (17.6) | 3.24 | 1.25 |
| 20 | Konular ilginç olduğunda derse katılmaya daha istekliyimdir. | 1 (5.9) | 0 (0.0) | 3 (17.6) | 8 (47.1) | 5 (29.4) | 3.94 | 1.03 |
| 21 | Derste daha çok pratik yaparsam, sözlü sınavlarda kendimi gergin hissetmem. | 2 (11.8) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 9 (52.9) | 4 (23.5) | 3.71 | 1.26 |
| 22 | Öğretmenim, sözlü ifadelerimi diğer öğrencilerden düzeltmelerini istediğinde kendimi rahatsız hissederim. | 1 (5.9) | 0 (0.0) | 1 (5.9) | 11 (64.7) | 4 (23.5) | 4.00 | 0.94 |
| 23* | Öğretmenim derste sözlü hatalarımı düzelttiğinde baskı hissetmem. | 7 (41.2) | 6 (35.3) | 0 (0.0) | 4 (23.5) | 0 (0.0) | 2.06 | 1.20 |
| 24 | Sözlü aktivitelerin yapılacağını bildiğimde, Fransızca dersine gitmek beni diğer derslere gitmekten daha gergin yapar. | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 0 (0.0) | 14 (82.4) | 1 (5.9) | 3.76 | 0.90 |

| | | | | | | | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|------|
| 25 | Sorulara Fransızca cevap verirken bocalarım. | 0 (0.0) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 14 (82.4) | 1 (5.9) | 3.88 | 0.60 |
| 26 | Grup aktivitelerinde kendimi gergin hissedirim. | 0 (0.0) | 3 (17.6) | 2 (11.8) | 11 (64.7) | 1 (5.9) | 3.59 | 0.87 |
| 27* | Sözlü sınav esnasında kendimi gergin hissetmem. | 0 (0.0) | 3 (17.6) | 2 (11.8) | 8 (47.1) | 4 (23.5) | 3.76 | 1.03 |
| 28 | Derse iyi hazırlanmış olsam bile Fransızca konuşurken kendimi kaygılı hissedirim. | 1 (5.9) | 2 (11.8) | 1 (5.9) | 11 (64.7) | 2 (11.8) | 3.65 | 1.06 |

*Les items dont la pondération a été inversée.

Dans l'objectif d'interpréter les moyennes, nous avons déterminé la dispersion pour une échelle à 5 points comme étant 0.8 (4/5) (Alpar, 2012, p.41) et avons constitué les critères donnés dans le tableau 5. Nous avons considéré toute moyenne entre 3.41 et 5.00 comme déterminative de l'anxiété à parler et avons rejeté toute moyenne inférieure à 3.41, c'est-à-dire toute moyenne correspondant à « Je ne suis pas du tout d'accord ; Je ne suis pas d'accord ; Neutre ».

Tableau 5

Analyse de l'interprétation de la moyenne

| | Moyenne |
|----------------------------------------------------|------------------|
| Pas du tout d'accord | 1.00-1.80 |
| Pas d'accord | 1.81-2.60 |
| Neutre | 2.61-3.40 |
| D'accord/Pas d'accord** | 3.41-4.20 |
| Tout à fait d'accord/Pas du tout d'accord** | 4.21-5.00 |

**Pour la pondération inversée.

Pour déterminer les sources de l'anxiété à parler, nous avons regroupé seulement les items dont la moyenne des réponses se trouve entre 3.41 et 5.00 sous 4 catégories déterminées selon les caractéristiques communes que présentent les items : 1) la peur de prendre la parole (=anxiété communicative) devant les autres ; 2) la peur d'être évalué négativement par les autres ; 3) l'anxiété langagière lors des activités orales ; 4) l'anxiété langagière face au test oral. Comme on le voit dans le tableau 4, les moyennes

(=m) de la majorité des réponses sont au-dessus de 3.41. C'est-à-dire que plus de la moitié des apprenants sont d'accord ou tout à fait d'accord avec une grande partie des items du questionnaire.

Quand on examine les items 1 (m=3.71), 3 (m=3.76), 6 (m=4.00), 8 (m=3.71), 11 (m=4.06), 14 (m=4.18), on voit qu'ils ont tous un point commun : l'anxiété éprouvée lors de la production orale dans la classe. La moyenne des réponses données par les apprenants à ces items nous montrent que plus de la moitié ont peur de prendre la parole (=anxiété communicative) devant les autres. Dans cette catégorie, selon les résultats de l'item 1, qui est l'affirmation la plus explicite concernant l'anxiété à parler, 76.5% des apprenants (64.7% d'accord/ 11.8% tout à fait d'accord) acceptent qu'ils éprouvent de l'anxiété langagière lors de la production orale. Pour l'item 14, qui est l'un des items à la plus haute moyenne, 16 apprenants, et donc presque la totalité de l'échantillon (11=d'accord, 5=tout à fait d'accord), affirment qu'ils éprouvent de l'anxiété quand ils n'arrivent pas à s'exprimer efficacement lors de la prise de parole en français. Les autres situations déterminées comme étant provocantes par les apprenants sont exposées dans les items 3 (m=3.76), 6(m=4.00), 8(m=3.71), 11 (m=4.06). Les résultats de ces items nous montrent que les apprenants peuvent être anxieux lors de la production orale devant leurs pairs. Ces résultats sont soutenus aussi par les réponses données aux items 13, « *S'il existe moins d'apprenants dans la classe, je me sens mieux quand je parle français.* », et 28, « *Même si je me prépare bien au cours, je me sens anxieux quand je parle français.* ».

Quant à la peur d'être évalué négativement par autrui, déterminée par beaucoup de chercheurs comme étant une autre source de l'anxiété en production orale, elle se manifeste essentiellement à travers l'item 18 (formulé négativement) : 14 ont répondu qu'ils étaient d'accord et 3 tout à fait d'accord. Donc selon tous les participants, l'évaluation négative par les autres est une des sources de leur anxiété. Cet item est parmi ceux ayant l'une des plus hautes moyennes (4.18). De même, les réponses données à l'item 22 montrent que les participants deviennent nerveux quand l'enseignant demande à leurs pairs de corriger les énoncées faites en production orale : 11 participants (64.7%) sont d'accord et 4 participants (23.5%) sont tout à fait d'accord avec l'item 22. Ainsi, les apprenants de notre échantillon ont peur de faire des erreurs devant les autres et d'être évalués négativement par les autres.

Une autre source de l'anxiété à parler est, inévitablement, celle relative aux activités orales (items 15 (m=3.82), 17(m=3.47), 21 (m=3.71), 24 (m=3.76) et 26 (m=3.59)). La majorité des apprenants sont d'accord ou tout à fait d'accord avec ces items qui dévoilent que les apprenants éprouvent de l'anxiété et de la nervosité lors des activités orales en tandem ou en groupe (items 26), qu'ils ressentent davantage de l'anxiété lorsqu'ils savent qu'ils vont devoir faire des activités orales en classe de français (items 24). D'ailleurs nous pouvons dire que ce dernier item (24) est celui le plus déterminatif puisque sa moyenne est de 3.71. Les moyennes des réponses nous montrent que participer aux activités orales peuvent rendre les apprenants anxieux. Cependant, en même temps il est vu que la préparation au cours à l'avance est un facteur réduisant leur anxiété ressentie lors des activités orales (items 15 et 17). L'item 20 dévoile aussi un autre facteur réducteur de cette source d'anxiété puisque 8 participants (47.1%) sont d'accord, 5 participants (29.4%) sont tout à fait d'accord au sujet de la volonté de participation au cours si les sujets sont intéressants.

Selon l'analyse du questionnaire administré à notre échantillon et selon la catégorisation que nous avons constituée en fonction des réponses à hautes moyennes, la dernière source de l'anxiété à parler est l'anxiété éprouvée face au test oral/à l'examen oral. Les résultats de l'item 12 montrent qu'11 apprenants (10 d'accord, 1 tout à fait d'accord), et donc plus de la moitié des participants, se sentent anxieux en ce qui concerne les tests oraux en français. L'item 27, formulé négativement, confirme aussi cela : la majorité des apprenants déclarent que leur anxiété provient des examens oraux en français. D'un autre côté, nous voyons aussi que faire de la pratique orale dans les cours permet de réduire leur anxiété face aux examens oraux (item 21).

Ainsi, les sources de l'anxiété à parler ont été identifiées en tant que :1) la peur de prendre la parole devant les autres ; 2) la peur d'être évalué négativement par les autres ; 3) l'anxiété langagière ressentie lors des activités orales ; 4) l'anxiété langagière ressentie lors des examens de français oraux.

Les Effets des Jeux de Rôles sur le Niveau d'Anxiété Langagière des Apprenants en Production Orale

Le Niveau d'Anxiété à Parler des Apprenants de FLE Après l'Intervention

Afin de répondre à notre troisième question de recherche (Est-ce qu'il est possible de vaincre/réduire l'anxiété langagière en production orale à l'aide de jeux de rôles?), qui porte sur l'analyse de l'échelle nommée *Foreign Language Speaking Anxiety*, nous avons administré une seconde fois cette échelle aux mêmes apprenants après les cours de production orale réalisés selon la technique des jeux de rôles. De cette façon nous avons comparé leurs niveaux d'anxiété à parler mesurés avant l'intervention (E1=Echelle 1) et après l'intervention (E2=Echelle 2).

Rappelons que le score total de chaque participant (obtenu à l'aide de l'échelle) montre le niveau d'anxiété à parler des apprenants en production orale. Nous avons déjà analysé les résultats de l'E1 mais afin de procéder à une comparaison, nous les rappellerons dans le tableau 6.

Tableau 6

Analyse descriptive des scores totaux obtenus via l'échelle (E1/E2)

| Mesure | Nbr.d'items | Min. | Max. | Moyenne | Ecart-type |
|-------------------------|-------------|------|------|---------|------------|
| L'anxiété à parler (E1) | 28 | 65 | 112 | 96.53 | 10.85 |
| L'anxiété à parler (E2) | 28 | 56 | 80 | 65.47 | 6.47 |

Selon le tableau 6, nous pouvons dire que le niveau d'anxiété de notre échantillon ($m=65.47$) après l'usage des jeux de rôle a baissé et est même en dessous de la moitié du score le plus élevé (140) pouvant être obtenu par l'intermédiaire de l'échelle. Donc, il existe une différence entre la moyenne des scores de l'E1 et la moyenne des scores de l'E2 : la moyenne est passée de 96,53 à 65.47. Cependant, afin de voir si cette différence est statistiquement significative entre ces deux mesures quantitatives, nous avons eu recours au test non paramétrique de Wilcoxon utilisé avec des groupes d'échantillon de moins de 30 individus : ce test est une alternative du test de t pour échantillons appariés (Pallant, 2005, p. 198 et 210).

Tableau 7

Analyse du test des rangs signés de Wilcoxon avant et après l'intervention

| | |
|------------------------|-------------|
| | Après-Avant |
| Z | -3.623 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .00 |

Comme on le voit dans le tableau 7, les résultats des analyses du test Wilcoxon montre qu'il existe une différence significative concernant le niveau d'anxiété des participants avant et après l'intervention ($z=-3.623$, $p<.05$). Selon ces résultats, il est possible de dire que les jeux de rôles ont permis de réduire le niveau d'anxiété à parler des apprenants.

Il est aussi vu que les scores minimum et maximum ont baissé : alors qu'à l'E1 le score le plus élevé était de 112 points, ce score est passé à 80 sur 140 ; le moins élevé est passé de 65 à 56. Le score maximum s'est largement rapproché de la moyenne 70 et le minimum s'en est davantage éloigné.

Le tableau suivant (8) montre l'analyse des réponses données aux items par l'échantillon avant et après les jeux de rôles. Du fait que l'échelle est à 5 points, les résultats sont aussi sur 5 points.

Tableau 8

Analyse descriptive des scores des réponses à 5 points pour E1 et E2

| Mesure | Min. | Max. | Moyenne | Ecart-Type |
|-------------------|------|------|---------|------------|
| Les Réponses (E2) | 2,50 | 3,21 | 2,8172 | ,17262 |
| Les Réponses (E1) | 2,18 | 4,14 | 3,57 | ,48482 |

Selon le tableau 8, alors que la moyenne des réponses données aux items de l'échelle administrée avant l'intervention se situait dans la catégorie « D'accord » (Tableau 5), cette moyenne s'est rangée dans la catégorie neutre après l'intervention : elle est passée de 3,57 à 2,81. Les apprenants ont donc déclaré qu'ils étaient neutres face au contenu de ces items. Les apprenants ne se sont plus affirmés majoritairement anxieux mais neutres.

Nous avons déjà regroupé les apprenants en 3 catégories : « bas niveau d'anxiété », « niveau modéré d'anxiété » et « haut niveau d'anxiété » lors de l'E1 : 13

étaient anxieux, 3 avaient un niveau d'anxiété modéré et 1 seul affirmait éprouver peu d'anxiété.

Selon les résultats de l'analyse du E2, il n'y a aucun participant dans la catégorie de bas niveau d'anxiété dont la moyenne est entre 1.00-2.49 (réponses proches de « pas du tout d'accord, pas d'accord ») et dans la catégorie de haut niveau d'anxiété ayant la moyenne entre 3.50-5.00 (réponses proches de « d'accord, tout à fait d'accord»). Tous les 17 participants se classent dans la catégorie de niveau modéré d'anxiété dont la moyenne est entre 2.50-3.49 (réponses proches de « neutre »). Ceci signifie donc que 13 apprenants ont affirmé éprouver désormais moins d'anxiété après l'usage des jeux de rôle. Comme il existe une différence entre le nombre des participants avant et après l'intervention, nous avons eu recours au test de non paramétrique de Wilcoxon afin de voir si cette différence est significative. Les tableaux suivants (9 et 10) montrent l'analyse des réponses données avant et après l'intervention par les apprenants ayant dans les catégories de « niveau modéré d'anxiété » et « haut niveau d'anxiété » selon les résultats de l'E1.

Tableau 9

Analyse du test des rangs signés de Wilcoxon de la catégorie de niveau modéré d'anxiété

| | Après-Avant |
|------------------------|-------------|
| Z | -1.604 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,109 |

Selon le tableau 9, il n'y a pas d'une différence significative entre les niveaux de l'anxiété des apprenants qui se classent dans la catégorie de « niveau modéré d'anxiété » avant et après l'usage des jeux de rôles ($z=-1.604$, $p>0.05$). Même s'il existe une diminution dans la moyenne des réponses après l'intervention, les apprenants continuent à se classer dans la même catégorie.

Tableau 10

Analyse du test des rangs signés de Wilcoxon de la catégorie de haut niveau d'anxiété

| | Après-Avant |
|--|-------------|
|--|-------------|

| | |
|------------------------|--------|
| Z | -3,181 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,001 |

Le tableau 10 nous montre qu'il est question d'une différence significative entre le niveau de l'anxiété de 13 apprenants avant et après l'intervention ($z=-3.181$, $p<0.05$). Il est possible de dire que le cours de production orale avec les jeux de rôles a eu un effet positif sur le niveau d'anxiété à parler des participants. Par contre, le seul apprenant qui affirmait ressentir peu d'anxiété est passé à un niveau d'anxiété modéré et les 3 autres qui s'affirmaient moyennement anxieux, le sont toujours: les jeux de rôles n'ont donc pas eu un effet positif sur 4 apprenants et ont eu un impact positif sur 13 apprenants.

Analyse des Items du Questionnaire d'Anxiété à Parler de FLE Après l'Intervention (E2)

Dans cette partie, pour répondre à notre 3^{ème} question de recherche, nous analyserons aussi les réponses données par les apprenants à chaque item du questionnaire d'anxiété rempli après l'usage de jeux de rôles. Notre but est de voir si une différence existe dans les réponses données à chaque item par les 17 apprenants constituant notre échantillon. A l'aide des réponses données aux items, nous pouvons déterminer les effets des jeux de rôles sur l'anxiété à parler des apprenants de FLE dans le cours de production orale.

Notre échantillon de recherche a répondu une seconde fois, c'est-à-dire après l'expérimentation/l'intervention, aux 28 items du questionnaire. Le tableau suivant (11) nous montre les résultats pour E2 ; les fréquences, les pourcentages, les moyennes des réponses pour chaque items.

Tableau 11

Analyse descriptive pour E2 concernant des réponses données aux items de l'échelle

| No | Maddeler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | m | Ecart-Type |
|----|----------------------------------------------------------|-------------|--------------|------------|------------|------------|------|------------|
| | | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | | |
| 1 | Sınıfta Fransızca konuşurken kendimi kaygılı hissedirim. | 3 (17.6) | 12 (70.6) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 0 (0.0) | 2.00 | 0.71 |

| | | | | | | | | |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|-------------|--------------|-------------|------|------|
| 2 | Tanıdığım kişilerin yanında Fransızca konuşurken kendimi daha az gergin hissederim. | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 2 (11.8) | 10 (58.8) | 5 (29.4) | 4.18 | 0.64 |
| 3 | Sınıfta Fransızca konuşurken. programda önceden belirlenen konuları dersten önce çalıştığım zaman kendimi çok rahat hissederim. | 0 (0.0) | 3 (5.9) | 3 (5.9) | 3 (5.9) | 8 (47.1) | 3.94 | 1.20 |
| 4 | Fransızca dersinde öğretmenim tarafından sorulan soruyu yanıtlayan yalnızca ben olduğumda kaygılanırım. | 9 (52.9) | 6 (35.3) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 0 (0.0) | 1.65 | 0.86 |
| 5 | Fransızca dersinde sözlü aktiviteler sırasında notlandırılacağımı bildiğimde paniklemeye başlarım. | 2 (11.8) | 12 (70.6) | 3 (17.6) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 2.06 | 0.56 |
| 6 | Fransızca dersinde soruları yanıtlarken yanlış bir cevap vermekten korkarım. | 2 (11.8) | 15 (88.2) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 1.88 | 0.33 |
| 7* | Fransızca olarak tartışacağımızı bildiğimde Fransızca derslerinden hoşlanırım. | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 2 (11.8) | 11 (64.7) | 4 (23.5) | 4.12 | 0.60 |
| 8 | Sınıf önünde Fransızca konuşurken çok utanırım. | 4 (23.5) | 12 (70.6) | 0 (0.0) | 1 (5.9) | 0 (0.0) | 1.88 | 0.70 |
| 9 | Hatalarımın öğretmenim tarafından düzeltilmesi yüzünden Fransızca dersine girmekten hoşlanmam. | 12 (70.6) | 3 (17.6) | 0 (0.0) | 2 (11.8) | 0 (0.0) | 1.53 | 1.01 |
| 10 | Derste Fransızca olarak bir grup tartışmasına katıldığımda kendimi gergin hissederim. | 3 (17.6) | 13 (76.5) | 1 (5.9) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 1.88 | 0.49 |
| 11 | Sınıf arkadaşlarımdan benden daha iyi Fransızca konuştuğunu düşünürsem. sözlü aktivitelerde konuşurken kendimi gergin hissederim. | 2 (11.8) | 14 (82.4) | 0 (0.0) | 1 (5.9) | 0 (0.0) | 2.00 | 0.61 |
| 12 | Fransızca dersinde sözlü sınavlar konusunda kaygılanırım. | 1 (5.9) | 13 (76.5) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 2.29 | 0.92 |

| | | | | | | | | |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|------|------|
| 13 | Sınıfta daha az öğrenci olsaydı. Fransızca konuşurken kendimi daha iyi hissedirdim. | 3 (17.6) | 8 (47.1) | 4 (23.5) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 2.35 | 1.06 |
| 14 | Fransızca konuşurken kendimi etkili bir şekilde ifade edemediğim zaman kaygılanırım. | 3 (17.6) | 11 (64.7) | 1 (5.9) | 2 (11.8) | 0 (0.0) | 2.12 | 0.86 |
| 15 | Programda önceden belli olan sözlü aktiviteleri bildiğim zaman Fransızca dersinde konuşmaya daha istekli olurum. | 0 (0.0) | 6 (35.3) | 3 (17.6) | 6 (35.3) | 2 (11.8) | 3.24 | 1.09 |
| 16* | İkili aktivitelerde kendimi rahat hissedirim. | 0 (0.0) | 2 (11.8) | 3 (17.6) | 7 (41.2) | 5 (29.4) | 3.88 | 0.99 |
| 17* | Sözlü aktiviteler yapılacağını bildiğim zaman derse gitmeyi severim. | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 1 (5.9) | 15 (88.2) | 1 (5.9) | 4.00 | 0.35 |
| 18* | Fransızca konuşurken herkesin hata yapacağını bilirim. bu yüzden başkaları tarafından bana gülünmesinden korkmam. | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 11 (64.7) | 6 (35.3) | 4.35 | 0.49 |
| 19* | Fransızca dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermeyi severim. | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 8 (47.1) | 8 (47.1) | 1 (5.9) | 3.59 | 0.62 |
| 20 | Konular ilginç olduğunda derse katılmaya daha istekliyimdir. | 0 (0.0) | 1 (5.9) | 2 (11.8) | 8 (47.1) | 6 (35.3) | 4.12 | 0.86 |
| 21 | Derste daha çok pratik yaparsam. sözlü sınavlarda kendimi gergin hissetmem. | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 2 (11.8) | 10 (58.8) | 5 (29.4) | 4.18 | 0.64 |
| 22 | Öğretmenim. sözlü ifadelerimi diğer öğrencilerden düzeltmelerini istediğinde kendimi rahatsız hissedirim. | 2 (11.8) | 12 (70.6) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 2.24 | 0.97 |
| 23* | Öğretmenim derste sözlü hatalarımı düzelttiğinde baskı hissetmem. | 0 (0.0) | 1 (5.9) | 0 (0.0) | 11 (64.7) | 5 (29.4) | 4.18 | 0.73 |
| 24 | Sözlü aktivitelerin yapılacağını bildiğimde. Fransızca dersine gitmek beni | 3 (17.6) | 13 (76.5) | 1 (5.9) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 1.88 | 0.49 |

| | | | | | | | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------|-------------|--------------|------------|------|------|
| | diğer derslere gitmekten daha gergin yapar. | | | | | | | |
| 25 | Sorulara Fransızca cevap verirken bocalarım. | 1 (5.9) | 14 (82.4) | 2 (11.8) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 2.06 | 0.43 |
| 26 | Grup aktivitelerinde kendimi gergin hissedirim. | 5 (29.4) | 12 (70.6) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 1.71 | 0.47 |
| 27* | Sözlü sınav esnasında kendimi gergin hissetmem. | 0 (0.0) | 2 (11.8) | 4 (23.5) | 10 (58.8) | 1 (5.9) | 3.59 | 0.80 |
| 28 | Derse iyi hazırlanmış olsam bile Fransızca konuşurken kendimi kaygılı hissedirim. | 4 (23.5) | 11 (64.7) | 0 (0.0) | 2 (11.8) | 0 (0.0) | 2.00 | 0.87 |

Comme pour E1, pour E2 aussi nous avons pris en compte seulement les items dont la moyenne se situe entre 3.41 et 5.00 et qui correspond à « d'accord, tout à fait d'accord » (tableau 5).

Avant l'usage des jeux de rôles, la majorité des participants ont affirmé qu'ils éprouvaient de l'anxiété lors de la production orale en classe selon les résultats des réponses données aux items 1, 3, 6, 8, 11, 14, 13 et 28 qui se classent dans la catégorie de « la peur de prendre la parole (=anxiété communicative) devant les autres ». Afin de mettre au jour l'existence ou non d'une différence, l'analyse descriptive des résultats d'E1 et E2 est présentée dans les tableaux suivants.

Tableau 12

Analyse descriptive des réponses données à l'item 1 de l'échelle (E1/E2)

| ItemN° | | 1 f (%) | 2 f (%) | 3 f (%) | 4 f (%) | 5 f (%) | M | Ecart- type |
|--------|----|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------|------------------------|
| 1 | E1 | 0 (0.0) | 3 (17.6) | 1 (5.9) | 11 (64.7) | 2 (11.8) | 3.71 | 0.92 |
| | E2 | 3 (17.6) | 12 (70.6) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 0 (0.0) | 2.00 | 0.71 |

Avant l'intervention, 13 apprenants (11 d'accord, 2 tout à fait d'accord) ont accepté qu'ils ressentent de l'anxiété langagière lorsqu'ils prenaient la parole en classe (m=3.71). Mais les résultats de E2 (m=2.00) montrent que le nombre de participants qui

disent « pas du tout d'accord » est de 15 désormais (3 pas du tout d'accord, 12 pas d'accord) : ceci constitue presque la totalité de l'échantillon.

Tableau 13

Analyse descriptive des réponses données à l'item 14 de l'échelle (E1/E2)

| Item N° | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | Ecart- type |
|------------|----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|------------------------|
| | | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | | |
| 14 | E1 | 0 (0.0) | 1 (5.9) | 0 (0.0) | 11 (64.7) | 5 (29.4) | 4.18 | 0.73 |
| | E2 | 3 (17.6) | 11 (64.7) | 1 (5.9) | 2 (11.8) | 0 (0.0) | | |

L'item 14 était l'un des items ayant la plus haute moyenne (4.18) à l'E1, 11 apprenants ont répondu qu'ils étaient d'accord et 3 tout à fait d'accord. Quand on examine les résultats de l'E2 de l'item 14 (m=2.12), on voit qu'il existe une baisse. C'est-à-dire que 14 apprenants (3 pas du tout d'accord, 11 pas d'accord) n'éprouvent plus d'anxiété quand ils ne s'expriment pas efficacement lors de la prise de parole en français.

Tableau 14

Analyse descriptive des réponses données à l'item 3 de l'échelle (E1/E2)

| Item N° | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | Ecart- type |
|------------|----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|------------------------|
| | | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | | |
| 3 | E1 | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 3 (17.6) | 8 (47.1) | 4 (23.5) | 3.76 | 1.09 |
| | E2 | 0 (0.0) | 3 (5.9) | 3 (5.9) | 3 (5.9) | 8 (47.1) | | |

Quant à la moyenne de l'item 3 qui attestait l'existence d'une anxiété lors de l'E1 (m=3.76), nous voyons qu'elle perdure même après l'usage des jeux de rôle puisque la moyenne a augmenté (3.94). C'est-à-dire que les apprenants continuent à ressentir de l'anxiété s'ils ne se sont pas préparés à l'avance à la leçon : les jeux de rôles ne leur ont pas permis de devenir moins anxieux même s'ils ne sont pas préparés ; au contraire cette anxiété a même augmenté.

Tableau 15

Analyse descriptive des réponses données à l'item 6 de l'échelle (E1/E2)

| Item N° | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | Ecart- type |
|------------|----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|------------------------|
| | | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | | |
| 6 | E1 | 0 (0.0) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 12 (70.6) | 3 (17.6) | 4.00 | 0.71 |
| | E2 | 2 (11.8) | 15 (88.2) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | | |

Pour l'item 6 (m=4.00), la majorité de l'échantillon (12 d'accord, 3 tout à fait d'accord) indiquait, lors de l'E1, avoir peur de donner, en classe de français, des mauvaises réponses aux questions posées. Quant aux résultats de l'E2 de cet item (m=1,88), il n'y a aucun participant éprouvant cette anxiété ; 2 participants sont pas du tout d'accord et 15 pas d'accord avec cette affirmation.

Tableau 16

Analyse descriptive des réponses données à l'item 8 de l'échelle (E1/E2)

| Item N° | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | m | Ecart- type |
|------------|----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|------------------------|
| | | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | | |
| 8 | E1 | 1 (5.9) | 2 (11.8) | 0 (0.0) | 12 (70.6) | 2 (11.8) | 3.71 | 1.05 |
| | E2 | 4 (23.5) | 12 (70.6) | 0 (0.0) | 1 (5.9) | 0 (0.0) | | |

Quand on examine les réponses données à l'item 8 de l'E1 (m=3.71) concernant la honte ressentie devant les pairs, on voit que 12 participants (70.6%) étaient d'accord et 2 participants (11.8%) étaient tout à fait d'accord avec cet item. Mais les résultats de l'E2 (m=1.88) dévoilent désormais que 16 participants (4 pas du tout d'accord, 12 pas d'accord) se sentent plus confortables devant les autres.

Tableau 17

Analyse descriptive des réponses données à l'item 11 de l'échelle (E1/E2)

| Item N° | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | m | Ecart- type |
|------------|----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|------------------------|
| | | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | | |
| 11 | E1 | 0 (0.0) | 3 (17.6) | 1 (5.9) | 13 (76.5) | 0 (0.0) | 3.59 | 0.80 |

| | | | | | | | |
|----|-------------|--------------|------------|------------|------------|-------------|------|
| E2 | 2 (11.8) | 14 (82.4) | 0 (0.0) | 1 (5.9) | 0 (0.0) | 2.00 | 0.61 |
|----|-------------|--------------|------------|------------|------------|-------------|------|

Selon les résultats du tableau 17, tandis que presque la totalité des participants ont répondu qu'ils étaient d'accord (13 d'accord) avec l'item 11 (m=3.59) avant l'intervention, après l'intervention 16 participants (2 pas du tout d'accord, 14 pas d'accord) affirment ne ressentir aucune anxiété avec cet item : ils ne se sentent plus anxieux lorsqu'ils prennent la parole devant leurs pairs même si ces derniers parlent mieux le français qu'eux.

Tableau 18

Analyse descriptive des réponses données à l'item 13 de l'échelle (E1/E2)

| Item N° | | 1 f (%) | 2 f (%) | 3 f (%) | 4 f (%) | 5 f (%) | m | Ecart- type |
|------------|----|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------|------------------------|
| 13 | E1 | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 11 (64.7) | 3 (17.6) | 3.82 | 1.01 |
| | E2 | 3 (17.6) | 8 (47.1) | 4 (23.5) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 2.35 | 1.06 |

L'item 13 (m=3.82) de l'E1 montrait que 82.3% des participants (64.7% d'accord, 17.6% tout à fait d'accord) se sentaient anxieux lors de la prise de parole devant une classe nombreuse. Au contraire, comme on le voit dans le tableau 18, désormais 64.7% des participants (17.6% pas du tout d'accord, 47.1% pas d'accord) ne sont plus anxieux devant une telle situation : la moyenne de cet item 13 est passée de 3.85 à 2.35.

Tableau 19

Analyse descriptive des réponses données à l'item 28 de l'échelle (E1/E2)

| Item N° | | 1 f (%) | 2 f (%) | 3 f (%) | 4 f (%) | 5 f (%) | M | Ecart- type |
|------------|----|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------|------------------------|
| 28 | E1 | 1 (5.9) | 2 (11.8) | 1 (5.9) | 11 (64.7) | 2 (11.8) | 3.65 | 1.06 |
| | E2 | 4 (23.5) | 11 (64.7) | 0 (0.0) | 2 (11.8) | 0 (0.0) | 2.00 | 0.87 |

Les résultats de l'E1 montraient qu'11 participants (64.7%) étaient d'accord et 2 participants (11.8%) étaient tout à fait d'accord avec l'item 28 avant les jeux de rôles. Après l'intervention, on voit que la situation a changé ; 4 participants (23.5%) ne sont pas du tout d'accord, 11 (64.7%) ne sont pas d'accord avec cet item ($m=2.00$). Donc, alors que la grande majorité se sentait anxieux lorsqu'ils parlaient en français même s'ils s'étaient bien préparés à la leçon, désormais seuls 2 apprenants continuent à ressentir cette anxiété.

Les items 18 et 22 étaient deux autres items ayant une moyenne supérieure à 3.41 lors de l'E1 et qui étaient dans la catégorie « peur d'être évalué négativement par les autres ». Les tableaux 20 et 21 nous montrent leurs résultats de l'E1 et l'E2.

Tableau 20

Analyse descriptive des réponses données à l'item 18 de l'échelle (E1/E2)

| Item N° | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | m | Ecart- type |
|------------|----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|------------------------|
| | | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | | |
| 18 | E1 | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 14 (82.4) | 3 (17.6) | 4.18 | 0.39 |
| | E2 | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 11 (64.7) | 6 (35.3) | 4.35 | 0.49 |

Pour l'item 18 (formulé négativement et $m=4.18$ à l'E1), moyenne (4.18) selon les résultats de l'E1, 14 participants avaient répondu qu'ils n'étaient pas d'accord et 3 pas du tout d'accord. La majorité des participants avaient peur d'être évalués négativement par les autres. Dans le cadre des résultats de l'E2, il est question d'une augmentation de la moyenne de cet item (4.35) ; 11 participants affirment qu'ils ne sont pas d'accord et 6 participants pas du tout d'accord. Ce résultat montre que les participants continuent à ressentir de l'anxiété à parler lors de l'évaluation par les autres même après les leçons faites avec des jeux de rôle.

Tableau 21

Analyse descriptive des réponses données à l'item 22 de l'échelle (E1/E2)

| Item N° | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | m | Ecart- type |
|------------|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------|------------------------|
| | | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | | |

| | | | | | | | | |
|----|----|-------------|--------------|------------|-------------|-------------|-------------|------|
| 22 | E1 | 2 (11.8) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 9 (52.9) | 4 (23.5) | 3.71 | 1.26 |
| | E2 | 2 (11.8) | 12 (70.6) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 2.24 | 0.97 |

Selon le tableau, 15 participants (52.9% d'accord, 23.5% tout à fait d'accord) se sentaient nerveux quand l'enseignant demandait à leurs pairs de corriger leur production orale. Cependant, les résultats de l'E2 indiquent que désormais la majorité des participants (2 pas du tout d'accord, 12 pas d'accord) ne sont pas d'accord avec cet item. C'est-à-dire que le fait d'être corrigé par l'enseignant devant les autres ne pose plus de problèmes à notre échantillon.

Les autres items de l'E1 à hautes moyennes étaient les items de 12, 27 et 21 dont leur point commun était l'anxiété ressentie face au test oral, lors des examens oraux.

Tableau 22

Analyse descriptive des réponses données à l'item 12 de l'échelle (E1/E2)

| Item N° | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | m | Ecart- type |
|------------|----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|------------------------|
| | | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | | |
| 12 | E1 | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 4 (23.5) | 10 (58.8) | 1 (5.9) | 3.53 | 0.94 |
| | E2 | 1 (5.9) | 13 (76.5) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 2.29 | 0.92 |

Quand on examine les résultats de l'item 12 à l'E1 (m=3.53), la majorité des participants ont peur des tests oraux. En revanche, après l'intervention, la majorité des participants (1 pas du tout d'accord, 13 pas d'accord) pensent que le test oral en français n'est plus un facteur provoquant l'anxiété à parler.

Tableau 23

Analyse descriptive des réponses données à l'item 27 de l'échelle (E1/E2)

| Item N° | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | m | Ecart- type |
|------------|----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|------------------------|
| | | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | | |
| 27 | E1 | 0 (0.0) | 3 (17.6) | 2 (11.8) | 8 (47.1) | 4 (23.5) | 3.76 | 1.03 |
| | E2 | 0 (0.0) | 2 (11.8) | 4 (23.5) | 10 (58.8) | 1 (5.9) | 3.59 | 0.80 |

Pour l'item 27 (formulé négativement), 12 participants (8 d'accord, 4 tout à fait d'accord) indiquaient qu'ils étaient nerveux lors des tests oraux. Quant à l'E2, 11 participants (10 d'accord, 1 tout à fait d'accord) ne sont pas d'accord et 4 neutres avec cet item. Et, même si la moyenne de l'E2 (3.59) est plus basse que celle d'E1 (3.76), il est clair que les apprenants s'affirment toujours être nerveux face à l'examen oral.

Tableau 24

Analyse descriptive des réponses données à l'item 21 de l'échelle (E1/E2)

| Item N° | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | Ecart- type |
|------------|----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|------------------------|
| | | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | | |
| 21 | E1 | 2 (11.8) | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 9 (52.9) | 4 (23.5) | 3.71 | 1.26 |
| | E2 | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 2 (11.8) | 10 (58.8) | 5 (29.4) | | |

L'item 21 qui présentait une moyenne de 3.71 à l'E1 dévoilait que, selon les apprenants, faire de la pratique orale dans les cours est un facteur réduisant l'anxiété face aux examens oraux. A l'E2, cette moyenne augmente à 4.18. Donc, après l'usage des jeux de rôles dans le cours, c'est-à-dire après plus de pratiques, 15 apprenants (10 d'accord, 5 tout à fait d'accord) pensent qu'il faut faire de la pratique dans le cours pour réduire l'anxiété face aux examens oraux. Cependant, selon les résultats du tableau 24, il est vu que la conclusion tirée pour l'item 21 n'en tient qu'à la théorie puisque les apprenants se sentent toujours anxieux lors des examens oraux (item 27, tableau 23).

Les autres items (15,17, 24 et 26) qui présentaient des moyennes élevées à l'E1 et qui se regroupaient dans la catégorie concernant l'anxiété langagière lors des activités orales seront présentés dans les tableaux suivants.

Tableau 25

Analyse descriptive des réponses données à l'item 15 de l'échelle (E1/E2)

| Item N° | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | Ecart- type |
|------------|----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|------------------------|
| | | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | f (%) | | |
| 15 | E1 | 0 (0.0) | 2 (11.8) | 2 (11.8) | 10 (58.8) | 3 (17.6) | 3.82 | 0.88 |

| | | | | | | | |
|----|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------|
| E2 | 0 (0.0) | 6 (35.3) | 3 (17.6) | 6 (35.3) | 2 (11.8) | 3.24 | 1.09 |
|----|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------|

Les résultats de l'item 15 montrent que 76.4% des participants (58.8% d'accord, 17.6% tout à fait d'accord) étaient plus motivés à prendre la parole lors de la leçon quand ils connaissaient au préalable les activités orales qui se réaliseront dans la leçon. Après le cours avec les jeux de rôles, ce pourcentage a diminué à 47,1% (35.3% d'accord, 11.8 tout à fait d'accord) et un grand nombre des participants (35.5%) ne sont pas d'accord avec cet item. Il est possible de dire que la préparation à la leçon n'est plus une nécessité leur permettant la prise de parole : même sans préparation préalable, les apprenants se sentent désormais aptes à prendre la parole en cours de production orale FLE.

Tableau 26

Analyse descriptive des réponses données à l'item 17 de l'échelle (E1/E2)

| Item N° | | 1 f (%) | 2 f (%) | 3 f (%) | 4 f (%) | 5 f (%) | M | Ecart- type |
|------------|----|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------|------------------------|
| 17 | E1 | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 9 (52.9) | 8 (47.1) | 0 (0.0) | 3.47 | 0.51 |
| | E2 | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 1 (5.9) | 15 (88.2) | 1 (5.9) | 4.00 | 0.35 |

A l'item 17, négativement formulé, 8 participants (47.1%) ont répondu à l'E1 qu'aller au cours de production orale les rendait anxieux du fait qu'ils savent qu'ils doivent effectuer des activités orales. Les résultats de l'E2 dévoilent que 16 participants (88.2% pas d'accord, 5.9% pas du tout d'accord) ressentent encore de l'anxiété même après l'intervention.

Tableau 27

Analyse descriptive des réponses données à l'item 20 de l'échelle (E1/E2)

| Item N° | | 1 f (%) | 2 f (%) | 3 f (%) | 4 f (%) | 5 f (%) | M | Ecart- type |
|------------|----|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------|------------------------|
| 20 | E1 | 1 (5.9) | 0 (0.0) | 3 (17.6) | 8 (47.1) | 5 (29.4) | 3.94 | 1.03 |

| | | | | | | | |
|----|------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------|
| E2 | 0 (0.0) | 1 (5.9) | 2 (11.8) | 8 (47.1) | 6 (35.3) | 4.12 | 0.86 |
|----|------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------|

A l'E1, la majorité des apprenants étaient d'accord (8 apprenants d'accord et 5 tout à fait d'accord) au sujet de la volonté de participation au cours si les sujets sont intéressants (tableau 27). Dans l'E2, on voit que la moyenne de cet item a augmenté de 3.94 à 4.12.

Tableau 28

Analyse descriptive des réponses données à l'item 24 de l'échelle (E1/E2)

| Item N° | 1 f (%) | 2 f (%) | 3 f (%) | 4 f (%) | 5 f (%) | m | Ecart- type |
|------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------|------------------------|
| 24 E1 | 1 (5.9) | 1 (5.9) | 0 (0.0) | 14 (82.4) | 1 (5.9) | 3.76 | 0.90 |
| E2 | 3 (17.6) | 13 (76.5) | 1 (5.9) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 1.88 | 0.49 |

Selon les résultats de l'E1, 15 apprenants (14 d'accord, 1 tout à fait d'accord) ressentaient davantage de l'anxiété quand ils devaient faire des activités orales en classe de français. A l'E2, nous voyons que la situation s'est inversée puisque 16 apprenants (3 pas du tout d'accord, 13 pas d'accord) affirment ne plus ressentir cette anxiété. Nous pouvons dire donc que les jeux de rôle ont permis aux apprenants de faire de réels progrès.

Tableau 29

Analyse descriptive des réponses données à l'item 26 de l'échelle (E1/E2)

| Item N° | 1 f (%) | 2 f (%) | 3 f (%) | 4 f (%) | 5 f (%) | m | Ecart- type |
|------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------|------------------------|
| 26 E1 | 0 (0.0) | 3 (17.6) | 2 (11.8) | 11 (64.7) | 1 (5.9) | 3.59 | 0.87 |
| E2 | 5 (29.4) | 12 (70.6) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 1.71 | 0.47 |

Les activités orales réalisées en tandem ou en groupe étaient trouvées comme une situation provoquant de l'anxiété par la majorité de notre échantillon (11 d'accord, 1 tout à fait d'accord). Mais après les leçons avec jeux de rôles, 5 apprenants ne sont pas du tout d'accord et 12 pas d'accord avec cet item qui dit « Je me sens tendu(e) lors des activités de groupes. ». Ceci est la preuve d'un autre effet positif des jeux de rôles sur la diminution de l'anxiété ressentie en production orale.

Comme on le voit, les items, qui présentaient les plus hautes moyennes (au-dessus de 3.41) à l'E1 et que nous avons regroupés en 3 catégories (bas niveau d'anxiété, niveau modéré d'anxiété et haut niveau d'anxiété) selon leurs caractéristiques communes, ont présenté, pour la majorité, des différences positives à l'E2. Selon les résultats de l'E2, les situations créant de l'anxiété sont devenues minimales. Certes, certaines situations entraînant de l'anxiété ont préservé leur caractéristique mais la majorité des différences enregistrées entre l'E1 et l'E2 montrent que les jeux de rôle peuvent avoir des effets réduisant l'anxiété à parler des apprenants de FLE. D'après les résultats, on peut dire qu'après l'intervention, les apprenants dévoilent davantage des perceptions positives sur le processus du cours de production orale ; ils se sentent désormais plus confortables lors de la production orale devant les autres ; la nervosité et l'anxiété de la majorité des apprenants diminuent ; la correction devant et par les pairs n'est plus une situation créant l'anxiété pour eux ; ils ne se sentent plus obligés de s'exprimer à tout prix efficacement pendant les activités orales en tandem ou en groupe. Par ailleurs, il est aussi question d'une diminution dans l'anxiété langagière face aux tests oraux de français.

Le Niveau de Réussite Scolaire des Apprenants de FLE (pré-test/post-test)

Dans cette partie, nous analyserons les résultats obtenus à l'aide du test préliminaire et du test final afin de répondre à notre quatrième question de recherche (Le travail avec les jeux de rôles augmente-t-il la performance (en termes de scores/résultats scolaires) des apprenants de FLE en production orale?). Cette partie a pour but de déterminer s'il existe une différence entre les scores du pré-test et du post-test ; c'est-à-dire que l'objectif est de mettre au jour l'influence de l'intervention sur la performance des apprenants et, par cet intermédiaire, de révéler l'existence ou non d'une corrélation entre les scores des apprenants et la baisse de l'anxiété.

Les apprenants ont passé avant les cours réalisés avec les jeux de rôles, le test préliminaire et après les cours réalisés avec les jeux de rôles, le test final. Ils devaient piocher un groupe de questions composé de 4 à 6 questions parmi les 19 groupes proposés et y répondre à l'oral.

Les performances orales des apprenants ont été évaluées par deux examinateurs à l'aide d'une grille d'évaluation notée sur 20. La moyenne des deux scores, l'une donnée par l'examineur 1 et l'autre par l'examineur 2, reconvertie sur 100 a constitué le score de chaque apprenant.

Le tableau 30 nous montre les résultats obtenus au test préliminaire qui a été réalisé au début de semestre, c'est-à-dire avant l'intervention ; et le tableau 31 les résultats obtenus au post-test appliqué après les cours de production orale avec jeux de rôles effectués pendant 8 semaines. Dans ces deux tableaux ont été indiqués les apprenants constituant notre échantillon par des numéros allant de N01 à N17, les scores obtenus sur 100 donnés par les correcteurs 1 et 2 pour chaque apprenant, la moyenne de ces deux scores ainsi que la moyenne de la classe calculée à partir de la moyenne des deux scores.

Tableau 30

Les résultats obtenus au test préliminaire

| Numéro de code des étudiants | Score sur 100 1 | Score sur 100 2 | Moyenne des deux scores | Moyenne de la classe |
|------------------------------|-----------------|-----------------|-------------------------|----------------------|
| N01 | 57,5 | 57,5 | 57,5 | 47,43 |
| N02 | 57,5 | 57,5 | 57,5 | |
| N03 | 35 | 30 | 32,5 | |
| N04 | 30 | 35 | 32,5 | |
| N05 | 52,5 | 50 | 51,25 | |
| N06 | 25 | 32,5 | 28,75 | |
| N07 | 55 | 57,5 | 56,25 | |
| N08 | 42,5 | 42,5 | 42,5 | |
| N09 | 35 | 37,5 | 36,25 | |
| N10 | 50 | 45 | 47,5 | |
| N11 | 47,5 | 42,5 | 45 | |
| N12 | 55 | 50 | 52,5 | |
| N13 | 47,5 | 42,5 | 45 | |
| N14 | 62,5 | 60 | 61,25 | |
| N15 | 65 | 60 | 62,5 | |
| N16 | 52,5 | 47,5 | 50 | |
| N17 | 50 | 45 | 47,5 | |

D'après le tableau 30, le score maximum obtenu au test préliminaire est 62,50, le score le plus bas est 28,75 sur 100 et la moyenne des scores est de 47,4.

Tableau 31

Les résultats obtenus au test final

| Numéro de code des étudiants | Score sur 100 du 1 | Score sur 100 du 2 | Moyenne des deux scores | Moyenne |
|------------------------------|--------------------|--------------------|-------------------------|---------|
| N01 | 72,5 | 70 | 71,25 | 61,38 |
| N02 | 72,5 | 72,5 | 72,5 | |
| N03 | 67,5 | 62,5 | 65,0 | |
| N04 | 62,5 | 52,5 | 57,5 | |
| N05 | 70 | 70 | 70,0 | |
| N06 | 45 | 45 | 45,0 | |
| N07 | 75 | 75 | 75,0 | |
| N08 | 55 | 50 | 52,5 | |
| N09 | 50 | 47,5 | 48,75 | |
| N10 | 65 | 60 | 62,25 | |
| N11 | 75 | 72,5 | 73,75 | |
| N12 | 60 | 55 | 57,5 | |
| N13 | 62,5 | 67,5 | 65,0 | |
| N14 | 72,5 | 72,5 | 72,5 | |
| N15 | 57,5 | 55 | 56,25 | |
| N16 | 55 | 50 | 52,5 | |
| N17 | 47,5 | 45 | 46,25 | |

Le tableau 31 montre que le score minimum obtenu par notre échantillon est 45/100 et le score maximum est 75/100. Quant à la moyenne des scores obtenus au post-test, elle est de 61,38/100 et donc est plus élevée que celle du test préliminaire.

Afin de mieux révéler la différence existante entre les scores, nous comparerons tout d'abord les scores obtenus au test préliminaire et au test final par chaque apprenant dans le tableau suivant :

Tableau 32

La comparaison des résultats/scores du test préliminaire et du test final

| Numéro de code des étudiants | Scores du test préliminaire | Scores du test final | Ecart entre les deux scores |
|------------------------------|-----------------------------|----------------------|-----------------------------|
| N01 | 57,5 | 71,25 | +13,75 |
| N02 | 57,5 | 72,5 | 15 |
| N03 | 32,5 | 65,0 | +32,5 |

| | | | |
|----------------|--------------|--------------|---------------|
| N04 | 32,5 | 57,5 | +25 |
| N05 | 51,25 | 70,0 | +18,75 |
| N06 | 28,75 | 45,0 | +16,25 |
| N07 | 56,25 | 75,0 | +18,75 |
| N08 | 42,5 | 52,5 | +10 |
| N09 | 36,25 | 48,75 | +12,5 |
| N10 | 47,5 | 62,25 | +14,75 |
| N11 | 45 | 73,75 | +28,75 |
| N12 | 52,5 | 57,5 | 5 |
| N13 | 45 | 65,0 | +20 |
| N14 | 61,25 | 72,5 | +11,25 |
| N15 | 62,5 | 56,25 | -6,25 |
| N16 | 50 | 52,5 | +2,5 |
| N17 | 47,5 | 46,25 | -1,25 |
| Moyenne | 47,43 | 61,38 | +13,95 |

Quand on examine le tableau 32, on voit qu'en dehors des participants N15 et N17 dont leurs scores ont présenté une régression (de -6,25 pour N15 et de -1,25 pour N17), tous les autres scores ont haussé. Alors qu'il est question d'une hausse minimum de 2,5 et de 4,75 chez les apprenants N16 et N12, les scores des apprenants N03, N13, N11, N04, N05, N07, N06 sont ceux qui montrent les meilleures augmentations (entre 16,25 et 32,5 points). Pour l'apprenant N03, il est question d'une grande hausse de 32,5 points : c'est aussi la hausse la plus élevée. Le score a doublé puisqu'il est passé de 32,5 à 65. N13 aussi présente une grande hausse (+20 points) : le score est passé de 45 à 65 sur 100. Pour N11, l'écart entre le test préliminaire et le test final est de 28,75 : son score est passé de 45 à 73,75 sur 100. L'apprenant N04 présente une hausse de 25 points avec un score qui s'est élevé de 32,5 à 57,5. Quant à N05 et N07, ils ont montré une augmentation de 18,75 points ; le score de N05 est passé de 51,25 à 70 et celui de N07 de 56,25 à 75 sur 100. Pour N06, il est question d'une augmentation de 16,25 points : son score s'est élevé de 28,5 à 45,25.

Les scores des 6 autres apprenants (N01, N02, N08, N09, N10, N14) ont haussé entre 10 et 15 points. Seul N12 présente une petite hausse qui est de 5 points : il est passé de 52,5 à 57,5.

Comme on le voit, il est possible de parler d'une différence, d'une amélioration entre les scores obtenus par les apprenants au test préliminaire et au test final. L'écart des deux moyennes (test préliminaire et test final) montre aussi qu'il y a une amélioration considérable des scores : la moyenne de la classe a augmenté à 61,38 au test final tandis qu'elle était 47,43 sur 100 au test préliminaire. Dans le tableau suivant, nous présenterons les résultats du test non paramétrique de Wilcoxon qui est une alternative au test de t . L'objectif est de voir si la différence qui s'est montrée entre le test préliminaire et le test final est statistiquement significative.

Tableau 33

Analyse du test des rangs signés de Wilcoxon avant et après l'intervention

| Test Final-Test Préliminaire | N | La moyenne des rangs | La somme des rangs | Z | p |
|------------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|-------|-----|
| Rang négatif | 2 ^a | 2.50 | 5.00 | -3.39 | .00 |
| Rang positif | 15 ^b | 9.87 | 148.00 | | |
| Valeurs égales | 0 ^c | - | - | | |

a. test final < test préliminaire

b. test final > test préliminaire

c. test final = test préliminaire

Selon les résultats des analyses du test de Wilcoxon, le niveau de réussite des participants montre une différence significative avant et après l'intervention ($z=-3.39$, $p<.05$). Il est possible de dire que les jeux de rôles ont eu une influence positive sur le niveau de réussite des participants.

En conclusion, les résultats de la comparaison des scores obtenus au test préliminaire et au test final ainsi que les analyses statistiques du test Wilcoxon dévoilent qu'il existe une hausse dans les scores des apprenants et qu'il est question d'une différence significative entre les deux scores des apprenants. Ces résultats nous permettent de dire que les jeux de rôles contribuent à la réussite des apprenants dans le cours de production orale.

Notre 3^{ème} question de recherche nous avait permis de montrer que les jeux de rôle permettaient de réduire l'anxiété langagière ressentie en production orale ; la 4^{ème} nous permet de conclure que les jeux de rôles augmentent la performance (en termes de

scores/résultats scolaires) des apprenants de FLE en production orale. De par ces faits, il serait possible de dire qu'il existe une corrélation négative entre la hausse des scores et la baisse de l'anxiété : plus les apprenants sont moins anxieux, plus ils ont de meilleurs résultats. Afin de mettre au jour l'existence ou non d'une telle corrélation nous avons fait une analyse selon le test de Spearman qui est un test alternatif au coefficient de corrélation de Pearson. Le tableau suivant nous montre les résultats obtenus par l'intermédiaire du test de Spearman.

Tableau 34

Analyse du test du coefficient de corrélation Spearman avant et après l'intervention

| | | | différence de performance | différence d'anxiété |
|----------------|---------------------------|--------------------------------------------|---------------------------|----------------------|
| Spearman's rho | différence de performance | coefficient de corrélation Sig. (2 tailed) | 1,000 | -,059 |
| | | N | . | ,822 |
| | | N | 17 | 17 |
| | différence d'anxiété | coefficient de corrélation Sig. (2 tailed) | -,059 | 1,000 |
| | | N | ,822 | . |
| | | N | 17 | 17 |

Les résultats du test de Spearman utilisé dévoilent qu'il n'existe pas une corrélation significative entre les scores obtenus en production orale et l'anxiété à parler ($p > 0.05$) bien que, selon les analyses faites jusqu'à lors, il avait été bien vu que les jeux de rôles réduisaient l'anxiété à parler et augmentaient la performance (en termes de scores/résultats scolaires) des apprenants de FLE.

Les Apports des Jeux de Rôles à l'Anxiété à Parler

Pour répondre à notre 5^{ème} question (Quels sont les apports des jeux de rôles pour les apprenants de FLE dans le cadre de l'anxiété langagière?), mais aussi pour confirmer nos questions 2, 3 et 4, nous avons réalisé un entretien semi-dirigé. Notre but a donc été de vérifier les données obtenues par FLSAS et de les analyser en profondeur ; de connaître les sources de l'anxiété langagière et les opinions des apprenants au sujet des effets des jeux de rôles sur l'anxiété à parler ; de recueillir les commentaires des apprenants à propos du cours de production orale effectué avec les jeux de rôles.

Les entretiens ont duré entre 10-15 minutes et ont été enregistrés sur magnétophone. Ils ont été réalisés en langue turque afin d'éviter tout malentendu. Les transcriptions des entretiens ont été faites en langue turque. La totalité de ces transcriptions n'ont pas été traduites en français : il a été seulement fait part dans langue française des énoncés utilisés lors de l'analyse.

L'analyse des entretiens nous a permis de constituer 4 sous-catégories : (1) les sources de l'anxiété langagière ; (2) le rôle et les apports des jeux de rôles pour l'anxiété à parler ; (3) les opinions des apprenants concernant l'usage des jeux de rôles ; (4) les effets des jeux de rôles sur la motivation et sur l'anxiété face aux examens oraux.

Les Sources de l'Anxiété Langagière

A travers cet entretien nous avons tenté de déceler ce qui rendait particulièrement anxieux nos apprenants de FLE. Les réponses données nous ont orientés à former trois catégories (tableau 35) : (1) la peur d'être évalué négativement par les autres, (2) les techniques d'enseignement et les attitudes de l'enseignant envers les apprenants, (3) l'auto-perception de la capacité à parler dans la langue française.

Tableau 35

Les sources de l'anxiété à parler selon les apprenants

| Catégories | N/17 | % |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------|----------|
| 1. La peur d'être évalué négativement par les autres | 11 | 64,705 |
| 2. Les techniques d'enseignement et les attitudes de l'enseignant envers les apprenants | 9 | 52,94 |
| 3. L'auto-perception de la capacité à parler dans la langue française | 11 | 64,705 |

Le tableau 35 a révélé que la peur d'être évalué négativement par les autres est l'une des principales sources de l'anxiété à parler chez notre échantillon. Les opinions et les comportements des autres provoquent de l'anxiété lors des activités en production orale selon 11 (64,705 %) des 17 participants. Les apprenants ont affirmé que la peur d'être humilié par les autres et de se faire ridiculiser devant les autres empêche leur participation au cours. C'est pour cette raison qu'ils préfèrent éviter de parler dans la langue cible en classe. L'apprenant N03 a expliqué dans quelle condition il éprouve de l'anxiété :

« Si je dois parler sans préparation à propos d'un sujet je me sens anxieux, particulièrement devant mes amis dont je pense que leur français est mieux. Je m'angoisse à ce qu'ils remarquent de mes erreurs. » (N03)

Les apprenants N02, N11, N13, N16 soulignent que les comportements humiliants des autres face à leurs fautes constituent un grand effet débilisant sur leurs performances :

« Par exemple, au début du semestre, j'ai fait une faute en parlant et ils [les apprenants ayant fait leurs études secondaires en France ; ces apprenants présentaient donc un niveau de Français correct équivalent au niveau C2 du CECR] m'ont regardé. Cette situation m'a ennuyé. » (N02)

« Ils [les apprenants venant de France] se moquent de nous [quand on fait des erreurs]. » (N08)

« Ça me dérange lorsqu'ils [les camarades de classe] se moquent de moi. » (N11)

« Je ne peux pas dire « Jamais » ; parfois je me sens anxieux. La source de mon anxiété est la présence de certains de mes amis dans la classe, particulièrement celle des amis venus de France, et leurs attitudes envers nous quand on fait des erreurs. » (N13)

« Je me sens un peu anxieux. Je m'inquiète de faire des erreurs et de voir que les autres rient. » (N16)

52,94 % des apprenants acceptent que l'enseignant et ses attitudes puissent être un facteur débilisant sur les interactions entre enseignant et apprenants pendant le cours. Selon ces apprenants, le choix de la technique d'enseignement de l'enseignant et ses attitudes sévères envers la correction des erreurs sont deux importantes sources engendrant de l'anxiété langagière. Ils expliquent que les techniques utilisées doivent assurer non seulement une communication efficace mais aussi une atmosphère moins anxieuse dans la classe. Ils veulent être encouragés par leur enseignant à participer au

cours. Les apprenants expliquent aussi qu'ils sont contents d'être corrigés par l'enseignant lorsqu'ils prennent la parole dans la mesure que cette correction se fait de manière appropriée, sans mettre mal à l'aise. Ce qui les démotive, ce sont les attitudes sévères, irritantes et le style de correction de l'enseignant. Ce genre d'attitude les empêcherait de prendre la parole, les démotiverait et réduirait leur performance en cours. Voici ce que dit l'apprenant N01 pour signaler le rôle que joue l'enseignant dans l'apparition de l'anxiété :

« Selon moi ça dépend généralement de l'enseignant. » (N01)

Les apprenants N01, N10, N15, N16 et N17 ont souligné des effets négatifs du style de correction de l'enseignant :

« Certains enseignants corrigent quand on parle. La correction des erreurs est une bonne chose, mais ils (les enseignants) disent que nous ne devons plus faire ces erreurs, ces types d'erreurs. Ils disent : « Voilà ce que vous êtes. ». » (N01)

« Il (l'enseignant) peut corriger mes erreurs ; ceci ne peut que me plaire. Mais s'il le fait de façon à m'humilier devant mes pairs, je ne voudrais plus jamais prendre la parole. » (N10)

« Les attitudes négatives de l'enseignant m'influencent. » (N15)

« Ça ne me plaît pas d'être critiqué de manière sévère ou d'être face à une réaction trop sévère quand je fais des erreurs. » (N16)

« La réaction de l'enseignant influencera ma prochaine prise de parole. » (N17)

Les apprenants N12, N15 et N17 ont exprimé que le choix de technique d'enseignement peut changer le niveau d'anxiété à parler. L'enseignant doit utiliser les techniques qui réduisent l'anxiété :

« Les attitudes de l'enseignant et les techniques utilisées par l'enseignant influencent ma prise de parole. » (N12)

« Les techniques utilisées par l'enseignant, son attitude peuvent réduire mon anxiété langagière. » (N17)

L'apprenant N01 a mis l'accent sur l'importance du rôle de l'enseignant pendant le cours :

« L'enseignant n'encourage pas tout le monde. Si l'enseignant encourageait tout le monde, on n'éprouverait moins d'anxiété. » (N01)

La dernière source qui est en réalité l'une des plus importantes sources provoquant l'anxiété à parler chez les apprenants est l'auto-perception de la capacité à parler des apprenants dans la langue française. L'auto-perception réfère au perfectionnisme, à la faible estime de soi et à la comparaison de soi avec les autres. Selon les résultats obtenus dans notre recherche, 11 apprenants (64,705%) sur 17 ont une faible auto-perception de la capacité à parler dans la langue cible, ce qui provoque chez eux de l'anxiété à parler. Ils pensent qu'il est nécessaire de parler la langue cible sans erreurs et avec un accent fluide. Selon les apprenants N03 et N06 les différences des compétences langagières entre les apprenants provoquent l'anxiété à parler :

« S'il y a des apprenants plus compétents en langue française, le fait qu'il puisse remarquer mes erreurs me rend anxieux. » (N03)

« Il y a des apprenants qui ont étudié quelques années en France. Ce sont des gens bien mais je me sens anxieux en raison de leur compétence. » (N03)

« Parce que j'ai recommencé à travailler le français après une longue période, je suis conscient des écarts qui existent entre mes camarades de classe et moi ; ceci me rend grandement anxieux. » (N06)

L'apprenant N04 pense que sa compétence est plus faible que les autres :

« Je ne maîtrise pas assez [la langue]. » (N04)

Les apprenants N06, N07 et N10 expriment éprouver de l'anxiété quand ils ne réussissent pas à parler d'une manière fluide et sans erreurs :

« Parce que je n'arrive pas à parler avec fluidité. » (N06)

« Comme je n'arrive pas à construire des phrases correctes, j'éprouve de l'anxiété. Je veux construire des phrases tout à fait correctes. » (N07)

« Si les personnes qui ont pris la parole avant moi ont parlé avec fluidité et sans erreurs, comme les Français par exemple [N10 fait référence ici à ses camarades de classe ayant fait leurs études antérieurs en France], lorsque c'est mon tour j'ai peur de faire des erreurs, je me sens anxieux. » (N10)

L'apprenant N08 pense qu'il faut parler sans erreurs la langue française :

« Par exemple, mes amis parlent de manière incorrecte, sans faire attention. En réalité, ils en sont aussi conscients mais ils parlent quand même. Mais moi, j'essaie de parler et de conjuguer [les verbes] correctement. » (N08)

Le Rôle et les Apports des Jeux de Rôles pour L'anxiété à Parler

Par l'intermédiaire de l'entretien nous avons aussi visé à déterminer les effets des cours réalisées avec les jeux de rôles sur l'anxiété à parler des apprenants de FLE. En fonction de l'analyse des propos des apprenants nous pouvons affirmer que selon ces derniers, il existe une différence dans le niveau de leur anxiété après les cours avec les jeux de rôles. Selon les réponses des apprenants (1) les cours de production orale avec les jeux de rôles réduisent l'anxiété à parler et (2) les jeux de rôles permettent plus de participation au cours, allouent beaucoup de courage et assignent de la confiance en soi.

Tableau 36

Le rôle et les apports des jeux de rôles pour l'anxiété à parler

| Catégories | N/17 | % |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|----------|
| 1. Les cours de production orale avec les jeux de rôles réduisent l'anxiété à parler | 11 | 64,705 |
| 2. Les jeux de rôles permettent plus de participation au cours de, de courage et de confiance en soi | 12 | 70,588 |

Selon le tableau 36, la majorité des apprenants (11 des 17 apprenants) ont accepté que les cours effectués avec les jeux de rôles ont un effet facilitant sur les activités orales. Ils disent que les jeux de rôles permettent de réduire l'anxiété, de faciliter le processus de production orale et de créer un milieu d'enseignement/apprentissage plus motivant. Les apprenants N06, N09, N10, N17 ont affirmé que grâce aux jeux de rôles, ils réussissent à atténuer leurs anxiétés à parler dans certaines mesures:

« On peut absolument l'affirmer : mon anxiété a diminué par rapport au passé. » (N06)

« Quand je me suis trouvé dans cette classe assez nombreuse, j'ai ressenti de l'inquiétude mais parce qu'on en [les jeux de rôles] a continuellement fait, j'ai réussi un peu à diminuer mon niveau d'anxiété. » (N09)

« La première semaine j'étais très anxieux. J'oubliais ce que je voulais dire mais par la suite j'ai réussi à vaincre cette anxiété. Et dans les semaines suivantes tout s'est beaucoup mieux passé. » (N09)

« En réalité, dans le premier jeu de rôles, je n'ai pas osé à participer mais dans les suivants je me suis senti beaucoup plus à l'aise. Tandis que lors des premiers jeux de rôles j'essayais de réciter par cœur des phrases toutes faites afin de parler correctement, par la suite je me suis davantage préoccupé à amuser mes camarades de classe ou à gagner l'admiration de l'enseignant...On était désormais un peu acteur...» (N10)

« Oui, bien sûr on éprouve de l'anxiété lors du premier jeu de rôles puis du second mais par la suite, on s'y habitue. » (N17)

Les apprenants N06, N11 et N16 ont souligné que les compétences en langue française et l'évaluation négative des autres ne provoquent pas de l'anxiété chez eux pendant les activités de jeux de rôles. C'est pourquoi les apprenants pensent que les jeux de rôles donnent du courage et de la confiance en soi.

« Avant [les jeux de rôles], je ne réalisais pas ce que je pouvais faire [dans la langue française] et donc j'étais réticent. Par contre après ma participation aux leçons avec jeux de rôles, j'ai vu que j'avais amélioré ma production orale, j'ai vu tout ce que j'étais capable de faire. Pour moi, il y a une grande différence entre l'avant [sans jeux de rôles] et l'après. Je n'osais pas prendre la parole maintenant je n'ai pas peur. » (N06)

« Quand je parle en français à mes amis, par exemple à mes amis venant de France, je me sens plus à l'aise [depuis les jeux de rôles]. Nous ne sommes pas parfaits, nous pouvons faire des erreurs. » (N11)

« Comme je pensais que je n'étais pas assez compétent [en langue française], je ne voulais pas participer aux activités au départ. Mais après que tout le monde a commencé à jouer, j'ai vu que ce n'était pas si difficile. Et je me suis senti plus relax. » (N16)

« J'ai vu qu'ils [les camarades de classe] ne sont pas plus différents que moi. » (N16)

Certains apprenants ont affirmé que grâce aux jeux de rôles, ils se concentrent seulement sur les jeux et oublient leur anxiété, l'existence de leurs pairs dans la classe lors des activités. Voilà les réponses des apprenants N07, N12, N13:

« Parce que je n'avais pas le temps d'y penser, j'ai été obligé de repousser mon anxiété. » (N07)

« Quand je suis devant la classe pour les jeux de rôles, j'oublie non seulement mes amis venus de France mais aussi tous les autres parce que je me concentre sur le jeu. » (N12)

« Quand vous faites ces activités en groupe vous n'éprouvez pas de l'anxiété, vous vous sentez plus tranquille... Ou du moins, parce ce que vous vous focalisez sur ce travail, vous ne pensez pas à l'anxiété. » (N13)

70,6% des apprenants pensent que les jeux de rôles ont non seulement des effets réduisant l'anxiété à parler mais aussi de grandes contributions au cours de production orale. Cette grande majorité d'apprenants qui éprouvaient de l'anxiété à parler avant les jeux de rôles du fait qu'ils ressentaient une faible estime de soi, qui pensaient être moins compétents que les autres et qui avaient peur de faire des erreurs, ont montré des changements dans leurs opinions, sentiments et comportements concernant leur prise de parole en français à la suite de l'usage des jeux de rôles. Ils ont expliqué que les jeux de rôles leur permettent d'être plus actifs et courageux pendant le cours. C'est pour cette raison qu'ils n'hésitent plus à prendre la parole en groupe ou en tandem. Les apprenants N01, N05, N07, N09 et N12 ont souligné l'importance de s'exprimer facilement devant la classe:

« Avant [les jeux de rôles], je préférais rester silencieux [pendant les activités]. Mais maintenant, après les jeux de rôles, je partage mes idées sans hésiter. » (N01)

« Je pense que les jeux de rôles m'ont été très utiles : ils m'ont permis de mieux réfléchir et de développer une prise de parole créative.. » (N05)

« [grâce aux jeux de rôles] On devient plus courageux, c'est-à-dire qu'on se sent mieux. » (N07)

« Je suis devenu plus à l'aise [quand je parle en français] devant les autres. » (N09)

« Je peux dire que grâce aux jeux de rôles je m'exprime plus facilement devant la classe. » (N12)

Selon l'apprenant N13 les jeux de rôles sont des activités plus efficaces basées sur l'apprenant et qui permettent plus de participation au cours :

« Bien que nous ne soyons pas nombreux, on ne peut pas prendre beaucoup la parole en raison de l'heure limitée du cours. Mais dans les cours réalisés avec les jeux de rôles vous avez la chance de parler 15-20 minutes. Je pense que c'est plus efficace. Par exemple, moi, si je n'avais pas participé aux activités des jeux de rôles pendant 15-20 minutes, je n'aurais pas pu prendre autant la parole, je n'aurais pas pu faire grand-chose. C'est ainsi dans les leçons sans jeux de rôles. » (N13)

Les apprenants N02, N11, ont exprimé qu'ils ont davantage confiance en soi par rapport au passé [avant les jeux de rôles]:

« Avant les jeux de rôles j'avais des difficultés en production orale. Mais après les jeux de rôles, à l'aide de ces pratiques et des corrections de l'enseignant j'ai commencé à me faire confiance. » (N02)

« J'étais une personne ayant une faible confiance en soi. Ces types d'activités m'ont beaucoup aidé. Comme c'est un travail de groupe, quand j'avais des difficultés à jouer mes amis m'ont aidé. Je peux dire que c'est de cette façon que ces activités m'ont permis de gagner de la confiance en moi. » (N11)

Les Opinions des Apprenants Concernant l'Usage des Jeux de Rôles

Outre le fait qu'ils réduisent l'anxiété à parler, au moyen des réponses données à l'entretien, il a été vu que les jeux de rôles aident (1) à développer des compétences langagières et (2) à permettre une grande interaction entre les apprenants qui facilite l'apprentissage de la langue.

Tableau 37

Les Opinions des Apprenants Concernant L'usage des Jeux de Rôles

| Catégories | N/17 | % |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|----------|
| 1. Les cours de production orale avec les jeux de rôles développent les compétences langagières | 14 | 82,352 |
| 2. Interaction entre les apprenants qui facilite l'apprentissage de la langue | 15 | 88,235 |

La majorité des apprenants (82,352 %) ont souligné que les jeux de rôles ont un grand effet sur le développement des compétences langagières. Selon eux, grâce aux jeux de rôles ils réalisent mieux la façon dont ils peuvent parler phonétiquement et grammaticalement correct, ils comprennent beaucoup mieux ce qu'ils entendent et développent en même temps le vocabulaire. Ainsi, les apprenants N06, N09, N13 et N16 ont affirmé qu'ils ont appris beaucoup de mots en jouant ou en regardant les autres :

« Mon vocabulaire s'est beaucoup développé... Et ma phonétique aussi. »(N06)

« Mon vocabulaire s'est développé. » (N09)

« J'ai appris des mots tout nouveau. » (N13)

« Le vocabulaire se développe aussi. » (N16)

Les autres apprenants, N04, N09, N13 ont ajouté que les jeux de rôles contribuent aussi au développement de la compréhension orale, la phonétique, la compréhension écrite et la grammaire :

« Ils (les jeux de rôles) ont contribué à tout : la grammaire, le vocabulaire. » (N04)

« Je ressentais des problèmes en compréhension orale. Je n'étais pas très bon en compréhension orale. Mais maintenant je pense que je suis mieux. » (N09)

« Bien sûr, ils contribuent à développer la compétence de compréhension orale. Vous vous trouvez en train de dialoguer, vous devez parler et écouter donc. Ainsi, vous développez votre compréhension orale. » (N13)

« [Les jeux de rôles ont contribué à un développement] en ce qui concerne la prononciation, la grammaire et la phonétique. » (N13)

L'apprenant N04 compare le cours de production orale réalisé à l'aide des jeux de rôles avec le cours de compréhension écrite et de phonétique en FLE :

« Lire les textes [consignes, canevas ou textes décrivant la situation du jeu de rôles] avant de se préparer est plus profitable que les textes du cours de lecture [compréhension écrite] ou bien parler correctement sur un sujet était mieux que de prononcer une phrase correcte dans le cours de phonétique. » (N04)

Selon les apprenants N03, N10 et N11, les jeux de rôles sont des activités qui permettent de mettre en pratique les connaissances théoriques :

« Ce qu'ils me permettent les jeux de rôles, c'est de faire de la pratique car en fin de compte je suis en pleine communication avec un groupe à ce moment donné. » (N03)

« Normalement, on sait comment on doit formuler une question par l'intonation. On sait transformer une phrase affirmative en une interrogative en faisant usage de l'intonation tout simplement. Mais quand on ne parle pas, on ne prend pas la parole on ne fait que savoir. Mais quand on fait de la pratique, ça se développe. » (N10)

« Pour moi, l'apprentissage du vocabulaire dépend de l'usage que j'en fais. Si je n'utilise pas le nouveau mot dans une phrase, je ne peux pas l'apprendre. Ils [les jeux de rôles] ont eu un effet sur l'appropriation du vocabulaire, ils m'ont encouragé à utiliser des nouveaux savoirs. » (N11)

Quant à la deuxième catégorie, 15 apprenants (88,235%) sur 17 ont expliqué que les jeux de rôles facilitent le processus d'apprentissage grâce à l'interaction qu'ils procurent. En effet, il est question de moment de production et de réception, d'écoute et de prise de parole à tour de rôle. Ils ont exprimé qu'ils sont très contents d'apprendre la langue française en jouant, s'amusant, ils sont contents de travailler en groupe, d'être au centre des activités et donc d'être en interaction avec les autres apprenants. Ils doivent réfléchir sur la réponse à donner, d'anticiper la suite de la conversation : ils interagissent

comme dans la vie réelle. Selon eux, ces types d'activités doivent continuer non seulement dans le cours de production orale mais aussi dans les autres cours.

L'apprenant N01 explique qu'il peut agir comme dans la vie quotidienne à l'aide des jeux de rôles :

« Grâce à ces activités, nous pouvons faire part de nos réactions que nous montrons dans notre vie quotidienne réelle en utilisant nos gestes et mimiques. Autrement, on n'a pas l'occasion de faire ça en français. » (N01)

Les apprenants N02, N03, N05, N08 et N10 ont affirmé que ce qu'ils aimaient dans les activités de jeux de rôles, c'était le fait de travailler en groupe :

« Ce qui m'a plu le plus, c'était d'être dans un travail de groupe et que chacun avait un rôle. Ça créait un milieu plus réel. » (N02)

« Il était question d'une interaction et cela rendait la situation plus réaliste. » (N02)

« [Les jeux de rôles] permettent de nous retrouver dans des situations que nous ne connaissons pas ou que nous n'avons pas l'occasion de vivre. Et puis, le côté que j'aime c'est que comme nous sommes en groupe, les autres regardent d'une perspective à laquelle je n'avais pas pensé : l'Autre s'exprime dans une autre perspective. » (N03)

« Jouer spontanément devant le tableau et se préparer au cours en groupe donnent du plaisir. » (N05)

« Par exemple moi, j'apprends beaucoup quand je regarde mes amis. C'est en les regardant que je me suis beaucoup corrigé. » (N08)

« La chose que j'ai aimé le plus, c'était le travail d'équipe. » (N10)

Les apprenants N08, N10, N13 et N16 ont indiqué qu'ils apprenaient en s'amusant grâce aux jeux de rôles :

« Quand je regardais mes amis [lors des jeux de rôles], je m’amusais beaucoup. » (N08)

« Nous ne souhaitons pas que le cours finisse. Nous savons que nous allons nous amuser [dans la salle de classe lors des activités]. » (N10)

« Nous nous amusons en groupe, c’est pourquoi j’ai aimé [les jeux de rôles]. » (N13)

« Je suis une personne hyperactive. Je ne peux pas me concentrer mais le fait que ça prend la forme d’un jeu, c’est plus amusant...comme tout le monde participe, on est motivé et tout le monde se focalise sur la même chose. Apprendre en prenant du plaisir, c’est bien. » (N16)

« Parce que faire un cours (sans activités) est ennuyeux [...] Mais avec les jeux de rôles, nous apprenons en faisant. » (N16)

Les Effets des Jeux de Rôles sur la Motivation et sur l’Anxiété face aux Examens Oraux

Dans cette partie, nous avons tenté de déterminer si les apprenants éprouvent de l’anxiété à parler lors des examens oraux en FLE et de voir les effets des jeux de rôles sur la motivation des apprenants. Selon la majorité des apprenants, (1) les jeux de rôles aident à réduire l’anxiété face aux examens oraux et (2) ces types d’activités motivent les apprenants. Ils ajoutent aussi que les jeux de rôles devraient continuer à prendre leur place dans les cours de production orale en tant qu’activités facilitant l’apprentissage du FLE.

Tableau 38

Les effets des jeux de rôles sur la motivation et sur l’anxiété face aux examens oraux des apprenants

| Catégories | N/17 | % |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------|----------|
| 1. Les jeux de rôles ont un effet positif sur les examens de production orale | 14 | 82,352 |
| a. Les jeux de rôles aident à réduire l’anxiété face aux examens oraux | 7 | |
| b. Les jeux de rôles ne vainquent pas à eux seuls l’anxiété | 7 | |

| face aux examens oraux | | |
|----------------------------------------------|---|-------|
| 2. Les jeux de rôles motivent les apprenants | 9 | 52,94 |

Comme on le voit dans le tableau 38, 14 des apprenants pensent que les jeux de rôles ont un effet positif sur les examens de production orale mais selon la moitié les jeux faciliteraient sans aucun doute le processus de l'examen de production orale alors que selon l'autre moitié de ces 14 apprenants, les jeux ne seraient pas suffisants à eux seuls : les jeux de rôles n'auraient un effet qu'associées à d'autres facteurs.

Pour ce qui est des apprenants du premier groupe de 7, ils expliquent qu'ils sont plus à l'aise dans les examens car les jeux de rôles leur ont permis de faire beaucoup de pratiques avant les examens. Voici les propos des apprenants N01, N02, N04, N06, N11, N13 et N15:

« Je crois qu'ils ont un effet. Grâce aux jeux de rôles, je m'exprime plus aisément lors des examens oraux. » (N02)

« Oui, bien sûr que les jeux de rôles ont contribué aux examens de production orale. Parce que vous parlez pendant le cours [grâce aux jeux de rôles], c'est un exercice de production orale. C'est une chance de les avoir pratiqués avant l'examen. » (N15)

« Si nous faisons plus d'activités de jeux de rôles, ça sera mieux pour les examens. En fait, si nous faisons seulement des jeux de rôles [dans le cours de production orale], nous aurions sûrement un meilleur français. » (N04)

« Je peux parler d'une contribution des jeux de rôles [aux examens oraux]. Parce que je peux parler plus couramment et j'ai davantage confiance en moi. Quand je compare le premier examen avec le deuxième, je peux dire que j'étais plus à l'aise (dans le second), j'ai essayé d'être plus créatif. Par ailleurs, j'ai remarqué que j'avais fait moins d'erreurs par rapport au premier examen. » (N11)

« Si je n'avais déjà pas participé au cours (avant les examens oraux) et si j'avais été devant l'enseignant (pour l'examen), j'aurais ressenti de la panique. Certes, j'ai quand même paniqué, mais je me sentais beaucoup mieux qu'avant. [...] Dans la classe, il est

plus difficile d'exposer un travail, un jeu car il y a mes amis et mon enseignant. Donc, je me suis dit, si je peux le faire en classe, je peux le faire plus aisément devant l'enseignant. » (N06)

« Bien sûr qu'ils contribuent aux examens oraux. Comme nous sommes en dialogue continu dans les jeux de rôles [lors des cours de production orale], il est question d'une communication : d'abord vous parlez et après une autre personne répond. C'est pourquoi on ne ressent plus de stress. Au cours de l'examen l'enseignant pose des questions auxquelles nous répondons, il y a une communication mutuelle [comme dans les cours]. » (N13)

Mais en dehors des 7 apprenants qui vantent les mérites des jeux de rôles pour leur don de réduire l'anxiété langagière, 7 autres affirment que même si ces jeux ont des effets positifs sur les examens oraux, ils ne suffisent pas cependant à vaincre l'anxiété. Selon les apprenants N01, N13 et N17, l'enseignant joue un rôle efficace sur la diminution de son anxiété face aux examens de production orale :

« Les jeux de rôles ont contribué aux examens qui se faisaient avec l'enseignant du cours de production orale. Parce que nous le connaissions mieux désormais grâce aux jeux de rôles, ses réactions, etc. Si c'était un autre enseignant qui aurait fait les examens, il n'y aurait eu aucun effet. » (N01)

« Oui [les jeux de rôles réduisent mon anxiété dans les examens]. Mais ça dépend aussi de la personne en face de moi [de la personne qui fait l'examen]. » (N13)

« Ça dépend du début [de l'examen], du fait que l'enseignant me tranquillise au début. J'oublie beaucoup de mots lors de l'examen, ceci m'émeut. Euh... Si je suis tranquilisé, j'oublie moins. » (N17)

Les apprenants N14, N15 et N16 pensent que la notion d'examen est une source d'anxiété :

« [Je me sens anxieux lors de l'examen] A cause de la note que je vais obtenir [...] Mais il est question seulement d'une petite inquiétude. » (N01)

« En fin de compte c'est un examen, et donc c'est stressant. S'il n'y avait pas de note (de scores), ça aurait été plus tranquille. » (N15)

« Comme ça se nomme « examen », ça m'émeut forcément. » (N16)

Pour l'apprenant N04, la durée du cours de production orale n'est pas suffisante pour faire beaucoup de la pratique :

« Pourquoi ils [les jeux de rôles] n'ont pas été suffisants [pour vaincre l'anxiété lors de l'examen] ? Parce qu'il y a cours qu'une fois par semaine (3 heures). » (N04)

L'apprenant N05 a indiqué que l'anxiété ressentie lors de l'examen est psychologique :

« L'anxiété face à l'examen n'est pas en relation avec le cours. C'est seulement un souci, une inquiétude. » (N05)

Ainsi se présentent les propos des apprenants concernant la capacité des jeux de rôles à vaincre l'anxiété. 7 apprenants affirment que ces jeux jouent un grand rôle, 7 autres disent que même si les jeux ont un effet, la baisse ou la hausse de l'anxiété est davantage liée à d'autres facteurs tels le comportement de l'enseignant, la notion même d'examen...

Les propos des apprenants nous ont aussi orientés à la construction d'une autre catégorie : les effets sur la motivation des apprenants. En effet, 52,94 % ont affirmé que les jeux de rôles sont des activités très utiles pour le cours de production orale et qu'ils doivent continuer à être faits les années suivantes car ils créeraient une volonté de participer au cours et une volonté de prendre la parole. Les jeux de rôles leur permettraient également de les aider à connaître la culture française. Selon les réponses

des apprenants N02, N05, N07, N13 et N16, les jeux de rôles donnent la chance d'apprendre en faisant et les motivent à faire plus de pratiques :

« Mes amis qui font des études de français sont venus ici et on a parlé en français, j'ai remarqué que je pouvais bien m'exprimer et transmettre directement mes idées en langue française. » (N02)

« Selon moi, ils [les jeux de rôles] sont utiles. Lors de la première leçon, lorsque l'enseignant en a parlé, j'ai aimé l'idée. Je me suis dit que c'est plus amusant que les leçons où on ne fait qu'écouter. » (N05)

« Par exemple, parfois je ne veux pas travailler mais grâce à ces jeux, je me sens plus enthousiaste : ils contribuent à la participation à la leçon. » (N07)

« Nous n'avons pas fait d'activités comme ça en classe préparatoire. Si nous en avions fait, ça aurait été différent : nous aurions pu apprendre en nous amusant. » (N13)

« Nous apprenons en faisant. » (N16)

Les apprenants N07, N08, N11 et N15 ont affirmé que le cours de production orale devrait continuer avec les jeux de rôles :

« J'ai trop aimé. A chaque fois que je venais en cours, j'espérais faire des jeux de rôles. » (N07)

« C'est bien qu'ils se pratiquent. Si ce cours est donné aussi l'année prochaine, je serai plus à l'aise. » (N08)

« Selon moi, ils [les jeux de rôles] doivent continuer (à se faire). » (N11)

« Ils sont très utiles et doivent continuer. » (N15)

Pour les apprenants N01, N06 et N07 la créativité était importante lors des activités, ce qui entraînait donc à la motivation:

« Nous écrivions les jeux. » (N01)

« L'imagination de chacun se dévoile [grâce aux jeux de rôles] et ceci dans la langue française. C'était très agréable de voir que nous pouvions faire ça. » (N06)

« [les jeux de rôles] C'est comme écrire une chanson, j'ai beaucoup aimé, c'est créer véritablement quelque chose. » (N07)

Les apprenants N07 et N11 ont indiqué que nous pouvons apprendre aussi les différences culturelles :

« J'apprends aussi les réactions des Français face à une situation précise. Ils (les jeux de rôles) m'aident à me rappeler ces aspects. » (N07)

« J'ai des idées sur la vie en France désormais [depuis les jeux de rôles]. Par exemple, maintenant je sais comment parler, quoi dire dans la vie quotidienne en France. » (N11)

QUATRIEME PARTIE

CONCLUSION ET PROPOSITIONS

A travers cette recherche, notre objectif principal a été de mettre en application une technique d'enseignement permettant de réduire le niveau de l'anxiété langagière chez des apprenants de FLE. Rappelons que l'anxiété langagière est une anxiété spécifique éprouvée à l'apprentissage des langues étrangères et sur laquelle plusieurs recherches ont été réalisées de plus en plus à partir la fin des années 70. Ainsi, Horwitz et al. (1986) ont montré que l'appréhension communicative, l'anxiété face au test, la peur d'être évalué négativement constituent les principales sources de cette anxiété et Price (1991, cité par Zheng, 2008) y a ajouté le niveau de difficulté des cours de langue, les perceptions personnelles sur la compétence langagière, certaines variables personnelles (comme par exemple, le perfectionnisme et la peur de parler en public) ainsi que les expériences stressantes dans la salle de classe comme les échecs antérieurs, les mauvaises notes obtenues, les attitudes négatives de l'enseignant face aux erreurs de l'apprenant. Quant à Young (1991) il existerait six catégories : l'anxiété personnelle ou interpersonnelle ; les croyances de l'apprenant à propos de l'apprentissage ; les croyances de l'enseignant à propos de l'apprentissage ; les interactions entre l'enseignant et l'apprenant ; les procédures dans la salle de classe ; l'évaluation dans le cours de langue. Même si les chercheurs ne s'accordent pas sur les mêmes sources, ils s'accordent sur le fait qu'elles causent toutes, sans exceptions des symptômes physiologiques, comportementaux et psycholinguistiques sur les apprenants de langue et qu'elles influencent de manière négative la performance des apprenants (Horwitz et al., 1986; Young, 1991; MacIntyre, 1995; Saito et Samimy, 1996). C'est à dire qu'il existe une relation négative entre l'anxiété langagière et la réussite scolaire ; les apprenants qui éprouvent plus d'anxiété sont des apprenants moins performants dans les leçons/cours de langue étrangère.

Dans ce cadre, tandis que certaines recherches ont examiné les effets générales de l'anxiété langagière sur l'apprentissage des langues, les autres se sont orientées à étudier les effets sur les compétences langagières à savoir, la compréhension écrite, la production écrite, la compréhension orale et la production orale. Parmi ces dernières, il a été constaté que la production orale était (Horwitz et al, 1986; Price, 1991, cité par

Philips, 1992; Young, 1991; Young, 1992; Cheng et al., 1999) la compétence provoquant la plus d'anxiété sur la performance des apprenants. Elles ont montré qu'il existait une corrélation négative entre l'anxiété langagière et la production orale due essentiellement à la peur d'être évalué négativement par les pairs et l'enseignant, à la faible confiance en soi et l'auto-perception de la capacité à parler dans la langue cible, ce qui, automatiquement, nuit à la performance et à l'apprentissage de la production orale. Ainsi, du fait que cette compétence semble être la plus impliquée et la plus influencée par l'anxiété langagière et qu'elle semble subir davantage les effets et conséquences négatifs de l'anxiété langagière, nous avons opté à apporter réflexion pour elle.

Notre objectif principal a été de trouver des solutions pour réduire/vaincre l'anxiété à parler des apprenants pour créer un milieu d'enseignement/apprentissage favorable à la production orale. Pour ceci, c'est-à-dire pour encourager la participation des apprenants au cours de production orale, de motiver les apprenants et particulièrement de créer un contexte d'apprentissage de FLE moins anxieux nous avons eu recours aux jeux qui sont une des techniques des travaux de groupe et une des techniques la plus préconisée par de nombreux chercheurs pour venir en aide aux apprenants embarrassés, inquiets. Nous n'avons pas non plus omis le fait que les jeux sont des excellents outils donnant la possibilité de jouer, parler, d'oser à prendre des risques devant un public (Young, 1991, p.433; Philips, 1999, p.139; Bowen, 2004, p.66). En ce qui concerne la didactique des langues, les jeux ont toujours été appréciés (Caré et Debyser, 1978; Silva, 2008) : ils permettent de constituer une situation de communication et d'apprendre les différences culturelles, aident les apprenants à connaître leurs capacités et à développer la motivation et l'esprit critique, favorisent aussi la prise de conscience de soi.

Certes les types de jeu sont multiples et ont tous une caractéristique. Certains permettent de faciliter la mémorisation, d'autres permettent la coopération, d'autres encore entraînent à une compétitivité favorisant l'apprentissage. Dans notre recherche, nous avons choisi d'utiliser les jeux de rôles du fait qu'ils sont une technique utilisable facilement dans la salle de classe mais aussi parce que leur mérite pour les leçons de production orale a toujours été démontré (Leblanc, 2002; Silva, 2008). Les jeux de rôles attirent l'attention de l'apprenant, permettent à l'apprenant d'être plus actif en classe, de

s'amuser, de développer la compétence communicative ainsi que les compétences linguistique, socio-linguistique, discursive et stratégique (Leblanc, 2002; Weiss, 2002). Ainsi, en tenant compte de toutes ces caractéristiques nous avons pensé que ces jeux pouvaient aussi venir en aide aux apprenants anxieux.

Tout en visant l'accomplissement de notre objectif principal, nous avons tenté de répondre à diverses questions se rapportant à l'anxiété langagière en production orale : identifier le niveau d'anxiété langagière ressentie en production orale par les apprenants composant notre échantillon de travail, d'identifier aussi les sources de leur anxiété, de déterminer la fonction que jouent les jeux de rôles sur leur performance des apprenants en production orale, de montrer s'il existe une corrélation entre l'anxiété et les scores des apprenants, de mettre au jour l'apport de ces jeux sur la performance des apprenants. Pour cela, nous avons travaillé avec 17 apprenants de première année qui suivaient le cours de production orale pendant le premier semestre de l'année scolaire 2012/2013. Ces participants sont des apprenants du Département de Français Langue Etrangère à la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu.

Tout d'abord, l'échelle FLSAS a été administrée aux apprenants afin de connaître leur niveau d'anxiété. La semaine suivante, ces mêmes apprenants ont passé un pré-test dans le but de leur assigner un score de production orale avant l'intervention qui consistait à faire 8 semaines de cours de production orale basés sur les jeux de rôles. Chaque apprenant a été interpellé un par un et devait piocher un groupe de question (19 groupes en tout). Les questions posées par deux examinateurs ont été préparées par la chercheur qui les a rectifiées et améliorées en fonction des opinions, appréciations de deux personnes expertes dans le domaine de la didactique du FLE. Après le pré-test, qui a duré entre 10-15 minutes selon la performance des apprenants, les 8 semaines suivantes le cours de production orale a été réalisé selon la technique des jeux de rôles.

Après ces 8 semaines, l'échelle FLSAS a été administrée une seconde fois afin de voir si une différence s'était montrée en ce qui concerne le niveau de l'anxiété langagière. De même, un post test pour assigner un nouveau score aux participants après l'intervention a été réalisé. Les questions du post test étaient différentes du pré-test. Enfin, pour vérifier, confirmer les résultats obtenus et recueillir de nouvelles données, un entretien semi-dirigé a été réalisé avec les 17 apprenants.

Les résultats obtenus à l'aide de l'échelle FLSAS sont comme suit:

- Les analyses descriptives nous ont montré que le niveau de l'anxiété à parler ($m=96.53$) était élevé avant les cours réalisés avec les jeux de rôles ;
- Selon les réponses des apprenants, les sources de l'anxiété langagière sont 1) la peur de prendre la parole (=anxiété communicative) devant les autres ; 2) la peur d'être évalué négativement par les autres ; 3) l'anxiété langagière lors des activités orales ; 4) l'anxiété langagière face au test oral ;
- Les apprenants éprouvaient de l'anxiété surtout lorsqu'ils ne réussissent pas à s'exprimer efficacement lors de la prise de parole en français ($m=4.18$) ;
- L'évaluation négative par les autres est une des sources créant plus d'anxiété ($m=4,18$) ;
- Les jeux de rôles ont permis de réduire le niveau de l'anxiété à parler des apprenants. Il est question d'une différence entre les deux échelles : la moyenne est passée de 96.53 à 65.47.
- Grâce aux cours de production orale effectués avec les jeux de rôles pendant 8 semaines, les apprenants éprouvent moins d'anxiété par rapport au cours avant l'intervention.
- Il existe une différence significative entre le niveau de l'anxiété en production orale chez les apprenants avant et après l'intervention.
- Après l'intervention, les participants ont affirmé qu'ils n'éprouvaient moins d'anxiété à parler quand ils donnaient des mauvaises réponses aux questions devant la classe.
- La majorité des apprenants sont contents d'être corrigée par l'enseignant.
- La volonté de la participation au cours dépend des sujets du cours après l'intervention.
- Les jeux de rôles ont permis aux apprenants de se sentir plus à l'aise devant les autres, de faciliter la prise de parole sans craindre les autres.
- Grâce aux jeux de rôles, les apprenants n'éprouvent moins de l'anxiété à parler lors des activités orales en classe de français.
- Les activités orales en tandem ou en groupe facilitent le processus de l'apprentissage de production orale.
- Le niveau de l'anxiété ressentie face aux tests (examens) oraux de français a diminué après l'intervention.

Pour ce qui est des analyses des pré-test et post test, il est question d'une hausse d'un test à l'autre : la moyenne est passée de 47,43 à 61,38.

La comparaison des scores des pré-test et post-test ainsi que les analyses du questionnaire FLSAS ont révélé qu'il existe une différence significative dans les scores et les résultats de l'échelle entre avant et après l'intervention. Ces résultats quantitatifs nous amènent à dire que les cours effectués avec les jeux de rôles pendant 8 semaines ont aidé les apprenants à réduire leur anxiété à parler. Nous en avons conclu que réaliser un cours de production orale à l'aide de jeux de rôles a un effet positif sur la performance des apprenants : nous pouvons dire que la baisse de l'anxiété a entraîné à une hausse des résultats. L'existence d'une amélioration considérable entre les scores et les résultats significatifs de FLSAS avant et après l'intervention montre que les jeux de rôles contribuent à réduire l'anxiété à parler. C'est-à-dire qu'il existe une corrélation entre les scores et l'anxiété à parler.

Les données obtenues à l'aide du questionnaire et des pré-test et post-test ont été vérifiées par l'entretien semi-dirigé. Les apports des jeux de rôles pour l'anxiété à parler se présentent comme suit:

- Les réponses des apprenants nous ont montré que la peur d'être évalué négativement par les autres, les techniques d'enseignement et les attitudes de l'enseignant envers les apprenants, l'auto-perception de la capacité à parler dans la langue française étaient des sources provoquant l'anxiété chez eux avant l'intervention. Selon les propos des apprenants l'influence de ces sources sur leur performance a diminué grâce aux jeux de rôles.
- Les cours de production orale ont réduit l'anxiété en production orale. Le niveau d'anxiété de la plupart des apprenants ont baissé après l'intervention.
- Les jeux de rôles ont aidé non seulement à réduire l'anxiété à parler mais aussi à développer leur confiance en soi et à être plus courageux à s'exprimer en langue française. Les évaluations négatives des autres n'étaient plus une source de l'anxiété à parler.
- Pour certains, les jeux de rôles étaient une forme de réussir à s'exprimer plus facilement devant les autres.

En ce qui concerne les opinions des apprenants concernant l'usage des jeux de rôles, voici les conclusions tirées à partir de leurs propos recueillis toujours par l'intermédiaire de l'entretien :

- Les jeux de rôles ont favorisé la participation au cours en tandem ou en groupe.
- Ils ont créé une atmosphère plus motivante et active.
- Les apprenants ont affirmé qu'ils ont trouvé plus de chance de pratiquer le français avec les pairs.
- Les jeux de rôles ont contribué aussi à développer les compétences linguistiques et langagières comme la phonétique, la grammaire, la compréhension orale.
- Pour eux, les jeux de rôles sont une technique qui permet de mettre en pratique les connaissances théoriques.
- Les jeux de rôles donnent l'opportunité d'apprendre en s'amusant, d'être au centre des activités, de développer une interaction sociale avec les pairs.
- L'usage des jeux de rôles a eu un effet positif sur les examens de production orale. Ils favorisent le processus de préparation aux examens.
- Les jeux de rôles ont motivé les apprenants et créé une volonté de participer au cours.
- Les jeux de rôles ont permis de mieux connaître la culture française et aussi les différences culturelles.

Dans ce travail, nous avons essayé de déterminer le niveau d'anxiété langagière propre à une compétence spécifique, de trouver les sources de cette anxiété et de voir s'il était possible de la réduire à l'aide des jeux de rôles. La majorité des recherches effectuées dans ce domaine, particulièrement celles qui sont réalisées en Turquie, ont étudié l'anxiété langagière de façon générale : elles se focalisent sur le niveau ressenti d'anxiété, les sources et les effets de l'anxiété langagière. C'est pourquoi, ce présent travail s'en différencie par son effort à trouver un moyen de vaincre/réduire l'anxiété. Un autre point, qui diverge des études réalisées, est la langue des participants puisque la majorité des recherches ont pour échantillon de travail des apprenants d'anglais.

Quant aux résultats de cette recherche, nous pouvons dire que même si certains résultats obtenus présentent des similarités avec ceux obtenus dans d'autres recherches

effectuées (particulièrement en ce qui concerne les sources et les effets de l'anxiété langagière), il est aussi question de différences et de nouvelles données :

- Contrairement à beaucoup d'autres recherches, cette recherche a eu pour but de proposer une stratégie pour remédier à l'anxiété à parler des apprenants de FLE.
- L'utilisation des jeux de rôles aide à réduire le niveau d'anxiété à parler et contribue à la réussite des apprenants.
- Avoir un rôle différent lors des jeux de rôles permet aux apprenants d'oublier leur anxiété et d'être plus créatifs et actifs dans le cours de production orale.
- Les cours de production orale avec les jeux de rôles développent les compétences langagières et enseignent la culture française et les différences culturelles.
- D'un côté, les jeux de rôles réduisent le niveau d'anxiété à parler, d'un autre côté ils augmentent la volonté des apprenants à participer au cours.
- Les jeux de rôles ont un effet positif sur la préparation aux examens de production orale.

Ainsi, notre objectif a été de voir les sources et les effets de l'anxiété langagière sur la production orale des apprenants de FLE et de trouver une solution pour la réduire tout comme Zerey (2008) qui avait tenté de trouver une solution en mettant en scène une pièce de théâtre avec des apprenants d'anglais langue étrangère. Zerey (ibid.) a affirmé que cette technique a diminué l'anxiété et a eu un effet positif sur la performance des apprenants d'anglais. Nous avons, nous, opté pour les jeux de rôles car c'est une technique de travail en groupe réalisable dans la salle de classe dans la limite des horaires scolaires mais aussi parce que ces jeux sont une des techniques de travail en groupe recommandés pour être utilisés dans les cours de production orale. Nous avons de cette façon contribué à la réduction de l'anxiété ressentie dans les cours de production orale FLE en mettant en scène plusieurs petites pièces (de théâtre) : ceci a permis ainsi aux apprenants de jouer plusieurs rôles, d'entrer dans la peau de plusieurs personnages, de participer à des dialogues très divers, de découvrir plus d'une situation de communication.

En conclusion, les données obtenues, qu'elles soient qualitatives ou quantitatives, montrent que les jeux de rôles aident à surmonter l'anxiété ressentie lors de la production orale. Les jeux de rôles ont pour qualité le développement de comportements positifs chez les apprenants : ces derniers ont une attitude plus positive envers la production orale. Ces jeux permettent de créer un milieu d'apprentissage plus motivant et actif, une atmosphère de classe moins tendue, de rendre les apprenants de langue moins anxieux. L'usage des jeux de rôles leur apportent plus de réussite, de motivation, de créativité et de confiance en soi. Il est clair que l'apprenant réussit à contourner son anxiété à parler, il ne craint plus de prendre la parole devant les autres, d'être évalué négativement, de faire des erreurs, de se ridiculiser... En fait, l'apprenant repousse, inconsciemment, tout ce qui pourrait être sujet à créer de l'anxiété, tout ce qui pourrait donc le rendre moins compétent lorsqu'il prend la parole dans sa langue étrangère.

ANNEXES

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Annexe A - Le Questionnaire d'Anxiété à Parler en Langue Etrangère. | 124 |
| Annexe B - Le Formulaire de Consentement pour le Questionnaire..... | 126 |
| Annexe C - Le Questionnaire (version remplacée par le terme « français »)..... | 127 |
| Annexe D - Le Test Préliminaire et Le Test Final..... | 130 |
| Annexe E - La Grille d'Evaluation du Pré-test et du Post-Test..... | 131 |
| Annexe F - L'Entretien Semi-Dirigé | 132 |
| Annexe G - Le Formulaire de Consentement pour l'Entretien..... | 133 |
| Annexe H - Les Transcriptions des Entretiens | 134 |
| Annexe I - Les Jeux de Rôles | 143 |

ANNEXE A - LE QUESTIONNAIRE D'ANXIETE A PARLER
EN LANGUE ETRANGERE

Aşağıdaki ifadeler yabancı dil konuşma kaygısı durumuyla ilgilidir. Doğru ya da yanlış yanıt yoktur. Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz ve kendinize uygun olan seçeneği (✓) işaretleyiniz.

Seçenekler:

1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Yorum yok, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Sınıfta İngilizce konuşurken kendimi kaygılı hissedirim. | | | | | |
| 2. Tanıdığım kişilerin yanında İngilizce konuşurken kendimi daha az gergin hissedirim. | | | | | |
| 3. Sınıfta İngilizce konuşurken, programda önceden belirlenen konuları dersten önce çalıştığım zaman kendimi çok rahat hissedirim. | | | | | |
| 4. İngilizce dersinde öğretmenim tarafından sorulan soruyu yanıtlayan yalnızca ben olduğumda kaygılanırım. | | | | | |
| 5. İngilizce dersinde sözlü aktiviteler sırasında notlandırılacağımı bildiğimde paniklemeye başlarım. | | | | | |
| 6. İngilizce dersinde soruları yanıtlarken yanlış bir cevap vermekten korkarım. | | | | | |
| 7. İngilizce olarak tartışacağımızı bildiğimde Fransızca derslerinden hoşlanırım. | | | | | |
| 8. Sınıfın önünde İngilizce konuşurken çok utanırım. | | | | | |
| 9. Hatalarımın öğretmenim tarafından düzeltilmesi yüzünden İngilizce dersine girmekten hoşlanmam. | | | | | |
| 10. Derste İngilizce olarak bir grup tartışmasına katıldığımda kendimi gergin hissedirim. | | | | | |
| 11. Sınıf arkadaşlarımdan benden daha iyi İngilizce konuştuğunu düşünürsem, sözlü aktivitelerde konuşurken kendimi gergin hissedirim. | | | | | |

| | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 12. İngilizce dersinde sözlü sınavlar konusunda kaygılanırım. | | | | | |
| 13. Sınıfta daha az öğrenci olsaydı, İngilizce konuşurken kendimi daha iyi hissederdim. | | | | | |
| 14. İngilizce konuşurken kendimi etkili bir şekilde ifade edemediğim zaman kaygılanırım. | | | | | |
| 15. Programda önceden belli olan sözlü aktiviteleri bildiğim zaman İngilizce dersinde konuşmaya daha istekli olurum. | | | | | |
| 16. İkili aktivitelerde kendimi rahat hissedirim. | | | | | |
| 17. Sözlü aktiviteler yapılacağını bildiğim zaman derse gitmeyi severim. | | | | | |
| 18. İngilizce konuşurken herkesin hata yapacağını bilirim, bu yüzden başkaları tarafından bana gülünmesinden korkmam. | | | | | |
| 19. İngilizce dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermeyi severim. | | | | | |
| 20. Konular ilginç olduğunda derse katılmaya daha istekliyimdir. | | | | | |
| 21. Derste daha çok pratik yaparsam, sözlü sınavlarda kendimi gergin hissetmem. | | | | | |
| 22. Öğretmenim, sözlü ifadelerimi diğer öğrencilerden düzeltmelerini istediğinde kendimi rahatsız hissedirim. | | | | | |
| 23. Öğretmenim derste sözlü hatalarımı düzelttiğinde baskı hissetmem. | | | | | |
| 24. Sözlü aktivitelerin yapılacağını bildiğimde, İngilizce dersine gitmek beni diğer derslere gitmekten daha gergin yapar. | | | | | |
| 25. Sorulara İngilizce cevap verirken bocalarım. | | | | | |
| 26. Grup aktivitelerinde kendimi gergin hissedirim. | | | | | |
| 27. Sözlü sınav esnasında kendimi gergin hissetmem. | | | | | |
| 28. Derse iyi hazırlanmış olsam bile İngilizce konuşurken kendimi kaygılı hissedirim. | | | | | |

*La version traduite par Balemir pour les apprenants d'anglais.

ANNEXE B - LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE
QUESTIONNAIRE

Sevgili Öğrenciler,

Adım Sibel Çapan ve Anadolu Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Yüksek Lisans Programında öğrenciyim. Öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı ve bu kaygıyı oyunlar ile azaltma konusuna yönelik bir araştırma yapıyorum. Elinizdeki anket bu araştırma için hazırlandı. Anketteki soruları cevaplarsanız memnun olurum. Kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi bu araştırma sonucunda hazırlanan hiçbir raporda kullanılmayacaktır. Ders öğretmeniniz ve ben dışında hiç kimse verdiğiniz cevaplarla birlikte adınızı bilmeyecektir.

Lütfen soruları dikkatlice okuyun ve hepsini cevaplayın. Cevaplarınız araştırmaya katkıda bulunacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Sibel ÇAPAN

Bu formdaki bilgileri okudum ve araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. Çalışmanın sonunda hiçbir raporda araştırmacı tarafından adımın kullanılmayacağını biliyorum.

Adı ve Soyadı :

İmzası :

Tarih :

ANNEXE C - LE QUESTIONNAIRE

(Le terme « anglais » a été remplacé par le terme « français »)

Aşağıdaki ifadeler yabancı dil konuşma kaygısı durumuyla ilgilidir. Doğru ya da yanlış yanıt yoktur. Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz ve kendinize uygun olan seçeneği (✓) işaretleyiniz.

Seçenekler:

1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Yorum yok, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Sınıfta Fransızca konuşurken kendimi kaygılı hissedirim. | | | | | |
| 2. Tanıdığım kişilerin yanında Fransızca konuşurken kendimi daha az gergin hissedirim. | | | | | |
| 3. Sınıfta Fransızca konuşurken, programda önceden belirlenen konuları dersten önce çalıştığım zaman kendimi çok rahat hissedirim. | | | | | |
| 4. Fransızca dersinde öğretmenim tarafından sorulan soruyu yanıtlayan yalnızca ben olduğumda kaygılanırım. | | | | | |
| 5. Fransızca dersinde sözlü aktiviteler sırasında notlandırılacağımı bildiğimde paniklemeye başlarım. | | | | | |
| 6. Fransızca dersinde soruları yanıtlarken yanlış bir cevap vermekten korkarım. | | | | | |
| 7. Fransızca olarak tartışacağımızı bildiğimde Fransızca derslerinden hoşlanırım. | | | | | |
| 8. Sınıfın önünde Fransızca konuşurken çok utanırım. | | | | | |
| 9. Hatalarımın öğretmenim tarafından düzeltilmesi yüzünden Fransızca dersine girmekten hoşlanmam. | | | | | |
| 10. Derste Fransızca olarak bir grup tartışmasına katıldığımda kendimi gergin hissedirim. | | | | | |
| 11. Sınıf arkadaşlarımdan benden daha iyi Fransızca konuştuğunu düşünürsem, sözlü aktivitelerde konuşurken kendimi gergin hissedirim. | | | | | |

| | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 12. Fransızca dersinde sözlü sınavlar konusunda kaygılanırım. | | | | | |
| 13. Sınıfta daha az öğrenci olsaydı, Fransızca konuşurken kendimi daha iyi hissederdim. | | | | | |
| 14. Fransızca konuşurken kendimi etkili bir şekilde ifade edemediğim zaman kaygılanırım. | | | | | |
| 15. Programda önceden belli olan sözlü aktiviteleri bildiğim zaman Fransızca dersinde konuşmaya daha istekli olurum. | | | | | |
| 16. İkili aktivitelerde kendimi rahat hissederim. | | | | | |
| 17. Sözlü aktiviteler yapılacağını bildiğim zaman derse gitmeyi severim. | | | | | |
| 18. Fransızca konuşurken herkesin hata yapacağını bilirim, bu yüzden başkaları tarafından bana gülünmesinden korkmam. | | | | | |
| 19. Fransızca dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermeyi severim. | | | | | |
| 20. Konular ilginç olduğunda derse katılmaya daha istekliyimdir. | | | | | |
| 21. Derste daha çok pratik yaparsam, sözlü sınavlarda kendimi gergin hissetmem. | | | | | |
| 22. Öğretmenim, sözlü ifadelerimi diğer öğrencilerden düzeltmelerini istediğinde kendimi rahatsız hissederim. | | | | | |
| 23. Öğretmenim derste sözlü hatalarımı düzelttiğinde baskı hissetmem. | | | | | |
| 24. Sözlü aktivitelerin yapılacağını bildiğimde, Fransızca dersine gitmek beni diğer derslere gitmekten daha gergin yapar. | | | | | |
| 25. Sorulara Fransızca cevap verirken bocalarım. | | | | | |
| 26. Grup aktivitelerinde kendimi gergin hissederim. | | | | | |

| | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 27. Sözlü sınav esnasında kendimi gergin hissetmem. | | | | | |
| 28. Derse iyi hazırlanmış olsam bile Fransızca konuşurken kendimi kaygılı hissedirim. | | | | | |

ANNEXE D - LE PRE-TEST ET LE POST-TEST
(3 GROUPE DE QUESTIONS SUR 19)

I.

1. As-tu un emploi partiel en ce moment ?
2. Si oui, que fais-tu ? Combien d'heures travailles-tu ?
Si non, est-ce que tu veux travailler ? Si oui, quel type d'emploi préfères-tu ?
Si non, pourquoi ? Quels sont les désavantages d'un emploi partiel?
3. Raconte une journée au travail.
4. Quels sont les avantages des petits boulots ?
5. Que fais-tu de l'argent que tu gagnes ?
6. Cette indépendance économique est-elle importante pour toi ?

II.

1. Qu'est-ce que c'est pour toi « Apprendre une langue étrangère » ?
2. Que penses-tu de l'enseignement des langues étrangères en Turquie ?
3. D'après toi, faut-il apprendre une langue étrangère avant 6 ans ?
4. Quels conseils donnerais-tu à quelqu'un qui apprend une langue étrangère ?
5. Enseigner une langue étrangère, c'est également enseigner un pays, une culture.
Qu'en penses-tu?

III.

1. Penses-tu te marier ?
2. Que penses-tu de vivre en concubinage avec quelqu'un avant le mariage ?
3. Pour quelles raisons les couples se séparent ? Penses-tu que l'infidélité est une raison pour se séparer ?
4. Certaines personnes pensent que la naissance d'un enfant peut arranger les problèmes d'un couple. Es-tu d'accord ?

ANNEXE E - LA GRILLE D'ÉVALUATION DU PRE-TEST ET DU POST-TEST

Nom :

Prénom :

0,5

1,5

2,5

3,5

| | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------------------|------------------------------|---------------|-----------------------|
| Grammaire : correction- richesse | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Vocabulaire: adéquation- richesse | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Phonologie et phonétique | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | | |
| Répond aux objectifs du jeu de rôle | 0 Inefficace | 1 Peu efficace | 2 Efficacité partielle | 3 Efficace | 4 Très efficace |
| Utilise diverses formes de communications (langage corporel, intonation et autres) | 0 Inefficace | 1 Peu efficace | 2 Efficacité partielle | 3 Efficace | 4 Très efficace |
| Bonne incarnation du personnage | 0 Inefficace | 1 Peu efficace | 2 Efficacité partielle | 3 Efficace | 4 Très efficace |

Total : / 24

ANNEXE F - L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGE

1. Sınıfta Fransızca konuşurken kaygı hisseder misiniz?
2. Bir önceki soruya cevabınız “evet” ise bu konuşma kaygınızın en önemli nedeni nedir?
3. Katılmış olduğunuz oyun etkinliği konuşma kaygınız üzerinde etkili oldu mu? Eğer olduysa hangi açılardan etkili oldu?
4. Oyun etkinliğine katılmadan önce ve katıldıktan sonra sınıfta Fransızca konuşurken hissettiklerinizde bir farklılık var mı?
 - 4.a. Eğer varsa nasıl bir farklılık oldu?
 - 4.b. Yoksa, neden bir farklılık olmadı sizce?
5. Oyunlar yabancı dil becerilerinizi geliştirmeniz konusunda katkı sağladı mı?
6. Oyunların, sözlü sınavlara katkısı oldu mu? Kendinizi daha rahat hissetmenizi sağladı mı?
7. Bu uygulamada en çok hoşunuza giden şey neydi?
8. Bu uygulamaya ilişkin genel düşünceleriniz nedir? Bu uygulamayla ilgili eklemek istedikleriniz var mı? Dersle ilgili eklemek istediğiniz bir şey var mı?

ANNEXE G - FORMULAIRE DE CONSTENEMENT POUR L'ENTRETIEN

Sevgili öğrenciler,

Anadolu Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Yüksek Lisans Programında öğrenciyim. Öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı ve bu kaygıyı oyunlar ile azaltma konusuna yönelik bir çalışma yapıyorum. Bu çalışma kapsamında sizlerle görüşme yapılacak ve bu görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilecektir. Ses kayıtlarındaki kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi bu araştırma dışında hiçbir raporda kullanılmayacaktır.

Katılımınız araştırmaya katkıda bulunacaktır. Teşekkür ederim.

Sibel ÇAPAN

Bu formdaki bilgileri okudum, araştırmanın amacı konusunda bilgilendirildim ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Adı ve Soyadı:

İmza :

Tarih :

ANNEXE H - LES TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS

N12 :

E: Sınıfta, sadece Fransız konuşma dersinde değil, bütün derslerde Fransızca konuşurken kendini kaygılı hissediyor musun? Bir kaygı hissediyor musun yoksa çok rahat konuşuyo musun?

P: Biraz kaygılı hissediyorum çünkü haliyle biraz yanlış yapmaktan insanların gülmesinden tedirgin oluyorum. Ama sınıfta ilk başta yine Fransızların olması onların hani iyi konuşuyo olması bizi demoralize etmiyor değil. Bu da bi gerçek. Ama yazın ben turizmde falan çalıştım. Sınıfta öğrendiğimi onlarla pratik yapıyo olmak tedirgin etmiyor beni. O zaman konuşurken kaygılı hissetmiyodum çünkü onlar konuşmaya çabaladığımızı gördükleri zaman...

E: Turizmdekiler mi?

P: Hı evet,

E: Tabii dışarıdakiler.

P: ...mutlu oluyolar. O da insanı teşvik ediyö.

E: Sınıftakilerin gülmesinden korkuyo musun?

P: Korkmak değil de bazen biraz sinir oluyorum, bazıları biraz fazla alaycı.

E: İşte sinir yani korkmak derken hani sinir oluyosun. Dolayısıyla bu seni biraz kaygılı yapıyo.

P: Bazen evet. Ama sonuçta Sınıftakilerin çoğu bildiğim arkadaşlarım. Onların da yanlış yapacaklarını bildiğim için çok fazla beni germiyo. Adım atmaktan da korkmuyorum.

E: Yani ama senden iyi olsa konuşmakta biraz sıkıntı yaşayacaksın?

P: Ama bu beni olumlu yönde de etkileyebilir. Hani onları da gördükçe kendim de çabalayabilirim. Çünkü hepimiz aynı seviyeden geldik.

E: Yani şunu diyosun; Fransızcan çok çok iyi olsa, kaygıyı hiç hissetmezsin.

P: Evet, bu kadar olmaz.

E: Peki, başka? Bi tek bu mudur senin kaygına sebep olan? Hocanın tutumu senin kaygını azaltıyor mu yükseltiyor mu?

P: Bazen sert eleştirilmekten evet, ya da yanlış yaptığımda direk sert tepkiden çok hoşlanmadığım için olabilir, bu benim biraz kırıyo şevkimi. Ama alışıyorum. Sonuçta hocamın da bunu benim şahsıma özel yapmadığını bildiğim için...

E: Hı tamam yani arkadaşlarının olumsuz değerlendirme endişesi var az veya çok. Hoca ters tepki verirse, o senin söz almanı engelleyebilir diyosun. Tamam, peki, biliyosun birlikte oyunlar yaptık, jeux de rolesler yaptık. Bu oyun etkinlikleri konuşma kaygın üzerine etkili oldu mu? Yani olumlu yönde etkiledi mi? Onu azalttı mı? Diyosun ya Fransa'dan gelenlerden endişe duyuyodum. Peki oyunları oynarken onları unutmanı sağladı mı?

P: En başta sonuçta sınıfı tam olarak tanımadığım için ya da sizin nasıl bi tutum göstereceğinizi bilmediğim için haliyle kaygılıydım. Ama sonra bu güzel olmaya başladı. Çünkü ben direk hata yapmıyım, şöyle yapmıyım, mimiklerimi kullanmıyodum, direk sadece okumak amaçlı ama daha sonra bunları atmaya başladım. Hatta gerçekten daha çok jeux de roles yapmaya başladım. Bunu azalttım, hem gramatik olarak bişiler öğrendim, mesela o cümleyi düzgün söylemek için, hem aksanımı hem mimik yapmak için uğraştım. Bu daha eğlenceli hale geldi, hem keyif aldım hem öğrenmeye başladım. Böylece diğerleri ne yapmış çok etkilemedi. Ama onların, performansımı sergilerken hatalarımı söylemesi, ben de hatalarımı düzeltmeye çalıştım onlara göre.

E: Anladım. Peki onlar çok mükemmel bir performans sergileseydi senin çıkıp rol almanı engellenir miydi?

P: Hayır. Ben de ona göre biraz daha çabalardım.

E: Kaygılanmazdım, çıkar oynardım diyosun. Tamam, peki şöyle tekrar gibi gelebilir ama oyun etkinliklerine katılmadan önce ve katıldıktan sonra Fransızca konuşurken hissettiklerinde bi farklılık oldu mu? Yani ben önceden, jeux de rolesler olmadan önce, Fransızca konuşurken şöyle hissediyodum, utanıyodum, çekiniyodum, jeux de roleslerden sonra şöyle oldu, daha rahat oldum gibi şeyler diyebiliyor musun?

P: Mesela ilk başlarda katılmak istemiyodum, çok iyi olmadığını düşünerek. Ama sonra herkes yapmaya başladıktan sonra a işte kolaymış niye biz de yapmadık, işte bu güzeldi, şöyleydi böyleydi diyip biraz daha gevşediğimi hissettim.

E: Peki, oyunları yapmaya başladıktan sonra diğer arkadaşlarının da hata yapabildiğini gördün mü jeux de rolesler sayesinde?

P: Evet, onların da benden çok çok farklı olmadığını...

E: Bu senin kaygını yenmende etkili oldu.

P: Evet etkili oldu. Çünkü onları gördükçe ben de yapabilirim hatta daha iyisini yapabilirim diye düşünmeye başladım.

E: Hı hatta kendine daha da bi özgüven geldi yani.

P: Evet gerçekten.

E: Özgüvenini attırdı mı jeux de rolesler?

P: Evet biraz daha

E: Güzel peki.

P: Mesela bi jeux de roles yaptık, kalabalıktı ilkinde çok başarılı olamamıştık. Ama sonra asansörde aynı zamanda jeux de roles yeteneğimin de daha iyi olduğunu gördüm. Hatta etrafımdakilerin de onu gördüğünü fark ettim.

E: Evet doğru, hatırlıyorum. Yani senin rolünü hatırlıyorum, yaptıklarını. Oyunlar bu jeux de rolesler yabancı dil becerilerini geliştirme konusunda katkı sağladı mı?

P: Çünkü daha context olarak, metin olarak daha uzun bi cümleyi aklımda tutmamı sağladı. Mesela kısa cümleler kullanıyoruz. Bu sefer jeux de roles çok akıcı olmuyo, biraz sıkıcı oluyo. Bu sefer daha etkili kelimeler kullanmaya çalışıyoruz. Biraz daha oraya mizahı da koymaya çalışıyoruz. Böylece contextleri de biraz daha uzatmaya çalışıyoruz. Bunun sayesinde kelime haznesi de gelişiyo.

E: Peki gramer kullanımını geliştirdi mi?

P: Gramer konusunda benim gramerimde genel olarak bi sıkıntı olduğu için çok büyük bi ilerleme kaydetmedim ama en azından dizilim konusunda biraz daha şeyleri görebildim.

E: Fonetik, fonoloji konusunda ne dersin?

P: O konuda şöyle, dikkat etmeye çalışıyodum ilk başta. Ama daha sonra unutmuym derken biraz daha kayıyo kendi aksanıma haliyle. Bu hani grameri de düzeltip biraz daha ilerlettikten sonra daha da düzelceğine inanıyorum, tamamen kaybolcağına inanıyorum.

E: Konuşmanı geliştirdi mi jeux de roles?

P: Aslında kendim evde çok üstüne düşüp sadece kelime ne öğrenmişiz baktığım için çok ilerlemedi. Ama evde daha iyi hazırlansaydım daha iyi olabilirdim.

E: Peki dinleme becerini geliştirdi mi?

P: Evet dinlerken bişeye odaklanıyorum ama sonra hani sizin de söylediklerinizle şuraya takılmayın buraya takılmayın gibisinden. Bu sefer önce dinleyip tamamen. Onların hatalarını fark edebilmek adına daha dikkatli oluyoruz. Bazen anlayamadığım da oluyo ama başkalarını dinlerken

E: Peki jeux de roles yapan arkadaşlarını da dinlemek zorundasın.

P: Evet, arkadaşımınla contexti beraber hazırlıyoruz. Mesela fiyatı söylenecekti bi yer kiralıcak hafta sonu için onu söylemedi fark ettik. Fiyatı sormadı, cümle yapısını değiştirdi, aklına gelmedi ve aklına geldiği gibi söyledi.

E: Sen ne yaptın o zaman?

P: Fiyatı sormadı. Şu kadar uyar mı dedim. O da evet olabilir dedi.

E: Güzel, dinleme becerini geliştirdi dolayısıyla, yoksa otomatikman aynı soruyu sorardın. Peki oyunların sözlü sınavlara katkısı oldu mu? Yani şimdi Fransızca sözlü sınav oluyosunuz. Bu sözlü sınavlarda kendini kaygılı hissediyosun?

P: Sınavda şöyle biraz heyecan yaptım. Normalde ben Türkçede soru sorarken biraz düşünmeye çalışıyorum. O an da belki hani direk Fransızca düşünmeye çalışmadığım için olabilir heyecandan dolayı biraz kekeleyorum.

E: Peki jeux de rolesler senin sınav kaygını azalttı mı? Yani toplumun karşısında konuşman senin hocanın karşısına çıkıp konuşmanı sağladı mı onu merak ediyorum?

P: Adı sınav olunca illaki bi heyecanım oluyo.

E: Tamam. Peki bu uygulamada en çok hoşuna giden şey neydi? Bu oyunlarla yaptığımız uygulamada.

P: İki kişi olunca sevdiğim insanla direk bişi yapıyorum. Onun da eksik noktalarını fark ediyorum aynı zamanda.

E: Bu sana özgüven veriyosun mu yani?

P: Bi de kendimi görebiliyorum. Direk contexti ezberliyorum bazen, direk ondan söylemeye çalışıyorum. Bu sefer jeux de roles'ü yapamadığımı fark ediyorum. Doğaçayarak da bişiler söyleyebildiğimi otomatikman, diğerlerinin önünde rahatça kendimi ifade edebildiğimi...

E: Güzel peki, yaptığımız bu uygulamaya ilişkin genel düşüncelerin ne? Jeux de roleslerle alakalı genel düşüncelerin, eklemek istediğin bi şey var mı? Dersle ilgili eklemek istediğin bi şey var mı?

P: Şimdi derslerde ben hiperaktif bi insanım ve ilgi odağım çabuk dağılıyo, bu bi gerçek. Ama bunu oyun seklinde olması biraz daha eğlenceli hale... Herkes genel olarak katılınca herkeste bi istek oluyo. Bi kısmı katılıp bi kısmı katılmayınca bu çok istek uyandırmıyo çünkü herkeste odak baksa bi yerde hem odağı herkes belli bi yere veriyor, eğlenceli hale geliyo. Hem keyif alarak öğrenmek güzel bi sey.

E: Jeux de roles konuşmayı geliştiriyo mu?

P: İyi olduğunu düşünüyorum en azından kendi açımdan.

E: Yapılmaya devam etsin mi?

P: Evet çünkü sadece ders işlemek sıkıcı oluyo mot-a-mot hani. Çünkü ezber oluyo biraz. Ama böyle kendimiz yaparak öğreniyoruz.

E: Ekleme istediğin baksa bir şey var mı?

P: Sadece çok kalabalık olduğunda.

E: Niye daha iyi oluyo?

P: Çünkü grup kalabalık olduğunda herkes bi şey söylemiyo. Konuşmaya istekli olanlar biraz daha.

E: Anladım tek olumsuz yönü bu yani.

P: Evet.

E: Jeux de rolesler güzel ama çok kalabalık olmamalı.

P: Evet.

E: Teşekkür ederim.

N06 :

E: Sınıfta Fransızca konuşurken ama sadece konuşma dersinde değil genel olarak derslerde Fransızca konuşurken kendini kaygılı hissediyo musun ?

P: Evet.

E: Niye ?

P: Bilmiyorum hocam hani ben de çok fazla böyle utanma vardır bi de normalde Türkçe anlamında konuşmayı pek fazla sevmem. Hani kısa konuşurum. Fransızcada da belli bi aradan sonra tekrar başlayınca sınıftaki arkadaşlarımla aramdaki farkı görebiliyorum bu da büyük bi kaygıya sebep oluyo.

E: Yani onların Fransızca düzeyi etkiliyo mu senin konuşmanı ?

P: Tabi ki etkiliyo ama onlar kötü olsun demek değildir.

E: Tabii canım ama yani şey...

P: Kaygılanıyorum evet

E: Kaygılanıyosun...

P: Akıcı konuşamıyorum çünkü.

E: Tamam, yani aynı seviyede olsa, Fransızcan iyi olsa kaygı hissetmem diyosun.

P: Yok hiç bi şekilde hissetmem. En azından birazcık daha iyi olsam hissetmem.

E: Fransızca bilginle alakalı, en önemli neden bu diyosun.

P: Evet.

E: Peki, arkadaşlarının seni olumsuz değerlendirmesinden korkuyo musun, gülmesinden bu da hiçbir şey bilmiyo demesinden?

P: Tabii ki de arkadaşlarım bugüne kadar hiç öyle bir şey yapmadı hiç karşılaşmadım ama ister istemez karşılaşsam da düşünüyorum olabilir diye.

E: Toplumun karşısında konuşmaktan çekinir misin?

P: Türkçe anlamında çekinmiyorum ama Fransızca...

E: Bir çok faktör var aslında seni etkileyen Fransızca seviyen, diğerlerinin seviyesi, utangaç olman biraz tamam.

P: Yapımla da ilgili biraz.

E: Peki biliyosun birlikte jeux de rolesler yaptık. Bu jeux de rolesler bu oyun etkinlikleri konuşma kaygın üzerinde etkili oldu mu ? Yani faydası oldu mu ? Kaygını azalttı diyebilir miyiz ?

P: Onu kesinlikle diyebiliriz. Çünkü ben zaten KPDS ile geldim. Hiç bi şekilde konuşma seviyem yoktu. Gördüğüm hazırlıkta da konuşmadım. Açıkçası pek fazla konuşmaya önem vermiyoduk. Ama buraya geldikten sonra hem kendime biraz daha güvenim oldu hem de bi anda düşünmeye başladım. Önceden hazırlanıp gelirdim mesela konuşmazdım ama şimdi bi nebze de olsa ilerleme oldu.

E: İlerleme oldu. Yani kaygım azaldı diyosun ?

P: Biraz azaldı eskisine göre.

E: Yani insanların karsısına geçip konuşmaktan çekinmiyorum deyip de diyosun ama aynı zamandan jeux de roles yaptın sınıfta hemen hemen hepsine de katıldın.

P: Hepsine katıldım.

E: Demek ki bu jeux de rolesler senin insan karsısına çıkmanı sağladı değil mi ?

P: İlk basta çok korkuyodum ama olmucağını biliyodum. Bu şekilde katılarak hepsine de katıldım. Bi nebze de olsa ilerleme kaydettim.

E: Katıldıkça açıldın.

P: Kesinlikle tabii.

E: Güzel, peki tekrar söyle toparlamak amacıyla soralım bu oyun etkinliklerine katılmadan önce ve katıldıktan sonra Fransızca konuşurken hissettiklerinde bir farklılık oldu mu ? Yani ben önceden öyle hissediyodum. Fransızca konuşurken korkuyodum, üzülüyodum, ağlıyodum. Şimdi ise söyleyim ?

P: Tabii önceden kendimi göremiyodum açıkçası. Yapabileceklerimi tahmin edemedğim için bi çekimserlik vardı. Fakat her hafta derslere katılıp kendimdeki ilerlemeyi ve yapabileceklerimi gördükten sonra biraz daha ilerlemem oldu. Öncesiyle sonrası arasında fark var benim için. Korkuyodum, şimdi korkmuyorum.

E: Şimdi konuşmada daha iyiyim diyebiliyo musun ?

P: Eskisine göre daha iyi diyebiliyorum.

E: Kaygım daha azaldı diyosun. İnsanların karsısında daha rahat konuşabiliyorum diyosun.

P: Evet.

E: Peki oyunlar bu jeux de rolesler yabancı dil becerilerini geliştirme konusuna katkı sağladı mı ?

P: Kesinlikle o tartışılmaz zaten. Konuşamayınca bi yabancı dili öğrenmenin hiç bi anlamı yoktur. Bence en önemli noktası konuşmadır. Bu şekilde oyunlarla hani başka türlü olabileceğini sanmıyorum. Çünkü bu jeux de rolesler çok büyük katkı sağlıyo.

E: Peki şey, mesela gramerini geliştirmeye faydası oldu mu?

P: Onu bilmiyorum sınavda görücem ama...

E: Peki fonetiğini?

P: Fonetikte tabii ki onda ilerleme oldu, illa ki gramerde de ilerleme olmuştur.

E: Hıhı... Sözcük bilgin falan?

P: Sözcük bilgim çok fazla gelişti. Bi de su var : sadece kelime önemli değildir.

Bildiğin kelimeleri kullanmayı sağladı mı jeux de rolesler? Kelimeleri ezberlemek hiç bi anlam ifade etmiyo. Onları kullandıktan sonra bizim kelime hazneimize katılıyorlar. Kullandıkça gelişti. Bilmek önemli değil, kullanabilmek önemli.

E: Peki dinleme becerini geliştirdi mi jeux de rolesler?

P: Dinlemeyi geliştirdi.

E: Çünkü sonuçta insanları dinlemen lazım onlarla iletişim kurman için.

P: Tabii ki dinlemeyi geliştirdi ben mesela dinlemede konuşmadan daha çok korkuyodum ama evime mesela çift çanak bağlattım sürekli onu dinlemeye başladıktan sonra biraz daha ilerleme oldu.

E: Fransız yayınlarını dinliyorsun yani izliyorsun falan.

P: Evet tabii ki.

E: İyi, aferin sana. Gayet güzel. Peki, sözlü sınavlarda kendini kaygılı hissediyomusun?

P: Evet yani hissediyorum açıkçası.

E: Yapamamaktan mı korkuyosun?

P: Yapamamaktan korkuyorum tabii ki, illaki konuşcam ama biraz daha iyi olmayı isterdim. O da olacak ondan eminim.

E: Peki jeux de rolesler senin sınav kaygını yenmene yardımcı oldu mu?

P: Tabii ki de oldu. Çünkü hiç bi şey yapmayıp onun öncesinde hiç bi şekilde derse katılmasaydım bi anda sizin önünüze çıksaydım, bu panik yapardı tabii ki. Yine panik yaptım ama eskisinden daha iyiydim.

E: Yani şey, sınav kaygısı şundan da oluşuyo işte: hata yapmaktan korkuyosun vs. Bi de insanın karsısına geçip, benim karsıma geçip mesela konuşman gerekiyo. Bu jeux de

roleslerde de insanların karsısına geçip sürekli rol yapman sınava hazırladı mı seni? Yani ben daha rahat artık hocanın karsısına geçip konuşabilirim alıştım insan karsına çıkmaya diyebiliyo musun?

P: Tabii ki, mesela öyle bi durum var. Sadece teke tek sizin hani hiç bi şekilde bana ters bi davranışınız olmuyo. Fakat sınıftayken hem arkadaşlarım hem öğretmenim oluyo e orda belli bi şey sergilemek çok daha zor. Onu yapabiliyosam öğretmenin karsısında çok daha rahat yapabilirim diye düşünüyorum.

E: Hımmm güzel. Peki, az kaldı, bu uygulamada, jeux de roleslerde yani jeux de roles uygulamalarında en çok hoşuna giden şey neydi ? Var mıydı?

P: Vardı. Herkesin hayal gücü göz önüne seriliyo. Bunu Fransızca olarak yapıyoruz. Bunu yapabildiğimizi görmek çok güzeldi.

E: Peki bu uygulamaya ilişkin genel düşüncelerin ne? Eklemek istediğin bi şey var mı dersle alakalı, jeux de roleslerle alakalı? Olumlu, olumsuz bi eleştirin var mı ?

P: Olumsuz yok açıkçası. Bi konuşma dersine nasıl hazırlanabilir? Ancak bu şekilde hazırlanılabilir daha fazlası olabilir mi, su an tabi hayal gücüm bilmiyorum.

E: Konuşma dersleri güzeldi diyorsun?

P: Kesinlikle.

E: Çok teşekkür ederim.

* « E » signifie « Enseignant », « P » signifie « Participant ».

ANNEXE I - LES JEUX DE ROLES

Deuxième semaine : la leçon composée de jeux de rôles

LEÇON2

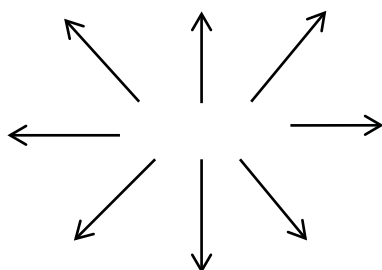
| | |
|--------------------------------|------------------------------------------------------|
| Niveau | : A2-B1 |
| Durée | : 3 heures |
| Objectifs communicatifs | : Raconter un vol |
| Objectifs linguistiques | : Emploi du passé composé/imparfait/plus-que-parfait |

I. La pré-écoute

a. L'image : Regardez les images ci-dessous et dites ce qui s'est passé. Racontez l'évènement :



b. Mot clé / Thème : Dites tous les mots qui vous viennent à l'esprit



II. L'écoute.**A. L'écoute de veille**

Ecoute de la première partie du dialogue (Annexe 1) : trois fois.

Répondre aux questions suivantes :

1. Compléter les tableaux :

| | | | | |
|---------------------------------|-----|------|-------|---------------|
| | Une | Deux | Trois | Plus de trois |
| Combien de voix entendez-vous ? | | | | |

| | | | | |
|---------------|-----------------------|-------------|-------------|--------------------------|
| | Un homme et une femme | Deux femmes | Deux hommes | Deux hommes et une femme |
| Qui parlent ? | | | | |

| | | |
|-----------------------|------------|------------|
| Comment parlent-ils ? | Locuteur 1 | Locuteur 2 |
| Vite | | |
| Normalement | | |
| Calmement | | |
| Affolé | | |
| Enervé | | |
| Tristement | | |
| Joyeusement | | |

2. De quoi parlent-ils ?

- a. De la vie b. Du travail c. Du parc d. D'un vol

3. Où sont-ils ? :

- a. A la gare b. Au parc c. Au commissariat de police d. Chez l'avocat

4. Quand parlent-ils ?

- a. Le matin b. L'après-midi c. Le soir d. On ne sait pas

B. L'écoute globale

Réécoute de la première partie du dialogue (Annexe 1) : une, maximum deux fois.

Répondre aux questions suivantes :

1. Qui sont les personnages qui parlent ?

.....

2. Lequel est le premier locuteur ? Lequel est le second locuteur ?

.....

3. Que s'est-il passé ?

4. Quand s'est déroulé l'évènement ?

5. Où s'est déroulé l'évènement ?

C. L'écoute d'analyse

C1. Avant de passer à l'écoute de la deuxième partie du dialogue:

Faites des hypothèses: « Imaginez comment s'est déroulé l'évènement ? ». Aidez-vous de l'image ci-dessous



LES HYPOTHESES :

-
-
-
-
-
-
-
-

C2. Ecoute de la deuxième partie du dialogue pour vérification des hypothèses à partir d'une activité.

L'écoute se fera trois : répondez aux questions suivantes par « vrai » et par « faux » et expliquez « pourquoi c'est faux ».

- | | Vrai | Faux |
|------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Le voleur est venu agresser l'homme Si faux pourquoi ?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Le voleur a demandé le chemin à l'homme. Si faux pourquoi ?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. L'homme a donné son briquet au voleur.
Si faux pourquoi ?.....
4. L'homme a fait tomber son briquet.
Si faux pourquoi ?.....
5. Le voleur a ramassé le briquet de l'homme.
Si faux pourquoi ?.....
6. Le voleur a emporté le briquet.
Si faux pourquoi ?.....
7. Le voleur est parti sans dire merci.
Si faux pourquoi ?.....
8. Quand le voleur est parti, l'homme s'est aperçu qu'il avait oublié son portefeuille chez lui.
Si faux pourquoi ?.....
9. Donc, le voleur a pris le portefeuille de l'homme en ramassant le briquet.
Si faux pourquoi ?

C3. Avant de passer à l'écoute de la troisième partie du dialogue:

Faites des hypothèses: « Imaginez comment était le voleur? » ; descriptions physique et vestimentaire.

LES HYPOTHESES :

-
-
-
-
-
-
-
-

C4. Ecoute de la troisième partie du dialogue.

Écoutez (2 fois), complétez le tableau puis vérifiez les hypothèses de départ.

| Le voleur : | Vrai | Faux | On ne sait pas |
|----------------------------|-------------|-------------|-----------------------|
| était de petite taille | | | |
| mesurait plus de 1m75 | | | |
| portait un pull bleu | | | |
| était habillé tout en bleu | | | |
| était brun | | | |

| | | | |
|----------------------------------------|--|--|--|
| avait les yeux bleus et un grand nez | | | |
| Avait une caractéristique particulière | | | |

C5. Ecoutez de la quatrième partie du dialogue.

1. Ecoutez **la première phrase de cette partie** relevez-la.

Phrase à relever : « _____ »

Répondez aux questions suivantes :

1. A votre avis qui dit cette phrase ? _____

2. Imaginez ce qu'il y avait dans le portefeuille ?

-
-
-
-
-
-

C6. Ecoutez toute la quatrième partie du dialogue (deux fois) et relevez ce qu'il y avait dans le portefeuille. Puis vérifiez vos hypothèses :

- _____
- _____
- _____

D. L'écoute détaillée

Cette écoute pour détailler est basée seulement sur la quatrième partie du dialogue.

D1. Complétez le tableau (plusieurs réponses sont possibles) :

| « Tous ses papiers » signifie : | Vrai | Faux |
|---------------------------------|------|------|
| Une lettre | | |
| Une carte visite | | |
| la carte d'identité | | |
| Le permis de conduire | | |
| Un chèque | | |
| Une recette de cuisine | | |

D2. Réécoutez et relevez la dernière phrase du policier :

« _____ »

D3. A votre avis que signifie ou peut signifier « Faire opposition » ?

III. La post-écoute

Jeu de rôles

EN CLASSE : 2 personnes (un témoin, un commissaire)

Situation : « Vous avez été témoin d'un vol dans une maison proche de la vôtre. Vous allez à la police pour témoigner. Le commissaire vous pose des questions, vous lui répondez en lui donnant toutes les précisions nécessaires. ».

DEVOIRS :

Préparation : Cherchez par groupe de 5 une situation, un incident, une rencontre que vous voudriez dramatiser pour le présenter sous forme de sketches à vos camarades. Par exemple :

- Scène d'achat dans un magasin ;
- Chez le coiffeur, le médecin, le dentiste ;
- Un repas au restaurant ;
- Une perte d'objet ;
- Un accident de bicyclette, de voiture, de moto,
- Un vol, une bagarre, une dispute ;
- Une rencontre dans un train, un bateau...

Partie 1:

Au commissariat de police

— Bonjour, monsieur, **on m'a volé mon portefeuille avec tout dedans !**

C'est une catastrophe!

— Calmez-vous, monsieur. Dites-moi, **ça s'est passé quand et où ?**

— Dans le parc de loisirs, ce matin, vers 11 heures !

Partie 2:

— **Racontez-moi ce qui s'est passé.**

— Un monsieur m'a abordé, tout à fait normalement, il m'a demandé du feu.

Je lui ai donné mon briquet, qu'il a fait tomber. Il l'a ramassé, il me l'a rendu, il m'a remercié, et il est parti. À ce moment-là, je me suis aperçu que mon portefeuille avait disparu. Tout s'est passé très rapidement.

J'ai couru après lui, mais c'était trop tard.

Partie 3:

- **Est-ce que vous pouvez décrire la personne ?**
- C'est un peu difficile, parce que je ne faisais pas attention. C'était un homme de taille moyenne, un peu plus grand que moi...
- C'est-à-dire ?
- Je mesure 1 m 75. Il était brun, euh... franchement, je ne pourrai pas le décrire, il n'avait rien de spécial.

Partie 4:

- **Qu'est-ce que vous aviez dans votre portefeuille ?**
- Tous mes papiers, une carte bancaire...
- Vous avez fait opposition ?
- Oui, tout de suite. J'avais aussi un peu d'argent liquide, environ 60 euros.

Septième semaine : La leçon composée seulement de jeux de rôles

LEÇON 7

JEUX DE RÔLES

1. Jeu de rôles 1 :

Modalités : à deux

Objectif : développer une interaction à partir d'un scénario.

Déroulement : Une personne accuse, l'autre se défend.

- **Déterminer la relation entre les deux protagonistes :**

- ▷ Mari/femme, (petit(e)) ami(e), frère/sœur, collègues de travail ?...
- ▷ Quel âge ont-ils ?
- ▷ Depuis quand se connaissent-ils ?/Où se sont-ils connus ?/À quelle occasion ?
- ▷ Où en sont-ils dans cette relation ?
- ▷ Où habitent-ils ?
- ▷ Vivent-ils ensemble ?
- ▷ Quel est leur train de vie ?
- ▷ Où travaillent-ils ? Ont-ils des intérêts communs professionnels, ou bien sont-ils en concurrence ?

- **Déterminer le fondement de l'accusation :**

- ▷ A accuse B de quoi ?
De tromperie, de tricherie, de dénonciation, de malhonnêteté, de vol (de quoi ?), d'extorsion d'argent, de meurtre... ?
Le fondement de l'accusation doit être solidement étayé ; il doit être approuvé par celui qui est dans le rôle de l'accusé.

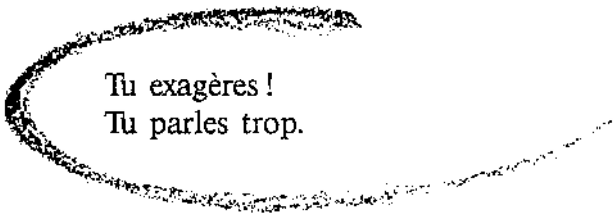
- **Déterminer le mobile de l'accusation :**

- ▷ Pourquoi A accuse-t-il B ?
Parce qu'il veut se venger (pourquoi ?) ?, le dénoncer (pourquoi ?) ?, le gêner (pourquoi ?) ?, il est jaloux (de qui/de quoi ?) ?...

Vocabulaire

REPROCHER

MAKING A REPROACH - RIMPROVERARE - VORWERFEN - REPROCHAR



Tu exagères !
Tu parles trop.

1. Tu ne penses qu'à toi !
2. Tu aurais dû m'en parler !
3. C'est à cette heure-ci que tu rentres ?
4. Tu m'as menti.
5. Il ne fallait pas venir si tard.
6. Je vous ai déjà dit plusieurs fois de ne pas agir ainsi !
7. Tu as eu tort.
8. Il y a une demi-heure que j'attends !
9. C'est toujours moi qui écris.
10. Tu sais, ce n'est pas très gentil de nous laisser tomber.
11. Si tu avais réparé la voiture, j'aurais pu partir ce matin.
12. Ah, ce que tu as ronflé cette nuit !
13. Pourquoi ne m'as-tu pas téléphoné ?
14. Ça sent la fumée ici !
15. Tiens, il n'y a plus de chocolat.

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| * Tu aurais pu... | Vous auriez pu... |
| * Tu aurais dû... | Vous auriez dû... |
| * Tu n'aurais pas dû... | Vous n'auriez pas dû... |
| * Pourquoi est-ce que tu as dit... ? | Pourquoi est-ce que vous avez dit... ? |
| * Pourquoi est-ce que tu n'as pas... ? | Pourquoi est-ce que vous n'avez pas... ? |
| * Qu'est-ce que tu as fait ? | Qu'est-ce que vous avez fait ? |
| * Il ne fallait pas... | |
| * Ce n'est pas bien de... | |
| * Ce n'est pas gentil de... | |
| * Je te reproche de... | Je vous reproche de... |
| * Je ne te reproche rien, mais... | Je ne te fais pas de reproches, mais... |
| * C'est ta faute si... | C'est votre faute, si... |
| * Tu as tort de... Tu as eu tort de... Vous avez tort de... Vous avez eu tort de... | |

2. Jeu de rôles 2 : Prise de décision

Modalités : en groupes
 Objectif : participer à une prise de décision

Déroulement :

Votre fille qui a 16 ans vous annonce au cours d'un repas familial (avec père, mère et frère) qu'elle veut partir en Grèce avec un copain.

La mère s'oppose au projet, le père est furieux, le frère qui a 20 ans soutient sa sœur.

Préparation : les participants se préparent au jeu de rôle en groupes, se distribuent les rôles, travaillent ensemble. 20 minutes après, ils exécutent le jeu de rôle.

D'autres scénarios possibles :

- Même scénario avec en plus grand-mère, grand-père, tante, oncle, d'autres frères ou sœurs.
- La famille est en train de dîner : le père, la mère et les deux enfants. Ils cherchent à se mettre d'accord pour regarder ensemble un film.
- Le fils annonce au cours d'un repas qu'il va s'acheter une moto. Rôles : père, mère, sœur.
- Pendant le dîner, la fille de 18 ans annonce qu'elle va quitter la maison pour vivre seul (ou avec son copain).

VOCABULAIRE

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| * À ta place, je... | À votre place, je... |
| * Si j'étais toi... | Si j'étais vous... |
| * Tu pourrais peut-être... | Vous pourriez... |
| * Tu devrais... | Vous devriez... |
| * Tu ferais mieux de... | Vous feriez mieux de... |
| * Je te conseille de... | Je vous conseille de... |
| * Je ne te conseille pas... | Je ne vous conseille pas... |
| * Je te déconseille... | Je vous déconseille... |
| * Il vaudrait mieux que + <i>subjonctif</i> . | Pourquoi ne pas... + <i>infinitif</i> ? |
| | Pourquoi pas... + <i>infinitif</i> ? (<i>fam.</i>) |
| * Tu n'as qu'à... / Vous n'avez qu'à... / Il n'y a qu'à... (<i>fam.</i>) | |

Exprimer son opinion

Introduire son opinion

| | |
|------------------|--------------------------------|
| À mon avis, ... | Pour ma part, ... |
| D'après moi, ... | Pour moi, ... |
| Selon moi, ... | Personnellement, ... |
| | ... je pense/crois/trouve que, |

Exprimer son accord ou son désaccord

| |
|-------------------------------------------------------|
| Je suis d'accord – Je ne suis pas d'accord. |
| Je suis de votre avis – Je ne suis pas de votre avis. |
| Je suis pour – Je suis contre. |
| Tu as raison – Tu as tort. |

BIBLIOGRAPHIE

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Alpar, R. (2012). *Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlilik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Arnold, J. (2000). *Speak Easy: How to Ease Students into Oral Production*. Pilgrims Ltd., Consulté le 19 septembre 2012 à l'adresse www.hltmag.co.uk/mar03/martmar035.rtf
- Aslım-Yetiş, V. (2008). *Enseignement-apprentissage de l'expression écrite en FLE, Environnement Numérique de Travail et Internet : Le cas de l'Université Anadolu en Turquie*. Thèse de doctorat non publiée, Université Anadolu/Université Lyon 2, Eskişehir.
- Aslım-Yetiş, V. (2012). La production orale en langue étrangère: Vaincre l'anxiété. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 145-166.
- Aslım-Yetiş, V. & Çapan, S. (2013). L'anxiété langagière chez des étudiants turcs apprenant français. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(24), 14-26.
- Atasheneh, N., & Izadi, A. (2012). The role of teachers in reducing/increasing listening comprehension test anxiety: A case of Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 5(3), 178-187.
- Atlan, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *Apprentissage des Langues et Système d'Information et de Communication*, 3(1), 109-123.
- Aydın, B. (1999). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes*. Thèse de doctorat non publiée, Université Anadolu, Eskişehir.
- Balemir, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety*. Thèse de doctorat non publiée, Université Bilkent, Ankara.
- Bannour, R. (2009). *L'écriture expressive et ses effets: Approche cognitivo-émotionnelle*. Thèse de doctorat, l'Université de Provence - Aix-Marseille I.

- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System* 37(4), 664-675.
- Bowen, A. D. (2004). *Overcoming the fear of speaking in a foreign language: A study of the role that selected humanistic techniques play in reducing language anxiety associated with oral performance in the TESOL classroom*. Thèse de maîtrise, Université d'Afrique du Sud, Pretoria. Consulté le 5 février 2012 à l'adresse <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/1827>
- Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *The Reading Matrix*, 5(2), 67-85.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th edition). New York: Addison Wesley Longman.
- Brownell, W. W., & Katula, R. A. (1984). The communication anxiety graph: A classroom tool for managing speech anxiety. *Communication Quarterly*, 34(2), 194-205.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Caré, J-M., & Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité*. Paris: Hachette-Larousse.
- Chang, C-S. (2005). How does listening anxiety affect the strategy use of Chinese students studying overseas? *In the proceeding of 2005 international conference and workshop on TEFL& Applied Linguistics*, 1-11. Taipei, Taiwan.
- Chang, A. C-S., & Read, J. (2008). Reducing listening test anxiety through various forms of listening support. *TESL-Ej*, 12 (1), 1-25.
- Cheng, J.C. (2005). *The relationship to foreign language anxiety of oral performance achievement, teacher characteristics and in-class activities*. Thèse de maîtrise non publiée, Université Ming Chuan, Taipei.
- Cheng, Y-S. (1998). *Examination of two anxiety constructs: Second language class anxiety and second language writing anxiety*. Thèse de doctorat non publiée, Université du Texas à Austin.
- Cheng, Y-S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313-335.

- Cheng, Y-S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Clément, R., Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 9, 123-133.
- Corneloup, A. (2009). Moins on parle, mieux on est écouté. Moins on parle fort, plus on a de chance d'être écouté. Consulté le 25 juin 2012 à l'adresse <http://100idees.over-blog.com/article-moins-on-parle-mieux-on-est-ecoute-moins-on-parle-fort-plus-on-a-de-chance-d-etre-ecoute-49123779.html>
- Coulombe, D. (1998). Anxiété et croyances langagières chez des apprenants d'une langue seconde au niveau universitaire. Consulté le 2 mars 2012 à l'adresse <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424764.pdf#page=43>
- Coulombe, D., & Roberts, W. L. (2001). The French-as-a-second-language learning experience of Anglophone and allophone university students. *The Journal of International Migration and Integration*, 2, 561-579.
- Cutrone, P. (2009). Overcoming Japanese EFL learners' fear of speaking. *University of Reading, Language Studies Working Papers*, 1, 55-63.
- Defays, J-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Belgique: Margada.
- Dörnyei, Z., & Malderez, A. (1997). Group dynamics and foreign language teaching. *System*, 25(1), 65-81.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 206-220.
- Feigenbaum, E. J. (2007). *The role of language anxiety in teacher-fronted and small-group interaction in Spanish as a foreign language: How is pronunciation accuracy affected?* Thèse de maîtrise non publiée, Université de Pittsburgh.
- Foss, K. A., & Reitzel, A. C. (1988). A relational model for managing second language anxiety. *TESOL Quarterly*, 22(3), 436-454.
- Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1992). A student's contributions to second language learning: Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25, 211-220. R. C. Gardner and P. D. MacIntyre (1992). Doi: 10.1017/S026144480000700X.

- Garrett, P., & Shortall, T. (2002). Learners' evaluations of teacher-fronted and student-centered classroom activities. *Language Teaching Research*, 6(1), 25-57.
- Gelman, B. (2006). L'aptitude et son influence sur l'apprentissage des langues étrangères. Consulté le 25 Octobre 2011 à l'adresse http://www.glendon.yorku.ca/colloquium/2007/inc/pdf/bryna_gelman.pdf
- Gönen, M. (2009). The relationship between FL listening anxiety and FL listening strategies: The case of Turkish EFL learners. Document présenté à *5th WSEAS/IASME International Conference on Educational Technologies*.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Huang, H.W. (2004). *The relationship between learning motivation and speaking anxiety among EFL non-English major freshmen in Taiwan*. Thèse de maîtrise non publiée, Université de Technologie de Chaoyang, Taiwan.
- Kimura, H. (2008). Foreign language listening anxiety: Its dimensionality and group differences. *JALT Journal*, 30(2), 173-195.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.
- Koch, A., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching procedures. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety* (pp. 109-125). London: Prentice Hall International.
- Kurt, G., & Atay, D. (2007). The effects of peer feedback on the writing anxiety of prospective Turkish teachers of EFL. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 12-23.
- Kuru-Gönen, S. İ. (2005). *The source of foreign language reading anxiety of students in a Turkish EFL context*. Thèse de maîtrise non publiée, Université Anadolu, Eskişehir.

- 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.
- Leki, I. (1999). Techniques for reducing second language. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 64-88). New York: McGraw-Hill.
- Liu, M. (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China. *Indonesian Journal of English Teaching*, 3(1), 119-137.
- MacIntyre, P. D. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, P.D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in Foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45). New York: McGraw-Hall.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal: Editions Logiques.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000). The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: Input anxiety scale, processing anxiety scale, output anxiety scale. *Language Learning*, 50(1), 87-117.

- Philips, E. M. (1991). Anxiety and oral competence: Classroom dilemma. *The French Review*, 65(1), 1-14.
- Philips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.
- Philips, E. M. (1999). Decreasing language anxiety: Practical techniques for oral activities. In D. J. Young (Ed.), *Affect in Foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp.124-143). New York: McGraw-Hall.
- Premat, C. (2006). Pour une pédagogie du jeu de rôle. *Cahiers Pédagogiques*, 63-64.
Consulté le 15 mai 2012 à l'adresse
<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00157511/document>.
- Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Saito, Y., & Samimy, K.K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-249.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929-938.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-521.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE International.
- Singhal, M. (1998). A comparison of L1 and L2 reading: Cultural differences and schema. *The Internet TESL Journal*, 4(10). Consulté le 25 juillet 2012 à l'adresse <http://iteslj.org/Articles/Singhal-ReadingL1L2.html>
- Subaşı, G. (2010). What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice? *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2), 29-49.
- Sygalski, M. (2008). Créativité en didactique des langues. Consulté le 8 avril 2012 à l'adresse <http://portail-du-fle.info/glossaire/CreativiteMarcSygalsk.doc>

- Tallon, M. (2008). *A culture of caring: Reducing anxiety and increasing engagement in first year foreign language courses*. Consulté le 15 Février 2011 à l'adresse https://secure.uiw.edu/firstyear/documents/ACultureofCaring_TallonMichael.pdf
- Tanveer, M. (2007). *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Glasgow, L'Ecosse.
- Thèrer, J. (1998). Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences. *Information Pédagogique*, 40, 2-23.
- Tok, H., & Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205-227.
- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44.
- Vogely, A. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67-80.
- Vogely, A. (1999). Addressing listening comprehension anxiety. In D. J. Young (Ed.), *Affect in Foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 106-123). New York: McGraw-Hall.
- von Würde, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry* 8(1). Consulté le 20 janvier 2011 à l'adresse <http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2003/i-81-worde.html>
- Wang, S. (2005). *Beliefs about language learning and foreign language anxiety: A study of university students learning English as a foreign language in Mainland China*. Thèse de maîtrise non publiée, Université de Victoria.
- Wang, S. (2010). An experimental study of Chinese English major students' listening anxiety of classroom learning activity at the university level. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 562-568.
- Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette.

- 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*. Thèse de maîtrise non publiée, Université Laval, Québec.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328.
- Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales*. Paris : Hachette.
- Yıldırım, S. (2007). Foreign language anxiety: Listening and speaking. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 178-206.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439-445.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-567.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172.
- Young, D. J. (1999). Giving priority to the language learner first. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp.241-246). New York: McGraw-Hill.
- Zerey, Ö. G. (2008). *Impact of theatre production on ELT students' foreign language speaking anxiety*. Thèse de maîtrise non publiée, Université Mustafa Kemal, Hatay.
- Zhao, A. (2009). *Foreign language reading anxiety: Investigating English-speaking university students learning Chinese as a foreign language in the United States*. Thèse de doctorat non publiée, Université d'Etat de Floride, Floride FL.
- Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/ foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-12.