

SYLWIA KALIŃSKA
Université de Szczecin, Institut de Linguistique
sylwia.kalinska@usz.edu.pl
ORCID: 0000-0002-6653-7885

Réduction De L'anxiété De Production Orale

Reducing Foreign Language Speaking Anxiety

Abstract

Research has consistently shown that anxious language students suffer significantly during oral activities and that anxiety has a negative impact on students' attitudes toward language study. The purpose of this article is to help practitioners better understand some of the variables related to anxiety and oral skills and to offer teachers methods to lower the levels of stress in their classroom through the use of anxiety-management tools and activities that encourage authentic communication within a warm and supportive community of learners.

Keywords: language anxiety, authentic communication, student, foreign language, speaking

Mots-clés : anxiété langagière, communication authentique, étudiant, langue étrangère, production orale

Introduction

Même si l'objectif commun de toute méthodologie de LE était l'acquisition chez les apprenants des quatre compétences langagières (compréhension orale et écrite ; production orale et écrite), il est vrai que l'oral a toujours été plus privilégié, a essentiellement bénéficié des progrès méthodologiques et technologiques, a pris le pas sur l'écrit et par conséquent c'est vers une compétence de production et compréhension orales que les nouveaux outils ont été dans la plupart des cas orientés. A ce propos Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2003 : 172) écrivent: «De nombreuses recherches ont permis une meilleure connaissance du fonctionnement de l'oral et les répercussions sont très nettes sur le matériel pédagogique ». Or malgré cela, il est aussi vrai que l'acquisition de l'oral ne s'en est pas pour autant facilitée et continue à être une lacune chez les apprenants de LE, particulièrement s'il s'agit de la production orale. En effet, tandis que

la compréhension orale « est de loin la plus difficile à acquérir » (Porcher 1995 : 45), la production orale est la compétence qui « bloque » davantage l'apprenant de LE, lui pose le plus de problèmes et l'entraîne à être anxieux. Selon beaucoup de chercheurs, cette réticence à prendre la parole en classe s'expliquerait davantage par une variable affective appelée anxiété qui influence beaucoup la performance des apprenants de langue. Peter D. MacIntyre et Robert C. Gardner (1991a : 513) disent à ce propos que la production orale est l'habileté langagière qui provoque le plus d'anxiété et selon Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz et Joann A. Cope (1986 : 126) la difficulté à prendre la parole en classe est probablement la difficulté la plus citée par les apprenants de langue anxieux. Les résultats de notre recherche que nous allons présenter en partie dans les paragraphes qui suivent ont également confirmé ce constat (Łuszczynska 2017).

Par conséquent, en production orale, un apprenant anxieux se tait, s'efface autant que possible dans la salle de classe, se voue à l'anonymat et donc refuse la prise de parole. Comment alors aider cet apprenant à prendre la parole ? Comment l'aider à oublier son anxiété, qui est ici langagière, et comment le transposer d'un état d'anxiété à un état d'aisance ?

Réduction De L'Anxiété En Production Orale

Cette section traite de l'importance du développement d'une communauté de classe, de l'enseignement des enchaînements de communication, et de l'utilisation d'activités de groupe / en binôme non menaçantes qui augmentent le temps que les apprenants passent à communiquer dans la langue cible.

Comme dans tout autre domaine, l'anxiété de performance peut généralement être réduite par la répétition d'une tâche. Bien que la pratique puisse rendre parfait, nous savons maintenant que la pratique dans la manipulation mécanique de la langue ne remplace pas une communication authentique parfaite – à savoir, une communication où le sens est un ingrédient clé. Ainsi, Greta D. Little et Sara L. Sanders suggèrent que, avant qu'une communication authentique puisse avoir lieu, les apprenants doivent constituer une communauté d'apprenants car « l'existence de la communauté de classe alimente le désir de communication authentique » (Little, Sanders 1989 : 279). La communauté dans ce contexte implique les apprenants qui « se soutiennent mutuellement et agissent de concert pour construire des énoncés significatifs » (Little, Sanders 1989 : 280). Autrement dit, dans une communauté, les apprenants écoutent et se concentrent sur des réponses personnalisées énoncées par leurs camarades de classe, et cette information devient une partie de la connaissance collective à laquelle se réfère la classe. Certes, un enseignant ne peut pas déclarer que la classe est une communauté ; l'impulsion pour ce changement doit venir des apprenants. Néanmoins, il y a certaines étapes que l'enseignant peut aborder pour favoriser un contexte où une communauté peut se développer.

L'une des techniques pour développer la communauté est de fournir aux apprenants une langue commune – c'est-à-dire un corpus d'enchaînements de communication ou d'expressions utiles pour les activités en salle de classe et pour aider les apprenants à avoir le sentiment qu'ils mènent une conversation naturelle. Par exemple, les apprenants devront connaître des expressions montrant l'intérêt, la surprise, l'indifférence et ainsi de suite, s'ils ont à passer un certain temps à interviewer leurs camarades de classe. Ces enchaînements de communication peuvent être enseignés lexicalement de sorte que la tâche semble une communication authentique. Ils permettent également aux apprenants de se sentir plus à l'aise avec

leur capacité à réaliser des activités orales et à travailler avec un partenaire qui peut avoir un niveau de compétence différent (Phillips 1999 : 129).

Comme les apprenants développent habituellement plus de confiance en leurs propres compétences à mesure qu'ils pratiquent, l'utilisation de la langue cible à des fins de gestion de classe est également encouragée.

Dans l'atelier de prise de parole que nous avons proposé aux étudiants des corpus d'enchaînements de communication ont été également présentés et utilisés par eux tout au long de la formation. Ils se sont avérés très utiles dans la réalisation des tâches diverses (orateur, improvisateur, évaluateur, grammairien, chronométrateur, meneurs des sessions).

En plus d'équiper les étudiants avec un vocabulaire de communication commun, il est possible de former une communauté et de réduire l'anxiété en offrant aux apprenants d'amples opportunités pour leur apprendre à se connaître à travers des activités orales avec des partenaires et en petits groupes. Lorsque les élèves travaillent en groupe, ils se sentent souvent plus en sécurité et ils sont moins gênés et embarrassés pour parler, car faire un compte-rendu sur une réponse élaborée en groupe est moins menaçant que de donner une réponse dont l'apprenant est seul responsable. En outre, comme le souligne Camille Vande Berg, les apprenants sont généralement moins intimidés de parler devant un petit groupe qu'ils ne le sont devant un groupe nombreux. Les apprenants réticents parlent plus librement et il se crée une communauté où les apprenants dépendent de leur partenaire ou de leurs partenaires pour réaliser une tâche (Vande Berg 1993 : 769).

Ainsi, dans l'atelier nous avons proposé aux étudiants l'apprentissage collaboratif à travers des activités basées sur les tâches pendant les séances de conversation et grâce aux commentaires constructifs et de soutien relatifs aux présentations des autres membres au cours des réunions qui constituent l'élément clé de la formation de prise de parole. Dans un tel contexte d'apprentissage cohérent, les normes du groupe orientées vers l'objectif ont une forte influence sur l'individu, l'aidant à acquérir un sentiment d'obligation à l'égard du groupe, une responsabilité morale de contribution au succès du groupe, par exemple en jouant un rôle pendant la réunion pour assurer sa réussite. Cet esprit d'équipe incite tous les participants à chercher à remplir leurs rôles puisque les membres de chaque jeu de rôles sont mutuellement affectés par les rôles des autres, ce que les relations de rôles entre les évaluateurs et les orateurs démontrent. Lorsque le discours d'un orateur est incompréhensible pour l'évaluateur, l'évaluateur se sent frustré car il ne peut presque pas le commenter. Cependant, grâce à la rotation des rôles, les sujets peuvent partager des expériences similaires. Cela leur permet de devenir ouverts et tolérants à l'égard des discours des autres.

Pour favoriser la prise de parole en classe Faucher propose de mettre les élèves en activité de binôme (Faucher 2021 : 24). Quand ceux-ci comparent ses idées avec celles des autres, ils se sentent plus confiants que quand ils proposent ses idées à l'enseignant devant tout le monde. Ils ne se sentent pas évalués lors d'un travail en binôme où il n'y a pas de hiérarchie. Il est préconisé aussi de composer les paires avec des élèves de différents niveaux pour garantir une interaction plus authentique. Un élève se sent plus rassuré en travaillant avec un autre car la responsabilité est partagée et le risque d'erreur est limité.

Un autre avantage des travaux en groupe ou en tandem pour l'anxiété de production orale est que l'apprenant a moins peur de faire des erreurs, donc est plus calme et moins anxieux. En effet, lors de ce type d'activités, les apprenants anxieux se rendent compte que les autres aussi font des erreurs et sont au

niveau pareil qu'eux. En plus, grâce au travail de groupe les élèves ont la possibilité de mieux se connaître, de s'amuser et de coopérer (Çapan 2015 : 42).

Les types d'activités qui suivent sont proposés comme modèles pour le travail de groupe et en binôme (d'après Phillips, 1999 : 131–137).

L'utilisation d'une **activité de reconnaissance** [souligné par S.K.] pour l'introduction de nouveaux éléments est recommandée en tant que moyen de réduction de l'anxiété même si l'activité n'est pas nécessairement un exercice de groupe. Les apprenants seront moins anxieux s'ils sont autorisés à réagir à l'input avant d'avoir à produire la nouvelle structure.

Les activités contextualisées de **réponse suggérée** [souligné par S.K.] sont également utiles lors de l'étape de production initiale quand la surcharge cognitive augmente le stress. Elles offrent aux apprenants des alternatives tout en donnant la possibilité d'une réponse originale. Les activités suggérées traditionnelles proposent aux élèves une bonne réponse mise entre parenthèses, ce qui augmente une fois de plus l'anxiété en faisant de la forme le but unique de l'activité et en éliminant toute créativité de la part de l'apprenant.

Bien que cette activité puisse être réalisée avec toute la classe, les apprenants gagnent plus d'expérience pratique s'ils la réalisent d'abord avec un partenaire, chaque apprenant répondant à chaque indice. Le travail en binôme réduit la pression d'une réalisation parfaite de la tâche et donne aux étudiants plus de temps pour trouver des réponses originales. En outre, les indices fournis servent à diminuer la frustration qui apparaît lorsque les apprenants essaient de se concentrer sur le sens et la forme dans les premières étapes de l'apprentissage. Une fois que les partenaires ont terminé leur travail, ceux qui le veulent partagent leurs meilleures réponses avec toute la classe.

Une autre forme d'activités commune qui diminue la tension sont les **tâches d'écart d'information** [souligné par S.K.]. L'activité question de l'enseignant – question / réponse de l'apprenant, donne la responsabilité de la réponse à l'individu apprenant. En revanche, avec les activités d'écart d'information, où chaque personne reçoit la part d'information nécessaire pour résoudre un casse-tête, les apprenants ont le temps de formuler des réponses et les solutions viennent de l'équipe, non pas de l'individu. Un autre avantage est la facilité avec laquelle, par exemple, un diagramme d'achèvement de l'activité peut être construit pour n'importe quel nombre de champs sémantiques ou de structures grammaticales.

Toutes les activités d'écart d'information se concentrent sur la tâche plutôt que sur la forme, un facteur qui aide à diminuer l'anxiété. En outre, « les exercices à trous obligent les participants à échanger des informations afin de trouver une solution (par exemple, reconstituer un texte, résoudre un puzzle, rédiger un résumé) » (Klippel 1984 : 8, cité par Gatina, Silva 2022 : 29). Comme le constatent Gatina et Silva « ces activités permettent de faire travailler dans un climat de confiance, parce que préparer en amont ces activités à trous vont permettre aux élèves d'avoir moins peur de participer oralement que si c'était de l'improvisation totale (Gatina, Silva 2022 : 30).

Les entretiens et les enquêtes [souligné par S.K.] sont également recommandés pour diminuer l'anxiété parce que, comme Young le souligne, les apprenants se sentent généralement plus à l'aise en parlant de choses qui leur sont familières : leurs sentiments, attitudes, opinions et habitudes (Young 1990 : 539). Les apprenants trouvent ces activités affectives plus stimulantes que celles qui exigent d'eux tout simplement de pratiquer une structure concrète en reconstruisant des phrases sur Agnès ou Pierre dont ils ne savent rien. Ils sont plus détendus, car ils connaissent les réponses et ils peuvent concentrer leur attention sur leur production dans la langue cible.

L'activité suivante permet aux apprenants de parler de ce qu'ils ont fait récemment ; elle offre aussi l'occasion d'interagir avec un certain nombre de leurs camarades de classe. Dans l'enquête en question, l'objectif de l'apprenant est de trouver au moins un camarade de classe qui répond *oui* à chaque question. L'enseignant pose d'abord des questions orientées, vérifiant que les apprenants comprennent le vocabulaire et quels types de questions sont nécessaires. Tous les apprenants sont debout afin de pouvoir circuler librement dans la pièce, se déplaçant d'un partenaire à l'autre et ils se posent des questions. Activité ***Trouvez quelqu'un qui...*** [souligné par S.K.] donne aux apprenants beaucoup de pratique avec le *passé composé* tout en mettant l'accent sur la tâche d'obtenir des informations. Les apprenants se sentent plus à l'aise car leurs erreurs ne sont pas corrigées devant les autres apprenants et car ils utilisent une structure donnée de nombreuses fois pendant leur entretien avec les camarades de classe.

Les ***bandes dessinées et les jeux de rôle*** [souligné par S.K.] sont des exemples d'activités de groupe ouvertes qui permettent d'introduire de l'humour, moyen naturel de diminution de la tension, dans la salle de classe et du développement de la créativité des apprenants. Une fois de plus, c'est l'équipe qui est responsable du produit final par opposition au rapport oral souvent utilisé en classe où les apprenants, souvent non sûrs d'eux-mêmes, obtiennent tout le crédit ou sont blâmés pour l'effet de leur travail. En outre, les bandes dessinées peuvent être utilisées à plusieurs niveaux en fonction de la simplicité ou de la complexité de la séquence de dessins choisie ; pour commencer, une séquence d'images (de préférence sans légendes) est sélectionnée et photocopiée et les panneaux sont découpés en pièces disposées à part, de sorte que chaque groupe d'apprenants reçoit un ensemble complet de panneau. Si le nombre d'apprenants dans chaque groupe ne correspond pas au nombre de panneaux, il est possible de donner à certains apprenants plus d'un panneau. L'objectif du groupe pendant ce travail est de ranger les panneaux dans un ordre approprié racontant une histoire. À cette fin, chaque apprenant décrit ce qui se passe dans son panneau sans le montrer aux autres membres du groupe. Une fois que tous les panneaux ont été décrits, le groupe, toujours sans regarder les images, décide, en discutant, quelle sera la séquence appropriée en essayant diverses possibilités. Ce n'est qu'après que le groupe a atteint sa conclusion que les apprenants peuvent disposer les panneaux pour que tout le monde les voie, pour vérifier que leur décision était logique. Comme l'humour peut aider à diminuer la tension, l'utilisation de bandes dessinées est très recommandée.

Comme les bandes dessinées, le ***jeu de rôle*** [souligné par S.K.] peut également être utilisé pour ajouter de la légèreté aux activités en classe et le jeu de rôle est notamment utile parce qu'il est possible de créer des situations spontanées pour étudier un grand nombre d'unités de vocabulaire, de fonctions linguistiques ou de structures grammaticales. Chaque groupe reçoit une copie de la description d'une situation de jeu de rôle, qu'il peut librement interpréter de manière créative. Il est important de prévoir suffisamment de temps pour le groupe afin de planifier la situation et pour la mettre en pratique, car cela diminue l'anxiété.

De plus, les jeux de rôles peuvent motiver les élèves à participer oralement grâce aux sujets qui sont liés à leurs intérêts et à des situations de la vie réelle (Ramirez 2018 : 20).

D'autres chercheurs expliquent que l'anxiété de la production orale 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 des autres) (Young 1991 : 433, Philips 1999 : 139, Bowen 2004 : 66, comme cité par Çapan 2015 : 43) mais aussi parce que l'apprenant qui joue peut être justifié pour ses erreurs et ses limites langagières (Saunders et Crookall 1985 : 169) : 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. Aslim Yetiş (2012 : 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 » (cité par Çapan 2015 : 44).

Il est aussi important de souligner que les jeux de rôles tout comme les exercices à trous décrits ci-dessus peuvent développer l'aptitude à réagir à l'imprévu et à s'exprimer spontanément. Comme le dit Aslim Yetiş : « Le jeu de rôles se réalise en réalité sans canevas, sans scénario prédéterminé, sans préparations particulières: il y a une situation, des personnages et un rôle à jouer » (Aslim Yetiş 2012 : 158).

Les limites langagières peuvent bien sûr bloquer la prise de parole mais les jeux de rôles et simulations permettent à l'élève « d'apprendre en communiquant » comme nous le confirme Rosen (2002 : 7, comme cité par Aslim Yetiş 2012 : 161) à travers ces paroles: « [au cours des jeux de rôles et simulations], les apprenants construiraient eux-mêmes par induction, de manière pour ainsi dire inconsciente, la compétence linguistique dont ils ont besoin pour communiquer ».

C'est pour cette raison que l'atelier comprenait aussi la session des discours improvisés où les étudiants sont amenés aussi à prendre la parole sans préparation. Ils apprennent aussi à « penser rapidement » en ayant à répondre en une à deux minutes aux questions qui leur sont posées pendant la session d'improvisation. Il leur faut alors réunir leurs idées en quelques secondes et les exposer dans un ordre logique. Tout membre peut être désigné pour s'exprimer à brûle-pourpoint sur un sujet donné pendant une à deux minutes. Ils apprendront ainsi à ne pas céder à la panique et à structurer leurs idées tout en parlant. Cet exercice et l'évaluation à laquelle il donne lieu permettent de faire face à tous types de questions, sans être pris au dépourvu. Il n'y a que deux types d'improvisation : l'improvisation dialectique, où l'on demande à l'improvisateur de donner son avis et l'improvisation de situation, où l'on demande à l'improvisateur de réagir dans une situation donnée.

Bien que certains apprenants puissent trouver les jeux de rôle stressants, d'autres apprécient cette possibilité d'utiliser leurs capacités créatives et injectent souvent de l'humour dans le sketch.

Pour développer la participation orale des élèves certains chercheurs préconisent l'utilisation des tâches par le fait que les sujets que l'on propose sont liés à la vie réelle et les élèves se sentent identifiés avec le travail qui leur est confié (Ramirez 2018 : 23).

Il est indéniable qu'en cours de LE les élèves ont souvent rien à dire, ou alors pas envie de le dire (Gatina, Silva 2022 : 28). Autrement dit, « les élèves ne parleront que si nous leur proposons des tâches qui les touchent affectivement ou les intrigue intellectuellement, et qui les contraignent à s'exprimer sur des sujets qui les intéressent » (Julié et Perrot 2008 : 204, cité par Gatina, Silva 2022 : 28).

En résumant ce qui a été décrit plus haut, nous sommes consciente que la communication proposée en atelier est en partie artificielle (l'émetteur et le destinataire sont préparés pour ses rôles, c'est-à-dire les étudiants doivent se préparer pour prononcer et évaluer les discours). Nonobstant, comme l'objectif de l'atelier est entre autre de développer ses compétences oratoires (en abordant dans ses discours des sujets dont on s'intéresse réellement) et de maîtriser sa nervosité, nous pouvons constater que la communication acquiert aussi quelques traits de la communication réelle.

En outre, une séance de brainstorming en groupe ou avec la participation de toute la classe réduit également l'anxiété. Le brainstorming en groupe est une aide importante, notamment quand les apprenants sont à court d'idées. Parfois, les apprenants sont anxieux de parler ou d'écrire car ils n'ont pas suffisamment d'idées sur le sujet donné. Ainsi, le brainstorming a un énorme potentiel pour diminuer leur anxiété. En relation à cela, Ilona Leki (1999) souligne qu'être en mesure de s'appuyer sur les idées des autres pour compléter ses propres idées aide les auteurs à se sentir moins seuls et donc moins anxieux de ce qu'ils peuvent dire ou écrire sur un sujet.

En classe, il existe d'autres moyens très simples que l'enseignant peut utiliser pour réduire l'appréhension ressentie par l'apprenant dans cette situation. Les suggestions suivantes mettent en évidence certaines des questions essentielles concernant la création d'une atmosphère plus favorable pour un apprenant anxieux. Dans de nombreux cas, ces techniques sont applicables directement à l'enseignement des langues.

1. Le temps de préparation

Une des raisons pour lesquelles les élèves ne participent pas est qu'ils n'ont pas assez de temps pour formuler leur pensée. Faucher propose alors « les activités comprenant un temps de travail en binôme ou en autonomie [...] pour que tous les élèves puissent prendre le temps de rassembler leurs idées et de réfléchir quelques minutes à ce qu'ils ont envie de dire. Cela peut, ou pas, s'accompagner de notes ou de phrases rédigées, qui peuvent être un réel point d'appui au moment de la mise en commun » (Faucher 2021 : 25).

Young (1990) évoque aussi le sujet du délai de préparation des élèves. En effet, la plupart des étudiants de son étude assurent se sentir moins anxieux pour les tâches proposées lorsqu'ils ont eu un temps de préparation. Ils ne se sentaient pas exposés au jugement de son professeur ou de ses camarades.

Compte tenu de ce qui précède, les participants de notre recherche ont eu également la possibilité de préparer leurs discours grâce au manuel de base de TM (2008) qui comprend dix projets de discours avec des objectifs, du thème et des contraintes formelles (la session des discours préparés).

2. Les activités phonétiques comme facteur de progression et d'aisance

Pour réduire l'anxiété des étudiants Foss et Reitzel (1988, cité par Štefanec 2021 : 39) proposent l'activité de l'interprétation orale. Cette activité consiste à lire par un élève le texte à voix haute devant les camarades en classe. L'objectif de cette activité est d'acquérir une bonne prononciation, l'intonation et la vitesse de la parole. Ce qui peut réduire ici l'anxiété des élèves c'est leur bonne préparation et le feedback positif de l'enseignant.

Les activités sur les virelangues (ang. *tongue twisters*) peuvent aussi être une façon d'aider les élèves anxieux (Klippel 1984). D'après le dictionnaire, un virelangue est une « phrase ou séquence de mots contenant des syllabes phonétiquement proches que l'on doit prononcer très vite sans se tromper » (Le

Robert, s. d.). L'objectif de cette activité en classe de LE, est d'aider les élèves à « travailler la fluidité de l'expression et la prosodie » (Schultz 2010 : 114, cité par Gatina, Silva 2022 : 30).

Force est de constater que cette activité permet aussi de « dédramatiser l'erreur en termes de prononciation, par son aspect complexe et amusant à la fois » (Gatina, Silva 2022 : 30).

3. La ritualisation d'activités quotidiennes

Une autre suggestion pour motiver les élèves à parler est « la ritualisation d'activités quotidiennes ». Lors de la phase de rituel de la séance les élèves sont entraînés à l'expression orale par la « répétition et la régularité », puisque c'est pendant ce rituel que l'enseignant peut « instaurer des rôles » et « créer un climat de sécurité psychologique » sur lequel le professeur « pourra s'appuyer pour amener les élèves à une plus grande prise de risque » (Éduscol 2016 : 8, comme cité par Gatina, Silva 2022 : 15).

Les membres de MTP lors d'une réunion typique peuvent pratiquer des rôles différents, comme meneur des improvisations, évaluateur, grammairien ou compteur d'hésitations. Ils pratiquent également des rôles de leadership en tant que maître de réunion. La réunion est fortement ritualisée ce qui rassure les participants et diminue leur anxiété. En plus, la méthode d'attribuer de nouveaux rôles à l'avance permet à chaque membre de bien se préparer ce qui peut aussi contribuer à la réduction de l'anxiété de production orale.

4. La sensibilisation à l'emploi des stratégies affectives

L'enseignant qui a affaire aux étudiants anxieux a deux possibilités : il peut les aider à apprendre à faire face à l'anxiété linguistique ou il peut rendre le contexte d'apprentissage moins stressant (MacIntyre, Noels et Clément 1997 : 280). Oxford (1999 : 67, cité par (Mäkelä 2016 : 14) dit aussi que l'enseignant peut pousser les étudiants à identifier les symptômes de l'anxiété et les croyances qui maintiennent l'anxiété.

L'anxiété en production orale peut s'ensuivre aussi des croyances irréalistes de l'élève. Foss et Reitzel expliquent que si les croyances irréalistes des apprenants sont connues, on peut les aider à les surmonter et à réduire par conséquent leur anxiété qui apparaît quand ils « anticipent une situation de communication telle que converser dans une langue seconde » (1988 : 445, comme cité par Çapan 2015 : 41). Les auteurs conseillent à l'enseignant de demander aux apprenants de faire une liste de leurs peurs à propos de parler la LE et de l'écrire au tableau. Cela permettra aux élèves de se rendre compte que les autres éprouvent aussi de l'anxiété et de les motiver à prendre des risques et à oser prendre la parole (Foss, Reitzel, 1988 : 445).

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 : 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 : 243, cité par Çapan 2015 : 41). En fait, les apprenants marquent une courbe montrant leur niveau d'anxiété sur un graphique où l'axe vertical montre le niveau d'anxiété pendant cinq 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). 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 analyser la situation qui crée de l'anxiété et peuvent essayer d'entreprendre des démarches pour la vaincre (Brownell et Katula 1984 : 244–245, cité par Çapan 2015 : 42).

En conséquence, nous avons assuré aux étudiants un atelier avec des stratégies pour surmonter les barrières de la prise de parole au niveau du groupe (coopération avec le groupe afin d'assurer la qualité des réunions) et au niveau individuel (méthodes cognitives avec des éléments de thérapie rationnelle-émotive et de restructuration cognitive, comme fixer les objectifs, apprendre à se détendre et résoudre le problème de l'évitement et de la procrastination).

5. L'emploi des stratégies de communication

Le Cadre Européen Commun de Références pour les langues (CECR) souligne que l'inhibition de l'apprenant influence négativement sa performance orale. Pour que l'apprenant surmonte ce blocage et améliore la compétence d'expression orale, le CECR préconise d'utiliser les stratégies communicatives.

Crosnier et Décuré disent à ce propos que « l'oral est une activité langagière à la fois désirable et source de difficulté (impossibilité de s'exprimer) et d'anxiété (timidité, lathophobie), essentiellement en raison d'un manque de pratique » (Crosnier, Décuré 2018 : 3).

Les limites langagières qui concernent les éléments lexicaux, phonétiques ou grammaticaux peuvent aussi engendrer l'anxiété pour l'apprenant de langue qui « ressent l'écart entre ses facultés d'expression dans sa langue maternelle et celles dans sa langue étrangère » (Simons et Decoo 2007 : 40). Comme le précise Aslim Yetiş: « ces limites langagières peuvent non seulement entraîner l'apprenant à une incapacité d'expression mais aussi à une incapacité d'usage de stratégies compensatoires adéquates telles faire des périphrases comme il le ferait en langue maternelle. Craignant de se confronter à des difficultés linguistiques, il préfère se taire, préfère ne pas prendre de risque » (Aslim Yetiş 2012 : 152). Or comme le soutient Brown, prendre des risques « est une importante caractéristique d'un apprentissage réussi d'une langue seconde ». Il ajoute que les apprenants doivent « prendre le risque de se tromper » (Brown 1994 : 140, comme cité par Aslim Yetiş 2012 : 152).

Pour surmonter donc des blocages en expression orale on peut apprendre aux élèves à utiliser des moyens ou des techniques de communication proposés par exemple par Oxford (2011 : 134, comme cité par Christoforou, Kakoyianni-Doa 2014 : 916), qui consistent à : « formuler autrement, utiliser des indices physiques, prétendre comprendre et changer le sujet de la conversation ». Plus particulièrement « formuler autrement » est manifesté 1) en inventant un mot, 2) en décrivant l'idée qu'un mot exprime : de quoi cela a l'air, à quoi cela sert, si on peut le porter, le manger ou le boire (une circonlocution), 3) en employant des synonymes, 4) en employant des antonymes (ce n'est pas cela mais le contraire) ou 5) en s'exprimant différemment. Utiliser des indices physiques apparaît en 1) faisant des gestes et 2) adoptant une expression embarrassée pour exprimer le besoin d'aide ».

Compte tenu de ce qui précède, dans l'atelier MTP l'apprentissage se fait essentiellement par la pratique de parler en public qui permet à l'étudiant de prendre la parole dans un environnement relativement sécurisé (formation des compétences).

Comme les données le révèlent, les progrès des participants relatifs à la prise de parole en public étaient dûs principalement à une pratique réelle et extensive qui a notamment contribué à améliorer leur confiance en eux en classe de LE.

Correction D'erreurs

Les apprenants sont préoccupés par leur image de soi et puisque de nombreux étudiants sont gênés et se sentent stupides quand leurs erreurs sont corrigées, il n'est pas surprenant que leur anxiété soit accentuée quand ils parlent car leurs erreurs sont très évidentes pour d'autres étudiants. Cette section traite des techniques de correction d'erreurs conçues pour réduire l'anxiété des apprenants à l'égard de la prise de parole dans une langue étrangère (Phillips 1999 : 138).

Dans une salle de classe, les enseignants peuvent réduire dans une certaine mesure le stress des apprenants tout simplement en leur rappelant sans cesse que les erreurs sont une part naturelle du processus d'apprentissage des langues étrangères. Cependant, les réassurances auront peu ou pas d'effet si les enseignants sont trop vigilants à corriger chaque erreur de forme. Une fois de plus, un dilemme apparaît car les enseignants se sentent responsables non seulement d'aider les apprenants à communiquer, mais de les aider à communiquer avec un certain degré de précision linguistique. Dans le même temps, ils se rendent compte que la correction d'erreurs augmente l'anxiété. Le compromis recommandé ici est d'utiliser différentes méthodes de correction selon les circonstances.

Premièrement, parce que la correction directe se réfère à des erreurs de forme, son utilisation doit être limitée à la pratique mécanique dans laquelle l'attention est également placée seulement sur la forme. Toutefois, si un apprenant répond à ce qu'il croit être une communication authentique, la correction directe peut être tout à fait inappropriée.

Toutefois, si l'on consacre la plupart du temps en classe à des activités de communication, la correction directe des erreurs n'est pas l'outil le plus efficace. Une autre technique connue sous le nom de *modélisation* (ang. *modeling*) est préférable lorsque les apprenants s'engagent dans des activités qui les obligent à se préoccuper du sens, que la forme soit également pratiquée ou non. Dans la modélisation, l'enseignant répond surtout à ce que l'apprenant dit et, en même temps, il modèle la forme correcte ou un élément de vocabulaire.

Bien que certains enseignants puissent être préoccupés de savoir si l'apprenant comprend effectivement le problème lorsque la correction indirecte est utilisée, des preuves anecdotiques suggèrent que cette méthode est au moins aussi efficace que la correction directe ; à savoir, les apprenants qui ne sont pas prêts à intérioriser une structure continueront à faire régulièrement des erreurs quelle que soit la méthode de correction utilisée.

Parfois, un enseignant peut sentir qu'une instruction directe est nécessaire mais ne veut pas interrompre les apprenants qui travaillent sur une activité de communication. Dans ce cas, l'enseignant devrait noter les erreurs qui sont pertinentes pour la leçon et attendre la fin de l'activité pour revoir les règles (et ainsi de suite) avec la classe. Cette technique peut également réduire l'anxiété des apprenants parce qu'ils ne sont pas désignés individuellement par l'enseignant.

Dans l'atelier MTP la correction des erreurs se faisait par un grammairien (par un autre étudiant avec l'aide de l'enseignante) grâce aux feuilles de l'évaluation disponibles dans le manuel de base de TM

(2008). L'évaluateur notait les erreurs sur une feuille puis les présentait après les discours. Les orateurs se sont habitués à cela et l'ont accepté grâce à l'atmosphère positive et non menaçante.

Evaluation Orale

L'évaluation orale est, sans aucun doute, la situation induisant le plus d'anxiété dans les classes de langue, car c'est au cours des épreuves orales que de nombreux types d'anxiété identifiés dans la littérature peuvent entrer en jeu : l'anxiété langagière, l'anxiété de test, l'appréhension de la communication et la peur de l'évaluation négative. Il n'est pas étonnant que certains apprenants soient très inquiets à l'idée de passer un examen oral dans une autre langue. Réduire l'anxiété des apprenants liée aux épreuves orales est une tâche difficile car beaucoup de types d'anxiété sont mis en jeu en même temps. Bien que certains apprenants ne se sentent jamais à l'aise lors d'une évaluation orale, il y a des mesures que les enseignants peuvent prendre pour réduire la tension qui y est liée. Bon nombre d'entre elles sont les mêmes techniques que celles utilisées pour réduire l'anxiété relative aux activités orales en classe. En premier lieu, il s'agit de donner aux apprenants de nombreuses occasions de pratique orale et de les tester en utilisant les mêmes types d'activités que celles qu'ils ont pratiquées en classe. Si le travail en binôme ou en groupe est utilisé pour la pratique orale en classe, il est nécessaire de tester les apprenants également par paires ou en petits groupes. Les activités en classe, tels que les jeux de rôle, sont aussi d'excellents outils pour évaluer la compétence communicative. Si l'enseignant utilise efficacement l'humour dans la classe pour réduire la tension, les jeux de rôle humoristiques devraient être incorporés dans une situation de test. Les enseignants doivent également encourager les apprenants à utiliser des stratégies de conversation et des expressions de réaction lors des épreuves, comme ils le font en classe (Phillips 1999 : 139).

Enfin, en plus de choisir des tâches appropriées pour l'épreuve orale, l'enseignant devra peut-être réévaluer l'outil d'évaluation lui-même. Si la compétence de communication est vraiment un objectif du cours, la compétence de communication – et non seulement la précision – doit être récompensée lors des épreuves. Un pourcentage important des notes des apprenants devrait se référer à leur capacité ou à leur incapacité à réaliser la tâche assignée. Bien que la plupart des apprenants débutants soient incapables de communiquer dans la langue cible avec beaucoup de précision linguistique, la plupart peuvent, avec suffisamment de pratique appropriée, apprendre à communiquer un sens donné. Leurs inquiétudes concernant le processus d'évaluation peuvent être réduites s'ils réalisent que cette capacité sera aussi récompensée.

Quant à l'atelier, l'évaluation du discours d'un étudiant est réalisée à la fin d'une réunion MTP par un évaluateur assigné à cette tâche. La tâche de l'évaluateur est d'être honnête et de fournir une critique constructive. Les évaluateurs doivent savoir que les orateurs ont besoin de soutien et d'encouragement pour faire des changements dans le contenu de leur discours ou dans leur style. Une critique trop sévère pourrait décourager un nouveau membre et lui donner des sentiments négatifs sur l'organisation. Cela peut également nuire à son estime de soi de telle sorte qu'il ne reviendra pas à la prochaine réunion. **Il est important que les orateurs soient félicités de leurs réalisations.** Les évaluateurs sont critiques mais, en même temps, encourageants.

Les résultats de notre recherche montrent que des participants pensent être plus à l'aise en entendant des commentaires négatifs sur eux-mêmes (par exemple, ils acceptent les avantages des

commentaires) après avoir été membres des ateliers d'art oratoire. Quand on fait un discours, on s'attend à recevoir des commentaires négatifs lors de l'évaluation. En fait, on dit que l'évaluateur n'a pas fait son devoir s'il n'y a pas de suggestions d'amélioration pendant l'évaluation.

Les apprenants qui craignent d'entendre des commentaires négatifs y sont exposés, qu'ils le veulent ou non, car cela est une conséquence des discours prononcés. Une forme de thérapie d'exposition peut donc être recommandée. Le contexte de TM peut faire en sorte qu'il soit plus facile d'accepter les commentaires négatifs car il est bien connu que les commentaires sont faits pour une bonne raison : l'objectif étant d'améliorer les compétences oratoires d'un individu. Ainsi, les participants ont découvert dans les ateliers qu'ils pouvaient faire des erreurs, apprendre grâce à ces erreurs et aller de l'avant.

Résultats De Notre Recherche

Conformément à tout ce qui a été présenté dans les sections précédentes nous avons proposé aux étudiants de FLE un atelier de prise de parole en public (Łuszczynska 2017).

L'étude principale a été réalisée dans le département des lettres françaises de l'Université de Szczecin pendant le semestre d'hiver et celui d'été de l'année académique 2014/2015. Les activités proposées dans le cadre de l'atelier d'art oratoire basé sur l'approche modifiée de Toastmasters (*le Modified Toastmasters Program*), visaient à réduire l'anxiété langagière et à développer des compétences de prise de parole en public à travers les exercices de thérapie comportementale et cognitive incluant la restructuration cognitive, la désensibilisation systématique, la formation des compétences et la formation de prise de parole en public.

L'objectif principal de nos recherches (Łuszczynska 2017) était de trouver la réponse à la question de savoir si et dans quelle mesure il est possible de réduire l'impact de l'anxiété langagière sur la prise de parole dans une LE. Nous avons évalué l'efficacité des techniques et des stratégies utilisées pour atteindre cet objectif dans le cadre d'un atelier annuel de prise de parole en public.

Les résultats obtenus dans ces recherches nous ont permis de conclure que l'atelier basé sur la thérapie comportementale et comportementale s'avérerait efficace dans la diminution de l'anxiété langagière chez les étudiants de FLE en Pologne.

Cette formation comprenait des techniques autonomisantes (conçues pour rendre les étudiants conscients des obstacles et des moyens de les surmonter), thérapeutiques (pour intégrer le groupe et aider à surmonter les obstacles au niveau individuel – modification cognitive) et interactives (pratique de l'interaction orale pour développer la coresponsabilité au niveau du groupe), et l'habituation aux situations stressantes, selon le concept des exercices organisés selon le niveau croissant d'anxiété (la désensibilisation systématique). Nous avons reconnu qu'en présence de certaines difficultés, principalement liées à la faible résistance de chacun des étudiants à des situations stressantes ou résultant de l'absence de préparation à ces situations, il serait nécessaire d'habituer, pour ainsi dire « d'endurcir » les étudiants à parler en public, à l'obligation de répondre aux questions (questions d'actualité) et à remplir différentes fonctions pendant chaque atelier.

L'atelier en question comprenait trois sessions. La session des discours était basée sur le manuel de base (Toastmasters International 2008) qui offrait aux étudiants les activités de base. Des activités orales consistaient en des exposés brefs sans notes ou avec un « guide-âne » dans la main où n'étaient portés que

les mots-clés (la session des présentations préparées) ou des improvisations de une à deux minutes (la session de *Table Topics*). La session d'évaluation était basée sur un guide pour chaque projet de formation de prise de parole spécifique, publié par Toastmasters International dans le même manuel de base. Le guide montrait aux évaluateurs sur quoi ils devaient se concentrer en observant les discours des autres et comment faire des évaluations de manière extemporanée.

Comer (2007) mentionne que les théoriciens cognitifs suggèrent que l'anxiété langagière est causée par des hypothèses inadaptées et des opinions irrationnelles. Ainsi, les étudiants devraient apprendre à interpréter les situations de manière plus réaliste et faire face aux situations exigeant une conversation au lieu de l'éviter. Ainsi, en utilisant la restructuration cognitive les participants à l'atelier apprennent à lutter contre l'anxiété en modifiant leur opinion sur eux-mêmes.

À notre avis, si les étudiants anxieux ont régulièrement l'occasion de prendre la parole dans les mêmes circonstances, leur anxiété peut diminuer peu à peu, conformément à un phénomène d'habituation décrit par André et Légeron (2003 : 115). Pour contrôler la peur et devenir moins anxieux, Gavilan (2006 : 32) recommande de s'entraîner devant le groupe, tout d'abord participer un peu, puis de plus en plus souvent prendre la parole en augmentant le degré de difficulté. Il faut s'habituer progressivement à affronter les situations redoutées. Tant que l'on évite quelque chose, on ne peut que continuer d'en avoir peur. Si par contre on se confronte, selon des règles bien connues des comportementalistes, à ce qui nous fait peur, on finit toujours par voir son anxiété diminuer.

En général, les participants pensent eux-mêmes être devenus plus à l'aise avec la prise de parole en public que lors de leur début à l'atelier. Il y a plusieurs facteurs pour expliquer pourquoi cela peut se produire. Certains de ces facteurs se réfèrent au fait que, lors de leur inscription aux ateliers, les membres reçoivent un manuel de base de TM (2008) leur présentant de nombreux aspects d'une prise de parole en public réussie, tels que parler avec sincérité et avoir une force de persuasion, utiliser la variété vocale, des gestes, un bon contact visuel et une organisation de discours bien structurée avec un début, un développement et une conclusion forts. Le manuel ainsi que d'autres documents peuvent être considérés comme une forme de bibliothérapie aidant à lutter contre la peur de parler en public.

Les membres apprennent en regardant les exemples positifs des apprenants plus avancés faisant leurs présentations. Certains d'entre les meilleurs orateurs servent de mentors ou de conseillers aidant les apprenants moins avancés à parler avec plus de confiance et de compétence. Les étudiants ont de nombreuses occasions de pratiquer leurs compétences orales lors des réunions, par exemple durant la séance des improvisations, des discours préparés et de l'évaluation. En gros, une forme de **thérapie d'exposition** peut y avoir lieu : les membres se lèvent et font leurs discours en dépit de leurs craintes. Il est logique que si la maîtrise des techniques oratoires se développe, la confiance de l'individu dans ses compétences puisse augmenter.

L'universalité – l'individu se rendant compte que d'autres dans son groupe partagent le même problème – est un autre facteur de soutien. Quand un membre voit d'autres membres qui ont peur de parler ou qui finissent un discours prématurément en disant qu'ils parlent trop mal pour continuer, les membres se rendent compte qu'ils ne sont pas les seuls à souffrir de la peur de parler en public (ou d'autres problèmes que les membres avouent).

Conclusion Provisoire

142

Pour résumer, nous présentons plusieurs conseils de Elaine Phillips pour les activités d'expression orale et pour les tests oraux. Ainsi, elle propose de (a) maintenir une « ambiance détendue » pour permettre aux apprenants de se concentrer sur la communication plutôt que sur des sentiments négatifs sur eux-mêmes. Elle recommande (b) de discuter de l'anxiété avec les apprenants pour les aider à comprendre qu'ils ne sont pas les seuls à être affligés de cette manière. En outre, afin de désamorcer certaines tensions ressenties par certains apprenants pendant les examens oraux, elle conseille aux enseignants (c) de faire savoir aux apprenants qu'ils sont conscients du fait que, souvent, ils s'inquiètent « *d'apparaître anxieux* ». L'enseignant doit (d) aider les apprenants à élaborer « des attentes réalistes » (Phillips 1992 : 20) relatives à leur compétence à parler correctement et au temps qu'il faut pour apprendre une langue, et à réaliser qu'il est normal de faire des erreurs. Les enseignants sont encouragés à (e) offrir aux étudiants un soutien spécifique pour les aider à faire face à l'anxiété pendant l'apprentissage et pendant les tests. En ce qui concerne les types de test, Phillips soutient que (f) les examens coopératifs ont tendance à réduire la compétitivité. Elle recommande (g) les évaluations en binôme et en groupes qui peuvent aider à dissiper la nervosité et que (h) des tests de pratique suffisants soient effectués.

Comme nous l'avons vu, les implications pédagogiques visant à réduire l'anxiété langagière et à améliorer la performance des élèves vont des implications très générales, comme entretenir une ambiance de soutien en classe, aux implications très spécifiques, telles que proposer des activités de groupes ouvertes comme des jeux de rôles etc. Les investigations proposeront sûrement aux enseignants dans le futur d'autres solutions pour réduire les niveaux d'anxiété chez les apprenants de langues.

Même si les chercheurs ont déjà trouvé assez de techniques dont les enseignants peuvent se servir, on a encore besoin d'exemples démonstratifs et des suggestions concrètes pour que les enseignants sachent comment agir avec les étudiants anxieux.

Conclusion

Pour conclure, dans la section suivante nous récapitulons quelques suggestions issues des résultats de notre recherche utiles pour les enseignants dans la réduction de l'anxiété des étudiants.

Comme la présente recherche le révèle, la plupart des étudiants sous-estiment leurs compétences en français, ce qui entraîne une grande réticence de leur part et leur anxiété pendant les leçons de français oral. Si les enseignants l'avaient su, ils auraient pu essayer d'aider les étudiants à améliorer leur auto-évaluation de leur maîtrise du français, ce qui aurait pu diminuer leur réticence et leur anxiété.

Il est également conseillé aux enseignants de savoir ce à quoi les apprenants s'attendent pendant les classes orales et quels sont leurs objectifs. Comme la présente recherche le constate, de nombreux étudiants déclarent dans leurs journaux qu'ils s'étaient attendus à faire de grands progrès pendant les cours de français à l'université, mais se sentaient plus ou moins déçus après avoir suivi quelques cours. Ce sentiment de déception aurait pu les décourager d'apprendre le français parlé à la fois en classe et hors de la classe. Si les enseignants avaient parlé des attentes des étudiants à l'égard du cours et de leurs objectifs pour le semestre et s'ils les avaient comparés avec les objectifs du cours, les étudiants auraient pu être plus réalistes et plus motivés à apprendre la LE. Il en est de même avec les faiblesses et atouts perçus par les

étudiants en eux-mêmes et avec leur compréhension de l'approche communicative et de l'apprentissage des langues étrangères.

Par conséquent, il est utile pour les professeurs de français de connaître ces informations sur les étudiants, qui peuvent être obtenues au moyen de questionnaires, de discussions ou de journaux de réflexion. Selon Johnson (1995), cela peut être utilisé pour aider à construire une ambiance encourageante dans la classe. Ayant une notion des attentes des étudiants, de leur opinion sur leurs compétences linguistiques en français et de leur avis sur l'approche communicative et sur l'apprentissage des langues, les enseignants peuvent leur présenter naturellement les objectifs du cours, les règles de l'approche communicative, ce qu'ils sont censés faire en classe, etc. En créant les profils d'étudiants au début du semestre, les enseignants peuvent également ajuster et mieux préparer leurs leçons, comme cela est expliqué plus en détail dans la section suivante.

Comme cela a été constaté dans la présente recherche, les étudiants qui avaient eu peu d'expérience de l'approche communicative avant l'université sont restés plus réticents et anxieux en classe, surtout les premières semaines, ce qu'ils admettent dans leurs auto-évaluations et observations. Par conséquent, une explication de l'approche communicative pendant le premier cours peut faciliter la compréhension du nouveau style d'enseignement et d'apprentissage : ses méthodes et son objectif, les rôles de l'enseignant et des apprenants dans les classes utilisant l'approche communicative, etc. Cette connaissance peut aider les étudiants à (mieux) comprendre leurs nouveaux rôles ainsi que ceux de leurs enseignants qui diffèrent de ceux des classes traditionnelles. Cela facilite aussi aux étudiants la compréhension de leurs propres responsabilités dans l'apprentissage du français parlé et les prédispose à ne pas s'attendre à ce que les enseignants donnent des cours magistraux en classe. En outre, cela doit aider à réduire la réticence et l'anxiété des apprenants face à la nouveauté de la méthode.

Comme on l'a découvert dans le cadre de la présente recherche, le manque de familiarité avec les partenaires et les camarades de classe est anxiogène pour certains étudiants. Construire une relation plus étroite avec les camarades de classe peut les faire se sentir plus libres et moins anxieux pendant les conversations avec d'autres dans la LC au cours des différentes activités. Ainsi, en plus des introductions faites par les étudiants eux-mêmes pendant le premier cours, les enseignants du français peuvent concevoir d'autres activités telles que les jeux de noms, des étiquettes d'intérêts, des signes astrologiques et de qui suis-je, recommandées par Shoemaker et Shoemaker (1991). Selon eux, ces exercices servent de « brise-glace » ou « démarreurs de conversation », aidant les apprenants à mieux se connaître et à développer un sentiment d'appartenance au groupe. Avoir des places fixes contribue également à encourager les étudiants à mieux se connaître, comme ceux-ci le suggèrent dans les entretiens réalisés dans le cadre de la présente recherche.

Comme notre étude le révèle, les apprenants sont plus actifs et moins anxieux lors des travaux en binôme, et plus anxieux et réticents en faisant une présentation devant la classe. Par conséquent, il peut être préférable pour les enseignants d'organiser davantage de travail en binôme et de discussions de groupe pendant quelques semaines plutôt que de forcer les étudiants à répondre aux questions ou à faire des présentations devant toute la classe. À mesure que les apprenants se familiarisent les uns avec les autres et deviennent moins anxieux en parlant le français en classe, plus de présentations peuvent être proposées pour les exposer à des situations d'apprentissage différentes. Il est également efficace de permettre aux étudiants de se référer à des notes quand on leur demande pour la première ou la seconde fois de répondre à des questions ou de faire une présentation devant toute la classe et, progressivement, de leur demander

de renoncer à leurs notes. Comme on l'a observé, peu d'étudiants dans le cadre de la présente recherche se sont référés à leurs notes en répondant à des questions ou en faisant des présentations en classe, ce qui peut être l'une des raisons de leur anxiété. L'utilisation de notes au début du semestre peut mettre les étudiants plus à l'aise, en particulier ceux qui viennent d'être exposés à l'approche communicative, et les rendre confiants en eux-mêmes, ce qui peut aboutir à une participation plus active.

Des exigences élevées irréalistes et des facteurs psychologiques, comme la peur de faire des erreurs et d'être ridiculisé, ont été identifiés comme les facteurs principaux causant l'anxiété pendant les classes du français oral dans le cadre de la présente recherche. Ainsi, il est utile pour les enseignants d'expliquer aux apprenants qu'il est inévitable pour un apprenant de LE de faire des erreurs. Tous ces faits aident à indiquer aux étudiants la façon de se fixer des objectifs réalistes et réalisables pour un semestre d'études. Tout au long du semestre, les enseignants peuvent encourager les apprenants à se fixer des objectifs réalistes à court terme et mettre en relief leurs succès pour renforcer leur confiance en eux.

Comme cela a été confirmé par les enseignants et les apprenants participant à la recherche, le manque de pratique est la cause primordiale de l'anxiété des étudiants en cours du français oral et la pratique est un facteur crucial pour un apprentissage réussi de l'expression orale en français. Pour les apprenants polonais de français qui ont peu de contact avec le français dans leur vie quotidienne, la pratique est essentielle. Ils doivent pratiquer la prise de parole en français en classe et en dehors de la classe, avec des interlocuteurs différents dans des situations variées. Cela peut leur permettre de prendre confiance en eux et d'être eux-mêmes en parlant français avec d'autres personnes dans des contextes différents. Par conséquent, l'une des responsabilités des enseignants de français peut être de tenter de donner aux étudiants autant d'occasions que possible de parler la LE en classe.

De plus, les enseignants de français doivent offrir à leurs étudiants des possibilités égales de parler. En général, les enseignants des classes sont considérés comme des figures d'autorité qui ont le droit de demander aux étudiants de présenter leur opinion personnelle. Il est donc important pour eux d'être justes à l'égard de tous les étudiants au lieu de donner plus de possibilités de parler à leurs étudiants favoris, en interrogeant seulement ceux qui veulent répondre avec enthousiasme. Tous les étudiants doivent ressentir du soutien de la part de leurs enseignants et être plus coopératifs en classe.

En outre, les enseignants de français peuvent encourager et aider les étudiants à utiliser la langue en dehors de la classe. Comme il y a des cercles scientifiques et des revues destinés aux étudiants apprenant le français et des matériels d'apprentissage de français à l'université, les enseignants peuvent organiser des activités obligeant les étudiants à interagir en français en dehors de la classe. Les résultats peuvent être vérifiés grâce à des rapports oraux réalisés en binôme ou grâce aux présentations en classe.

Comme nous l'avons remarqué dans la présente recherche, la rédaction des journaux sur la participation en classe pourrait non seulement aider les chercheurs à surveiller les expériences des apprenants, mais aussi encourager les apprenants à réfléchir à leurs propres expériences. En documentant leurs pensées, leurs sentiments, leur participation aux classes de langue et leurs expériences liées à l'apprentissage de la LE, les étudiants peuvent prendre conscience des problèmes liés à leur réticence et leur anxiété. Ainsi, ils peuvent activement rechercher des stratégies pour résoudre les problèmes eux-mêmes afin d'améliorer leur apprentissage de la LE.

De plus, il est utile d'encourager les étudiants à discuter de leurs sentiments d'anxiété et de leur participation active ou peu active avec les autres étudiants et même avec des professeurs de français.

Les étudiants peuvent se sentir plus à l'aise en classe de langue s'ils découvrent que d'autres étudiants et l'enseignant compatissent et ils deviennent donc plus actifs.

Comme le révèle la présente recherche, beaucoup d'apprenants attribuent leur anxiété au fait qu'ils ne savent pas quoi dire et / ou comment exprimer leurs idées sur un sujet. Selon les observations, cependant, les enseignants semblent seulement demander aux étudiants de faire usage des informations obtenues à partir des matériaux d'écoute en classe ou de leurs propres connaissances. La communication pourrait être plus efficace si les enseignants faisaient plus pour structurer les sujets.

Ensuite, il est utile d'évaluer l'importance et la difficulté de chaque sujet, selon lesquelles un temps différent peut être attribué aux apprenants pour qu'ils puissent effectuer la tâche. Si les enseignants évaluent un sujet comme très difficile, ils peuvent le donner à l'avance aux apprenants et les encourager à s'y préparer. Pour s'assurer que chaque étudiant a un accès égal aux informations, les enseignants peuvent leur fournir des documents écrits, des livres, films et sites web recommandés.

Bibliographie

- André, Christophe, Patrick Légeron (2003) *La peur des autres : Trac, timidité et phobie sociale*. Paris : Odile Jacob.
- Aslım Yetiş Veda (2012) « La production orale en langue étrangère: Vaincre l'anxiété. » [In :] *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1) ; 145–166.
- Bowen, Amanda 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 non publiée. Pretoria : Université d'Afrique du Sud.
- Brown, Douglas H. (1994) *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Brownell, Winifred W., Richard A. Katula (1984) « The Communication Anxiety Graph: a Classroom Tool for Managing Speech Anxiety. » [In :] *Communication Quarterly*, 34(2) ; 194–205.
- Bygate, Martin (2001) « Speaking. » [In :] Ronald Carter, David Nunan (éds) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çapan, Tekin Sibel (2015) *Réduire/vaincre l'anxiété langagière en production orale avec les jeux de rôles : une expérience avec des étudiants de FLE de l'Université Anadolu*. Thèse de maîtrise non publiée. Eskişehir : Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Éducation.
- CECR (2000) *Un cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Disponible sur: <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [accès: 25.10.2023].
- Christoforou, Nathalie, Fryni Kakoyianni-Doa (2014) « Blocages et Stratégies en expression orale : le cas des chypriotes hellénophones FLE. » Disponible sur: <https://www.shs-conferences.org/> or <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801367> [accès: 25.10.2023].
- Comer, Ronald J. (2007) *Abnormal Psychology*. New York : Worth Publisher.
- Crosnier, Elisabeth, Nicole Décuré (2018) « Parler ou ne rien dire : La prise de parole en classe d'anglais Lansad. » [In :] *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(2) ; 1–19.
- Cuq, Jean-Pierre, Isabelle Gruca (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France : PUG.
- Dörnyei, Zoltan, Angi Malderez (1997) « Group Dynamics and Foreign Language Teaching. » [In :] *System*, 25(1) ; 65–81.

- Éduscol (2021) *Gagner en autonomie en interaction orale*. Disponible sur : <https://interlangues-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/content/gagner-en-autonomie-eninteraction-orale> [accès: 25.10.2023].
- Faucher, Anna (2021) *L'anxiété langagière comme trouble de la performance orale en langue anglaise*. Thèse de master non publiée. Paris : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03282549> [accès: 25.10.2023].
- Foss, Karen, Armede Reitzel (1988) « A Relational Model for Managing Second Language Anxiety. » [In :] *Tesol Quarterly*, 22(3) ; 437–454.
- Gatina, Murielle, Chloé Da Silva (2022) *Production orale et anxiété langagière : comment favoriser la prise de parole en classe de LVE anglais ?* Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03763985> [accès: 25.10.2023].
- Gavilan, Francisco (2006) *Comment vaincre ces peurs qui nous paralysent*. Deuil-la-Barre : Édition de la Lagune.
- Horwitz, Elaine K., Michael B. Horwitz, Joann A. Cope (1986) « Foreign Language Classroom Anxiety. » [In :] *The Modern Language Journal*, 70(2) ; 125–132.
- Johnson, Karen (1995) *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Klippel, Friederike (1984) *Keep Talking. Communicative Fluency Activities for Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Julié, Kathleen, Laurent Perrot (2008) *Enseigner l'anglais : mise en œuvre du CECRL, pédagogie actionnelle, pratiques de classe, usages des TICE*. Paris : Hachette Edition.
- Leki, Ilona (1999) « Techniques for Reducing Second Language Writing Anxiety. » [In:] Dolly J. Young (éd.) *Affect in Foreign Language and Second Language Learning : A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom*. Boston : McGraw-Hill.
- Little, Greta D., Sara L. Sanders (1989) « Classroom Community: A Prerequisite for Communication. » [In:] *Foreign Language Annals*, 22(3) ; 277–281.
- Łuszczczyńska, Sylwia (2017) *Approche Toastmasters, réduction de l'anxiété langagière et développement des compétences de prise de parole en public chez les étudiants de FLE*. Szczecin : Uniwersytet Szczeciński.
- MacIntyre, Peter D., Robert C. Gardner (1991a) « Language anxiety: Its Relation to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. » [In:] *Language Learning*, 41(4) ; 513–534.
- MacIntyre, Peter, Kimberly Noels, Richard Clément (1997) « Biases in Self Ratings of Second Language Proficiency : The Role of Language Anxiety. » [In:] *Language Learning*, 47(2) ; 265–287.
- Mäkelä, Kati (2016) *L'anxiété linguistique chez les étudiants universitaires de la langue française*. Mémoire de maîtrise non publiée. Tampere : Université de Tampere.
- Oxford, Rebecca (1999) « Anxiety and the Language Learner : New Insights. » [In:] Jane Arnold (éd.) *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca (2011) *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Phillips, Elaine (1992) « The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes. » [In :] *The Modern Language Journal*, 76(1) ; 14–26.
- Phillips, Elaine (1999) « Decreasing Language Anxiety: Practical Techniques for Oral Activities. » [In:] Dolly Young (éd.) *Affect in Foreign Language and Second Language Learning : A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*. Boston: McGraw Hill.
- Porcher, Louis (1995) *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette Éducation.
- Ramirez, Escobar, Alejandra Erica (2018) *La production orale à travers les tâches*. Thèse de master non publiée. Medellin : Université d'Antioche.

- Rosen-Reinhardt, Eveline (2002) « Simuler ou ne pas simuler telle est la question: à propos d'un continuum didactique en matière d'oral entre FLE et FLM. » [In:] Bruno Maurer (éd.) *Didactiques de l'oral*. Caen : CRDP de Basse-Normandie.
- Le Robert (s. d.). Virelangue. Dans Le dictionnaire Le Robert en ligne. Disponible sur : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/virelangue> [accès: 25.10.2023].
- Schultz, Fabrice (2010) « L'enseignement de la phonétique avec des 'tongue twisters'. » [In:] *Cahiers de l'Apliot*, 29(3) ; 114–116.
- Shoemaker, Connie L., Floyd F. Shoemaker (1991) *Interactive Techniques for the ESL Classroom*. Boston : Heinle & Heinle Publishers.
- Simons, Mathea, Wilfried Decoo (2007) « Comment vaincre l'anxiété en classe de langue. » [In:] *Le Français dans le Monde*, 352 ; 40–42.
- Štefanec, Mihaela (2021) *La peur de la production orale en français en classe de FLE*. Thèse de master non publiée. Zagreb : Faculté de Philosophie et Lettres Université de Zagreb.
- Toastmasters International (2008) *Savoir communiquer*. Santa Ana, Californie.
- Vande Berg, Camille (1993) « Turning Down the Fire Hose: Some Techniques for Using SCOLA Broadcasts at the Intermediate Level. » [In:] *French Review*, 66 ; 769–776.
- Young, Dolly J. (1990) « An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. » [In:] *Foreign Language Annals*, 19; 539–553.
- Young, Dolly J. (1991) « Creating a Low-anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest ? » [In :] *The Modern Language Journal*, 75(4) ; 426– 439.

