

Julia Lipińska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-5745-149X>

ja.lipinska@uw.edu.pl

*L'anxiété langagière en classe de français :
les attitudes des lycéens polonais envers
l'enseignement/apprentissage de l'oral*

Anxiety in French language classroom. The attitudes of Polish high school students towards teaching/learning speaking

While learning a foreign language, students have to practise speaking through different in class activities. Unfortunately, speaking is often a challenge for students not only due to linguistic difficulties, but most importantly because of the stress caused by using a foreign language in front of their classmates. This phenomenon, called language anxiety, makes it impossible for some students to participate actively, thus to develop their speaking skills. It is therefore important to understand which types of tasks cause the highest level of anxiety as well as to find out what can help students overcome their anxiety. To answer these questions, we conducted a research among Polish high school students learning French. They were asked about their attitudes towards different speaking activities in class as well as about the atmosphere in the classroom. The results indicate that students are the most stressed while speaking in front of their peers and prefer interaction in small groups. Language games also appear to lower the level of anxiety during speaking. In addition, positive atmosphere and lack of judgment help students overcome their fear, but they do not eliminate it completely for every person.

Keywords: speaking, language learning, interaction, language anxiety

Słowa kluczowe: mówienie, nauka języków, interakcja, lęk językowy

1. Introduction

Il est incontestable que le développement des compétences de la production et de l'interaction orales est crucial dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. L'objectif d'atteindre la capacité à communiquer dans la langue cible occupe une place primordiale dans le volume complémentaire du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2018, désormais le *CECR*), construit autour de quatre types d'activités et de stratégies communicatives : réception, production, interaction et médiation, dans lesquelles se réalisent les compétences productives et réceptives à l'oral et à l'écrit. En effet, il est évident que les apprenants suivent les cours de langue étrangère avec l'objectif principal de pouvoir communiquer dans cette langue, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Toutefois, nous observons souvent une certaine réticence des apprenants à prendre la parole ou à tenir une conversation en classe. Ce phénomène ne devrait pas toujours être attribué à un manque d'investissement ou d'intérêt pour l'apprentissage. En fait, les apprenants ressentent parfois une si grande nervosité à faire des erreurs que cela les empêche de parler pendant le cours. Ce problème, appelé l'anxiété langagière (Horwitz et al., 1986), freine le développement des compétences communicatives à l'oral, rendant le processus d'enseignement/apprentissage moins efficace. L'anxiété face aux tâches orales est généralement plus élevée chez les adolescents et les adultes que chez les enfants. Chez ces derniers, il existe un *ego perméable*, c'est-à-dire la capacité à « *accepter d'apparaître comme imparfait et de prêter le flanc à la critique pour son comportement linguistique maladroit, emprunté ou même risible* » (Klein 1989: 28). En revanche, les adultes et les adolescents craignent déjà de se ridiculiser devant le groupe, ce qui peut les faire renoncer à la prise de parole (Kalińska-Łuszczynska 2016, Łacka-Badura 2020). Il s'ensuit qu'il serait souhaitable de comprendre dans quelles situations les apprenants sont réticents à parler, afin de les aider à surmonter leur anxiété.

La nécessité de mieux comprendre les sources de l'anxiété langagière chez les apprenants invite à la réflexion sur les représentations qu'ont les apprenants de l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE. Les facteurs suscitant l'anxiété sont variés et peuvent être liés aux traits individuels de l'apprenant, tels que la timidité, le perfectionnisme ou l'introvertisme (Gegersen et Horwitz 2002, Kalińska-Łuszczynska 2016), qu'il est impossible de modifier durant les cours de langue. Cependant, des facteurs externes, comme l'attitude de l'enseignant, le type de tâche pratiquée et sa modalité, ainsi que l'ambiance en classe, peuvent être modifiés afin de diminuer le sentiment de stress ou l'anxiété et par la suite, encourager les apprenants à parler (Kitano 2001, Laustriat 2015, Jochimczyk 2020, Szupica-Pyrzanowska 2021).

Nous avons ainsi voulu mieux comprendre quels types d'exercices et éléments d'ambiance en classe suscitent l'anxiété. Répondre à cette question peut nous aider à déterminer quelles démarches l'enseignant pourrait entreprendre pour diminuer le risque de blocage et fluidifier la coopération en classe. Afin d'approfondir notre compréhension de ce phénomène, nous avons mené une recherche empirique auprès de lycéens polonais.

2. L'oral en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage

L'interaction et la production orales sont deux compétences séparées décrites dans le *CECR* (2001) et dans son volume complémentaire qui met en lumière la place de l'interaction (2018). Le *CECR* met l'oral à l'égalité avec le langage écrit, en montrant l'importance du travail sur ces deux canaux de communication. Pourtant, l'oral est souvent dévalorisé dans le processus d'enseignement/apprentissage dans le contexte scolaire en Pologne. Cela est dû, d'une part, au fait qu'il a une faible importance à l'examen du baccalauréat polonais : même si les bacheliers sont obligés de passer l'examen oral d'une langue étrangère choisie, les résultats de cette partie ne sont pas pris en compte lors du recrutement à l'université. Cela entraîne un phénomène de washback négatif, c'est-à-dire la situation où un examen final met peu de valeur sur l'une des composantes de la compétence langagière, et par la suite, cette dernière est moins pratiquée en classe (Komorowska 2004, Taylor 2005). En effet, l'oral n'est prioritaire ni pour les apprenants, ni pour les enseignants, du point de vue de l'évaluation de leur travail. Les deux parties du processus d'apprentissage peuvent donc avoir tendance à préférer la pratique des tâches évaluées à l'examen au détriment de l'oral (Molska 2020). D'autre part, dans le contexte scolaire, il y a une tendance à privilégier les réalisations langagières correctes et soignées. Or, l'oral par sa nature spontanée suscite l'apparition des erreurs et des reprises, l'éloignant de la correction linguistique de l'écrit (Wilczyńska 1993). Il est donc important de se rendre compte que l'oral est un canal de communication possédant ses propres traits caractéristiques en fonction desquels il devrait être travaillé et évalué.

Les auteurs du *CECR* (2001) énumèrent dans les descripteurs plusieurs types de tâches orales que les apprenants de chaque niveau devraient être capable de réaliser. Quant à la production, il s'agit de différents types de discours, tels que des présentations ou des monologues. Ces discours peuvent être préparés à l'avance. Il faut néanmoins tenir compte du fait qu'un discours à l'oral reste dans une certaine mesure spontané, puisque le locuteur est influencé par son auditoire : il doit y être attentif et modifier son discours en fonction de ses réactions (Vion 2000). Dans cette optique, les productions et

les interactions orales des apprenants en classe de langue devraient toujours contenir des éléments d'improvisation. En effet, les activités consistant en une lecture d'un texte à haute voix, ce qui est souvent le cas des présentations ou des dialogues préparés par les apprenants, ne peuvent pas être classifiées comme relevant de l'oral (Wilczyńska 1993).

D'autre part, il y a des activités relevant de l'interaction, c'est-à-dire consistant à un dialogue entre au moins deux participants (Kerbrat-Orecchioni 2005). Quelques exemples de ces tâches sont la participation à des discussions formelles ou informelles, à des conversations ou à l'échange des biens et des services (CECR 2018). Cela nécessite non seulement des connaissances strictement langagières, mais aussi des compétences interpersonnelles et socioculturelles (Kerbrat-Orecchioni 2005). En effet, l'apprenant doit savoir adapter son comportement à la situation de communication (Hymes 1974), réagir aux propos de l'autre et respecter l'ordre des tours de parole (Sacks et al. 1974), ou encore rétablir l'ordre de l'interaction en cas de ratés ou d'incompréhension (Kerbrat-Orecchioni 1990). Même si les compétences interpersonnelles et socioculturelles sont également employées dans la langue maternelle des apprenants, et donc partiellement acquises, il existe toujours des écarts plus ou moins grands entre différentes cultures. Par conséquent, les comportements attendus par les locuteurs natifs de la langue cible peuvent différer de ceux auxquels les apprenants sont habitués dans leur langue maternelle (Salins 1992). De plus, l'emploi des stratégies d'interaction dans la langue cible est moins évident, puisque les apprenants doivent connaître et savoir utiliser des expressions précises pour soutenir l'interaction et, le cas échéant, réparer des ratés.

Il s'ensuit que dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'oral, il est nécessaire d'employer des tâches permettant non seulement de pratiquer la production et l'interaction du point de vue purement linguistique, mais aussi de développer les compétences interpersonnelles et socioculturelles pour que les apprenants puissent participer efficacement à de réelles situations de communication en langue cible. En outre, pour qu'une tâche orale prépare les apprenants à la communication en dehors de la classe, il faut y introduire un certain degré de spontanéité et d'imprévisibilité présentes dans l'interaction et la production authentiques. Toutefois, la nécessité d'improviser augmente la difficulté des tâches du point de vue des apprenants et par conséquent, peut susciter plus de stress.

3. Anxiété langagière en classe de langue étrangère

Certes, il est normal de ressentir de l'angoisse lorsqu'on doit spontanément parler une langue que l'on est en train d'apprendre, surtout à de bas niveaux.

Toutefois, il arrive que ce sentiment soit tellement fort que les apprenants renoncent à la prise de parole. Ce sentiment, appelé *l'anxiété langagière*, apparaît surtout face aux tâches orales, où l'apprenant peut avoir peur d'être jugé par ses pairs et par l'enseignant (Horwitz et al, 1986, Bawej 2017). Il s'ensuit de cette définition que les tâches consistant à parler devant le groupe-classe sont susceptibles d'être plus stressantes que celles effectuées en petits groupes, où moins de personnes écoutent la production de l'apprenant. Néanmoins, parler devant la classe a aussi des avantages : cela permet à l'enseignant de repérer les erreurs et apprécier les points forts du discours, et prépare les apprenants aux discours devant le public dans l'avenir. De plus, il est important de pratiquer la communication en langue cible dans des contextes et modalités divers, y compris devant les pairs (Piechurska-Kuciel 2012). De ce fait, il est nécessaire de savoir quels facteurs sont susceptibles de causer l'anxiété, afin de diminuer l'ampleur du problème.

L'une des solutions possibles à ce problème serait l'établissement d'une bonne ambiance en classe, où l'erreur n'est pas considérée comme échec, mais comme élément naturel d'apprentissage (Laustriat 2015). Une attitude positive envers les erreurs qui sont perçues comme déclencheur du développement langagier, est préconisé dans la didactique actuelle, surtout dans le cadre de l'évaluation formative (De Vecchi 2012). Toutefois, il n'est pas toujours facile de l'instaurer chez les apprenants, car la perception de l'erreur ne dépend pas uniquement du comportement de l'enseignant : les traits personnels de l'apprenant et l'attitude des camarades de classe sont également importants (Young 1991, Pawlak 2020). En fait, les apprenants ont souvent peur de se ridiculiser devant leurs pairs en commettant des erreurs à l'oral, surtout s'il y a des écarts de niveau au sein du groupe. Par conséquent, ils peuvent renoncer à la prise de parole, ce qui ralentirait leur progression langagière.

4. Cadre méthodologique de l'étude empirique

4.1. Objectifs de l'étude empirique

L'objectif de notre étude empirique était d'analyser le phénomène d'anxiété langagière en classe de français. Nous avons voulu mieux comprendre quels types de tâches sont perçus par les apprenants comme vecteurs de stress. De plus, puisque l'ambiance en classe et la façon de travailler l'oral jouent un rôle important dans la limitation de l'anxiété langagière, nous avons essayé d'analyser comment les apprenants perçoivent ces deux aspects des cours de français.

Afin d'atteindre cet objectif, nous nous sommes posé les questions de recherche suivantes :

- Quels types de tâches orales suscitent le plus de stress chez les apprenants ?
- Comment les apprenants perçoivent la façon de travailler l'oral pendant les cours de français ?
- Quels sont les facteurs de l'ambiance en classe influençant la prise de parole ?

Suite à une réflexion sur le cadre théorique concernant l'anxiété langagière, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- Les tâches nécessitant la prise de parole devant la classe sont plus stressantes que celles effectuées en petits groupes. De plus, la prise de parole spontanée suscite du stress.
- Les apprenants pensent que l'oral n'est pas assez travaillé pendant les cours.
- De bonnes relations entre les apprenants et l'enseignant, ainsi qu'une attitude ouverte aux erreurs, facilitent la prise de parole.

4.2. Outil de recherche

Nous nous sommes servie d'un questionnaire d'enquête composé de questions ouvertes et fermées. L'approche quantitative a été utilisée pour évaluer le niveau de stress chez les apprenants face aux différents types de tâches orales. Ensuite, elle a été employée pour connaître des tendances générales concernant la perception de l'ambiance et de la pratique de l'oral en classe, tandis que l'approche qualitative nous a permis de mieux comprendre les facteurs qui influent cette perception.

4.3. Groupe cible

Notre recherche a été réalisée au début de l'année scolaire 2020/2021 auprès de 187 lycéens polonais apprenant le français dans le contexte scolaire. Ce public nous a semblé intéressant pour plusieurs raisons.

D'abord, la pression des pairs au lycée et l'estime de soi étant en train de se construire constituent un terrain où l'anxiété langagière peut être un problème très significatif. En effet, les adolescents essaient de trouver leur place dans la société et dans le groupe, ainsi que de découvrir leur propre identité (Guillon et Crocq 2004). La vulnérabilité de ce groupe rend la question du stress en classe cruciale pour leur développement langagier. De plus, dans le contexte scolaire les apprenants connaissent bien d'habitude leur groupe-classe et leur enseignant, ils pourraient donc partager des remarques intéressantes sur l'ambiance en classe et sur la manière de travailler l'oral. Enfin, les lycéens possèdent déjà un certain éventail d'expériences liées à l'apprentissage des langues, grâce auxquelles ils étaient susceptibles de connaître la plupart des types de tâches mentionnés dans le questionnaire.

Le groupe cible est hétérogène du point de vue de leur profil de classe, duquel dépend le nombre d'heures de cours de français par semaine et le niveau de langue¹. Le profil du groupe cible se présente de la manière suivante :

Sexe		Âge		Profil de classe		Aimes-tu apprendre le français ?	
Homme	21,9%	15 ou moins	23%	Bilingue	17,6%	Oui	33,2%
Femme	75,4%	16	34,2%	Classe préparatoire à l'apprentissage bilingue	19,8%	Plutôt oui	40,1%
Autre	2,7%	17	21,9%	Autre	62,6%	Indifférent	18,2%
		18 ou plus	20,9%			Plutôt non	7,5%
						Non	1,1%

Tableau 1 : Le groupe cible (N=187).

5. Résultats de la recherche

5.1. Niveau d'anxiété face aux tâches orales

Dans la première question de notre enquête, nous avons demandé aux apprenants s'ils éprouvaient de l'anxiété lorsqu'ils devaient prendre la parole en français pendant les cours. 47% des personnes interviewées ont répondu « oui » ou « plutôt oui », tandis que 46% ont répondu « non » ou « plutôt non ». 7% des apprenants interrogés ont choisi l'option « je ne sais pas ». On voit donc que presque la moitié des apprenants avouent éprouver de l'anxiété langagière en classe de français.

Ensuite, les apprenants ont dû indiquer leur niveau de stress lié aux différents types de tâches utilisées pour développer la production ou l'interaction orales. Nous avons proposé de diviser les tâches selon la possibilité de préparer la production (spontané/préparé) et selon la modalité (en petits groupes/en public). Nous avons également pris en considération deux types d'activités ludiques pratiquées en classe, les jeux langagiers et les jeux interactifs tels que des quiz en ligne, afin de voir si l'aspect ludique d'une activité rend la participation moins stressante.

Nous avons demandé aux personnes interrogées de déterminer à quel point les tâches suivantes sont stressantes pour eux. Ensuite, nous avons attribué les chiffres de 1 à 5 à chaque réponse (5 = très stressant ; 1 = pas du tout stressant). Les apprenants ont également eu la possibilité d'indiquer

¹ Dans certains lycées bilingues, la classe préparatoire à l'apprentissage bilingue permet aux débutants complets d'acquérir un niveau langagier permettant l'intégration d'une classe bilingue (B1+) en un an. Les apprenants de ces classes suivent donc un programme très intensif.

qu'ils n'avaient jamais effectué de tâches de ce type (ce choix a été indiqué dans la colonne n/a du tableau ci-dessous).

Tâche	Type	Très stressant	Plutôt stressant	Indifférent	Plutôt pas stressant	Pas du tout stressant	n/a
Répondre aux questions de l'enseignant devant la classe	Spontané En public	12%	35%	2%	35%	16%	-
Participer à une discussion en classe	Spontané En public	24%	24%	5%	22%	20%	5%
Présenter les résultats du travail en groupe	Spontané En public	16%	28%	7%	21%	19%	8%
Monologue spontané devant la classe	Spontané En public	32%	20%	7%	22%	10%	9%
Jeux de rôle	Spontané En public	28%	21%	6%	21%	12%	11%
Jeux langagiers	Spontané En public Ludique	9%	10%	12%	29%	29%	11%
Jeux interactifs	Spontané En public Ludique	4%	9%	6%	21%	51%	9%
Présenter un dialogue préparé en binômes	Préparé En public	11%	31%	4%	32%	20%	2%
Présenter un discours préparé à la maison	Préparé En public	19%	31%	7%	19%	17%	7%
Participer à une discussion en petits groupes	Spontané En petit groupe	6%	14%	6%	36%	34%	4%

Tableau 2 : L'anxiété des apprenants face aux tâches orales (N=187).

Les réponses montrent que les attitudes des apprenants envers les différentes tâches orales sont variées. Néanmoins, nous pouvons apercevoir quelques tendances générales.

Tout d'abord, les tâches jugées comme les moins stressantes étaient les activités ludiques et la discussion en petits groupes. Dans le dernier cas, les apprenants ne sont pas écoutés, et par la suite jugés par le groupe-classe. Le fait qu'ils ne ressentent pas beaucoup d'anxiété dans cette situation n'est donc pas surprenant. En revanche, lors des jeux, il y a d'habitude des perdants et des gagnants, de la méritocratie et un élément de jugement. Néanmoins, il semble que le caractère ludique de ces activités permette de surpasser l'anxiété.

Quant aux techniques les plus stressantes aux yeux des apprenants interrogés, le monologue spontané devant la classe et les jeux de rôle ont obtenu les scores les plus élevés. Le fait qu'un monologue spontané suscite un haut niveau d'anxiété est en conformité avec nos attentes, puisque dans ce

cas, l'apprenant fait face à un triple défi. Premièrement, il n'a pas la possibilité de préparer son discours ; deuxièmement, il n'a pas de camarades qui pourraient l'aider, comme dans le cas d'une conversation ou d'un dialogue ; enfin, il est écouté et jugé par l'enseignant et par ses pairs. S'il s'agit des jeux de rôle, le défi est semblable, sauf que l'apprenant réalise la tâche en binôme ou en petit groupe avec ses camarades. Néanmoins, les jeux de rôle constituent également une situation où les apprenants doivent parler devant le groupe-classe et s'exposer au jugement.

5.2. Perception de la manière de travailler l'oral en classe

Ayant examiné le niveau d'anxiété lié aux activités spécifiques, nous avons voulu mieux comprendre l'attitude des apprenants envers l'enseignement de l'oral en général. Pour atteindre cet objectif, nous leur avons posé deux questions. La première consistait à indiquer s'ils considèrent qu'ils ont assez d'occasion pour développer l'oral pendant les cours de français. 76% des apprenants interrogés y ont répondu « oui » ou « plutôt oui », tandis que 13% ont choisi l'option « non » ou « plutôt non ». 11% ont répondu « je ne sais pas ». Ce résultat nous a semblé surprenant : en fait, nous avons pensé que le statut peu significatif de l'oral à l'examen du baccalauréat influencerait de manière négative le temps que les enseignants consacrent au développement de cette compétence. Il faut néanmoins se rappeler que dans le cadre de notre recherche, nous avons voulu examiner les représentations subjectives qu'ont les élèves de l'enseignement de l'oral. Il serait donc imprudent d'en tirer la conclusion que les enseignants consacrent effectivement beaucoup de temps à la pratique de l'oral, puisque la perception des apprenants peut être influencée par plusieurs variables cachées, tel que leurs expériences antérieures, le niveau d'anxiété langagière, etc. Pour cette raison, nous leur avons demandé de justifier leur réponse, afin de mieux connaître leurs représentations de la pratique de l'oral.²

Tout d'abord, un type d'exercice que les apprenants mentionnent souvent est la conversation en français autour des sujets quotidiens :

- *On parle pratiquement tout le temps, on raconte différentes situations.*³ (U-4)
- *Le cours commence par une conversation libre en français.*⁴ (U-13)

² Les personnes interrogées ont rédigé leurs réponses en polonais. Toutes les traductions ont été faites par l'auteur de l'article.

³ Mówimy praktycznie cały czas, opowiadamy o różnych sytuacjach.

⁴ Lekcja zaczyna się luźną konwersacją po francusku.

- *L'enseignant essaie toujours d'engager une conversation avec les élèves.*⁵ (U-31)

De plus, le français est souvent la langue de communication en classe :

- *L'enseignante anime le cours en français et elle attend des réponses dans cette langue.*⁶ (U-104)
- *On doit dire en français combien de personnes sont présentes ou absentes et communiquer avec la prof.*⁷ (U-164)

Malheureusement, il y a également des cas où l'enseignant utilise la langue maternelle des apprenants en tant que langue de communication :

- *On parle surtout polonais.*⁸ (U-98)
- *On ne parle presque pas français pendant les cours.*⁹ (U-106)

Bien sûr, le recours à la langue maternelle des élèves est parfois nécessaire pour bien transmettre les informations importantes ou pour établir de bonnes relations entre les apprenants et l'enseignant, surtout à de bas niveaux. Néanmoins, il serait bien de veiller à ce que la langue cible soit la première langue de communication en classe de langue pour que les élèves pratiquent l'interaction dans une situation quotidienne, c'est-à-dire en communiquant avec leur enseignant et leurs pairs.

Ensuite, plusieurs apprenants mentionnent dans leurs réponses la pratique de la lecture à haute voix, ce qui est une tâche visant plutôt le développement des compétences phonétique et phonologique, et non pas la production ou l'interaction orale :

- *On lit les exercices.*¹⁰ (U-4)
- *On répète beaucoup et on pratique la prononciation.*¹¹ (U-33)
- *Tout le temps on fait des exercices et on les lit à haute voix.*¹² (U-36)
- *Pendant les cours, on lit à haute voix.*¹³ (U-84)

⁵ Nauczyciel wciąż stara się nawiązywać rozmowę z uczniami.

⁶ Nauczycielka prowadzi całą lekcję po francusku i liczy na odpowiedzi w tym języku.

⁷ Musimy powiedzieć po francusku ile osób jest ile nie ma i komunikować się z panią.

⁸ Mówimy głównie po polsku.

⁹ Prawie w ogóle nie mówimy na lekcjach po francusku.

¹⁰ Czytamy ćwiczenia.

¹¹ Dużo powtarzamy i ćwiczymy wymowę.

¹² Co chwile robimy jakieś zadanie i czytamy na głos.

¹³ Na lekcjach czytamy na głos.

Il est intéressant qu'un grand nombre d'apprenants interrogés sur la pratique de l'oral pensent tout de suite à la lecture, ce qui pourrait résulter d'une quantité insuffisante de tâches focalisées sur la production et l'interaction. En effet, les activités ciblées vers le développement de l'interaction verbale n'apparaissent que rarement dans les réponses des apprenants :

- *Il y a des scènes à préparer.*¹⁴ (U-102)
- *On fait des discussions en français.*¹⁵ (U-128)
- *On présente des dialogues devant la classe.*¹⁶ (U-131)

Par ailleurs, l'activité consistant à répondre aux questions de l'enseignant est souvent énumérée :

- *Le prof nous interroge souvent.*¹⁷ (U-7)
- *L'enseignant pose souvent des questions nécessitant une réponse élaborée.*¹⁸ (U-62)
- *L'enseignant exige que l'on réponde à des questions.*¹⁹ (U-92)

Certains apprenants évoquent le fait que l'organisation des cours a un impact sur la possibilité de pratiquer l'oral. D'une part, les élèves participant aux cours de français en petits groupes voient que cela leur permet de prendre souvent la parole pendant les cours :

- *J'apprends dans un petit groupe, grâce à cela l'enseignant me pose des questions assez souvent.*²⁰ (U-66)
- *Dans un petit groupe, tout le monde a la chance de prendre la parole.*²¹ (U-130)

D'autre part, ceux qui apprennent dans des groupes plus nombreux le perçoivent comme obstacle à la pratique de l'oral :

- *Trop de personnes dans la classe.*²² (U-23)
- *Les questions ne tombent pas sur moi, les autres élèves sont interrogés plus souvent.*²³ (U-6)

¹⁴ Są scenki do przygotowania.

¹⁵ Robimy dyskusje po francusku.

¹⁶ Prezentujemy dialogi przed klasą.

¹⁷ Pan często pyta.

¹⁸ Nauczyciel często zadaje pytania wymagające rozbudowanej odpowiedzi.

¹⁹ Nauczyciel wymaga od nas odpowiedzi na pytania.

²⁰ Uczę się w niewielkiej grupie, dzięki temu nauczyciel pyta mnie stosunkowo często.

²¹ W małej grupie każdy ma szansę się wypowiedzieć.

²² Za dużo osób w klasie.

²³ Pytanie nie trafia na mnie, inni są pytani częściej.

De plus, plusieurs apprenants relèvent le problème de la nécessité de réaliser le programme scolaire qui ne laisse pas beaucoup de temps à la pratique de l'oral :

- *On fait tout le temps les exercices du manuel et la grammaire et il n'y a pas de temps pour parler.*²⁴ (U-117)
- *Il y a du matériel à faire et il n'y a pas toujours la chance de débattre ou converser en français.*²⁵ (U-105)
- *Le travail consiste surtout à faire des exercices du manuel. D'habitude c'est l'enseignant qui parle.*²⁶ (U-109)

Enfin, les apprenants avouent que certains types d'exercices oraux suscitent de l'anxiété chez eux.

- *Les cours se composent surtout de la conversation ce qui est très stressant pour moi.*²⁷ (U-9)
- *Pendant les cours, on ne fait que parler. À mon avis, on devrait parler un peu moins, il serait mieux et moins stressant qu'on discute en groupes.*²⁸ (U-22)
- *L'enseignant essaie toujours d'engager une conversation avec les élèves. C'est difficile de se retrouver dans cette situation si on ne parle pas la langue assez bien.*²⁹ (U-31)
- *L'enseignant fait plonger les élèves dans le grand bain : je ne comprends pas les questions, le sujet de la conversation, ni rien d'autre. Je n'ai pas le vocabulaire ou la connaissance de la langue nécessaires pour parler avec une fluidité quelconque. Les cours ne sont que du stress pour moi, je n'en tire aucun savoir.*³⁰ (U-63)

²⁴ Cały czas robimy ćwiczenia z podręcznika i gramatykę i nie ma czasu na mówienie.

²⁵ Jest materiał do przerobienia i nie zawsze jest szansa na prowadzenie „debat” lub rozmów w języku francuskim.

²⁶ Praca polega głównie na przerabianiu kolejnych zadań z podręcznika. Mówi przeważnie nauczyciel.

²⁷ Zajęcia są głównie rozmową i jest to dla mnie strasznie stresujące.

²⁸ Moim zdaniem powinniśmy mówić trochę mniej, lepsza i mniej stresująca formą jest rozmawianie w grupach.

²⁹ W sytuacji kiedy nauczyciel wciąż stara się nawiązywać rozmowę z uczniami. Trudne jest znalezienie się w sytuacji gdy nie mówię wystarczająco dobrze w tym języku.

³⁰ Nauczyciel rzuca uczniów na głęboką wodę - nie rozumiem pytań, tematu rozmowy ani niczego innego. Nie mam słownictwa ani wiedzy o języku rozwiniętego na tyle, aby móc rozmawiać z jakąkolwiek płynnością. Lekcje są dla mnie tylko stresem, nie wynoszę z nich żadnej wiedzy a o wszystko co było mówione po francusku (praktycznie całość lekcji) muszę zapisywać (z błędami) i tłumaczyć w domu żeby wiedzieć cokolwiek.

Nous pouvons voir dans ces réponses que la conversation en groupe peut être démotivante surtout pour les apprenants ayant des difficultés à suivre ce qui est dit. Même si un groupe-classe est censé être au même niveau langagier, il y a toujours des élèves qui se débrouillent mieux et d'autres qui ont besoin de plus de soutien. Il s'ensuit que l'adaptation de la tâche orale au niveau des apprenants est très importante pour ne pas les décourager de parler. Il serait également souhaitable que les apprenants parlent non seulement devant tout le groupe-classe, mais également en petits groupes, afin de pouvoir pratiquer l'oral sans le sentiment d'être jugés.

5.3. Ambiance en classe

Comme une ambiance positive en classe est l'un des facteurs susceptibles de baisser le niveau d'anxiété langagière, nous avons voulu connaître la façon dont les apprenants perçoivent cette dernière. Nous leur avons donc demandé d'indiquer si l'ambiance en classe de français leur semblait bonne et, par la suite, de justifier leurs réponses. Une grande majorité des apprenants interrogés, précisément 93%, ont répondu « oui » ou « plutôt oui », tandis que 5% ont choisi l'option « je ne sais pas ». Seulement 2% des apprenants ont répondu « non » ou « plutôt non ».

Dans les justifications, les apprenants mentionnent surtout l'attitude et la personnalité de l'enseignant qui crée une bonne ambiance :

- *Notre enseignante est une personne très amicale et grâce à elle l'ambiance en classe est agréable.*³¹ (U-38)
- *La prof a une attitude positive envers les élèves.*³² (U-164)
- *Une prof gentille et sympa.*³³ (U-187)

Le niveau des attentes de l'enseignant et les connaissances langagières du groupe sont également un aspect influençant le sentiment d'anxiété langagière :

- *Parfois des sujets difficiles suscitent du stress, ce qui rend l'ambiance moins agréable.*³⁴ (U-31)
- *Dans notre groupe, nous sommes tous à peu près au même niveau langagier, donc on a moins honte de commettre des erreurs.*³⁵ (U-85)

³¹ Nasza nauczycielka jest bardzo przyjazną osobą i dzięki niej panuje miła atmosfera.

³² Pani jest do uczniów nastawiona pozytywnie.

³³ Miła i sympatyczna Pani.

³⁴ Czasem trudne zagadnienia powodują stres co utrudnia dobrej atmosferze.

³⁵ Wszyscy w grupie jesteśmy na podobnym poziomie języka, więc mniej wstydzimy się tego, że powiemy coś złe.

- *Le niveau des attentes bien adapté au groupe combiné avec une grande indulgence.*³⁶ (U-87)

Les apprenants évoquent également les relations entre pairs dont l'attitude envers les erreurs peut faciliter ou empêcher la prise de parole en groupe :

- *Parfois les autres élèves me rendent mal à l'aise : quand je parle je ne sais pas s'ils se moquent de moi ou s'ils ont une autre raison.*³⁷ (U-5)
- *L'ambiance est assez bonne, je n'ai pas l'impression que quelqu'un se moque de ma prononciation.*³⁸ (U-14)
- *La classe est compréhensive envers les erreurs.*³⁹ (U-96)
- *On apprend ensemble et on s'explique les fautes.*⁴⁰ (U-183)

Malheureusement, une bonne ambiance n'est pas toujours suffisante pour réduire l'anxiété langagière :

- *L'ambiance est bonne mais moi, je suis toujours stressée.*⁴¹ (U-9)
- *Le manque de confiance en soi chez certaines personnes (...) est plutôt un problème individuel (c'est-à-dire une lâcheté incontrôlable) qu'un problème dû à l'influence de l'environnement qui essaie malgré tout d'aider cette personne et de l'encourager à participer.*⁴² (U-91)
- *Nous avons une enseignante très gentille et un groupe bien intégré, mon stress ne résulte pas de la pression de leur part, mais de mes propres blocages pour parler cette langue.*⁴³ (U-131)

En effet, certaines personnes éprouvent du stress même dans un climat favorable à la prise de parole. Cela montre que l'anxiété langagière est un problème important et pas facile à résoudre. Il serait bien que les enseignants s'en rendent compte et qu'ils essaient d'aider leurs apprenants à surpasser le stress, par exemple en variant le type et la modalité des tâches orales.

³⁶ Odpowiedni poziom wymagań jest połączony z wielką wyrozumiałością.

³⁷ Czasami inni uczniowie sprawiają, że czuję się niekomfortowo - kiedy coś mówię to nie wiem, czy się śmieją ze mnie, czy mają jakiś inny powód.

³⁸ Moim zdaniem atmosfera jest w miarę dobra, nie czuję żeby ktoś śmiał się z mojej wymowy.

³⁹ Klasa jest wyrozumiała na jakiegokolwiek błędy.

⁴⁰ Uczymy się wspólnie i wyjaśniamy sobie popełniane błędy.

⁴¹ Atmosfera jest w miarę dobra, ale ja jestem zawsze zestresowana.

⁴² Niepewność niektórych osób (...) to raczej kwestia indywidualna - t.j. tchórzostwo na skalę niekontrolowaną - niż wpływ środowiska dookoła nich, które mimo to stara się tej osobie pomóc i zachęcać do udziału.

⁴³ Mamy bardzo miłą nauczycielkę oraz zgraną grupę, mój stres nie wynika z ich presji tylko z moich własnych blokad przed mówieniem w tym języku.

6. Conclusion

Les résultats de notre recherche montrent que l'anxiété liée à la prise de parole en classe est un problème important qui touche beaucoup d'apprenants. Vu les causes de ce sentiment évoquées par les apprenants, certaines démarches proposées par l'enseignant peuvent aider à le diminuer. Cette recherche ouvre ainsi une perspective future sur des analyses de l'efficacité des différentes pratiques de classe ayant pour but la réduction de l'anxiété. Nous allons proposer ci-dessous quelques pistes possibles méritant une réflexion de la part des chercheurs et des praticiens, résultant de l'analyse de notre recherche. La mise en oeuvre des démarches agissant sur les problèmes évoqués par les apprenants pourrait faire l'objet de futures recherches.

Tout d'abord, nous avons confirmé l'hypothèse que les tâches nécessitant la prise de parole devant la classe sont plus stressantes que les activités réalisées en petits groupes. Il s'agit surtout des activités où seuls certains apprenants effectuent une tâche orale devant les camarades, comme dans le cas d'un monologue, d'une présentation ou d'un jeu de rôle. Les différences entre les niveaux d'anxiété liés à la prise de parole spontanée et aux discours préparés à l'avance ne sont pas significatives. Un enseignant voulant réduire le sentiment de stress devrait donc penser à l'amélioration des relations dans le groupe et l'instauration d'une attitude positive envers les erreurs.

Quant à la perception de l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français, contrairement à notre hypothèse, les apprenants croient avoir assez d'occasions de parler pendant les cours. Toutefois, ils donnent comme exemple d'exercice oral la lecture à haute voix, qui ne relève ni de l'interaction ni de la production. Les techniques pour travailler l'oral énumérées par les apprenants sont peu variées et consistent surtout à répondre aux questions ou à participer à une conversation libre. Or, les apprenants devraient développer leurs compétences langagières dans des tâches diversifiées, afin d'apprendre à utiliser la langue dans des situations et contextes différents.

Enfin, une ambiance positive en classe et une approche ouverte aux erreurs sont susceptibles de diminuer le sentiment d'anxiété langagière. Les apprenants voient les avantages de la gentillesse et du soutien entre pairs. Néanmoins, une bonne ambiance n'est pas suffisante pour éliminer le problème de l'anxiété, qui semble être intrinsèquement lié à la personnalité de certains apprenants. Toutefois, il serait souhaitable de varier la modalité des tâches orales et d'introduire la prise de parole petit à petit, à travers des sujets bien maîtrisés, afin d'encourager à parler même ceux qui sont les plus anxieux et timides.

BIBLIOGRAPHIE

- Bawej I. (2017), *Zjawisko lęku językowego w procesie nauki języka niemieckiego*, (in) *Neofilolog* 42/2. Poznań : Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, pp. 235–256.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris : Didier.
- De Vecchi, G. (2012), *Évaluer sans dévaluer*. Hachette, Paris.
- Gregersen T., Horwitz E. K. (2002), *Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance*, (in) *The Modern Language Journal* 86. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 562–570.
- Guillon, M. S., Crocq, M. A. (2004), *Estime de soi à l'adolescence : revue de la littérature*. Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 52(1). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, pp. 30–36.
- Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, (in) *The Modern Language Journal* 70–2, pp. 125–132. Extrait de : <http://www.jstor.org/stable/327317> [Consulté le 23/11/2020] .
- Hymes D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jochimczyk M. (2020), *Praca z tekstem pisanym jako element interakcyjnego modelu kształcenia* (in) *Języki Obce w Szkole* 2020/3. Warszawa : FRSE, pp. 35–38.
- Kalińska-Łuszczynska S. (2016), *Corrélat de l'anxiété langagière*, (in) *Romanica Cracoviensia* 16/2. Cracovie : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, pp. 75–96
- Kerbrat-Orecchioni C. (1992), *Les Interactions verbales*, tome II. Paris: A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C. (2005), *Le discours en interaction*. Paris: A. Colin.
- Komorowska H. (2004), *Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich*, (in) *Języki Obce w Szkole* 2004/2. Warszawa : FRSE, pp. 38–45.
- Laustriat D. (2015), *Construire un climat de classe positif, bienveillant et créatif, vers un environnement d'apprentissage optimal*. *Revue de littérature théorique*. Munich : SynLab.
- Lewkowicz J., Zawadowska-Kittel E. (2008), *Impact of the new school-leaving exam of English in Poland*, (in) *Research Notes* 34. Cambridge : ESOL, pp. 27–31.
- Łącka-Badura J. (2020), *Rola zachowań budujących bliskość interpersonalną w kształceniu językowym dorosłych*, (in) *Języki Obce w Szkole* 2020/3. Warszawa : FRSE, pp. 31–34.

- Molska M. (2020), *Certyfikacja biegłości językowej w ujęciu kształtującym*, (in) *Języki Obce w Szkole 2020/3*. Warszawa : FRSE, pp. 85–91.
- Pawlak M. (2020), *Korekta błędów językowych jako integralny element interakcji w klasie językowej* (in) *Języki Obce w Szkole 2020/3*. Warszawa : FRSE, pp. 39–46.
- Piechurska-Kuciel, E. (2012), *Gender-dependent language anxiety in Polish communication apprehensives*, (in) *Studies in Second Language Learning and Teaching 2/2*. Poznań : Uniwersytet Adama Mickiewicza, pp. 227–248.
- Salins G. D. (1992), *Une introduction à l'éthnographie de la communication : pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris: Didier.
- Szupica-Pyrzanowska M. (2021), *Czy mózg może przeszkadzać w nauce języka obcego? Neurolingwistyczna i neurokognitywna reprezentacja negatywnych emocji*, (in) *Języki Obce w Szkole 2021/2*. Warszawa : FRSE, pp. 13–18.
- Taylor L. (2005), *Key concepts in ELT*, (in) *ELT Journal 59/2*. Oxford : Oxford University Press, pp. 154–155.
- Wilczyńska W. (1993), *La compréhension orale en langue étrangère en tant que construction du sens*. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
- Young D. J. (1991), *Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?* (in) *The Modern Language Journal 75–4*. Oxford : Blackwell Publishing, pp. 426–439.

Received: 30.11.2020

Revised: 12.09.2021