

MEMOIRE MASTER 2

Thématique générale :

L'anxiété langagière chez les élèves en classe d'anglais

Question de départ : Comment se manifeste l'anxiété langagière lors de la prise de parole des élèves en production orale en cours d'anglais ?

Présenté par :

Lola Andreuccetti

Master MEEF Anglais

Référent-mémoire : Mme Frédérique Lamblot

DECLARATION DE NON-PLAGIAT

" Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets. Je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise. "

Signature :

A handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping, stylized lines and loops, positioned below the 'Signature :' label.

REMERCIEMENTS :

Je tiens tout d'abord à remercier ma référente mémoire Frédérique LAMBLOT qui a fait preuve d'un accompagnement sans faille tout au long de ces deux années de Master. Je la remercie d'avoir toujours été disponible et à l'écoute et d'avoir su me guider lors de la création de ce mémoire.

Je remercie également ma tutrice établissement Cécile RIOU qui a été là pour m'aider tout au long de cette année dans mon rôle de professeure contractuelle sans qui je n'aurais pas pu aborder ce mémoire sereinement.

Je remercie également Sophia ABDEREMANE pour ses heures de relecture et ses conseils précieux.

Je remercie aussi ma famille qui a été là pour me soutenir lorsque je ne croyais pas avoir la capacité de finir ce mémoire.

Finalement je remercie ma promo MEEF et tous ses enseignants pour avoir fait de ces deux années d'études de très bons souvenirs.

SOMMAIRE

Introduction.....	p.6
Revue de la littérature.....	p.8
Encadré méthodologique.....	p.8
Partie Théorique.....	p.8
I. La place de la production orale en continu.....	p.8
1. Dans les textes.....	p.9
1.1. L'évolution du CECR.....	p.9
1.2. L'approche actionnelle.....	p.9
2. Dans la pratique.....	p.9
2.1. L'évaluation dans la recherche.....	p.9
2.2. L'évaluation en cours de langue.....	p.10
II. Les obstacles à la construction de cette activité langagière.....	p.10
1. Une activité langagière complexe.....	p.10
2. Une méthode éducative en retard.....	p.11
3. D'autres formes d'anxiété.....	p.11
3.1. Anxiété langagière ou stress ?.....	p.11
3.2. Le fonctionnement du stress.....	p.11
3.3. L'anxiété.....	p.12
III. L'anxiété langagière.....	p.12
1. Qu'est-ce que l'anxiété langagière et comment la différencier d'autres manifestations de stress ?.....	p.12
2. Comment se manifeste l'anxiété langagière chez l'élève.....	p.12

2.1.	L'anxiété langagière et les symptômes de l'anxiété.....	p.13
2.2.	Les composantes de l'anxiété langagière.....	p.13
3.	Des pistes pour identifier l'anxiété langagière et y remédier.....	p.13
3.1.	The Foreign Classroom Anxiety Scale.....	p.13
3.2.	Une esquisse de solution.....	p.14
	Problématique.....	p.15
	Protocole.....	p.16
I.	Le Contexte.....	p. 16
II.	Application du protocole.....	p.16
1.	Identifier les élèves souffrant d'anxiété langagière.....	p.16
1.1.	The Foreign Classroom Anxiety Scale.....	p.16
1.2.	La question du collègue.....	p.17
2.	Variable Manipulées et productions orales : la réalisation du protocole.....	p.18
2.1.	Question de l'autre.....	p.18
2.2.	Rapport direct et rapport indirect.....	p.18
2.3.	Rapport direct avec la classe entière.....	p.18
2.4.	Rapport direct avec l'enseignant	p.18
2.5.	Rapport indirect.....	p.19
III.	Le recueil de données.....	p.19
1.	Avant l'évaluation.....	p. 19
2.	Pendant l'évaluation.....	p.20
3.	Après l'évaluation.....	p.20
	Analyse de données.....	p.22
	Discussion.....	p.31
	Conclusion.....	p.34
	Bibliographie.....	p.35
	Annexes.....	p.37

Introduction

Ma thématique de départ est « L'anxiété langagière chez les élèves en classe d'anglais. » Et la question de départ serait : « Comment se manifeste l'anxiété langagière lors de la prise de parole des élèves en production orale en cours d'anglais ? ».

L'anxiété langagière est considérée comme « une réaction émotionnelle négative d'inquiétude se manifestant lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue seconde » (MacIntyre, cité dans Łuszczynska, 2017). J'ai choisi ce sujet car je pense que l'anxiété langagière est expérimentée par tout apprenant d'une nouvelle langue : « La première réaction face à un langage incompréhensible est la méfiance, la frustration, voire la colère » (Hawkins, 1987, p17). En effet, des études ont montré que l'apprentissage d'une langue seconde peut engendrer de l'anxiété chez beaucoup d'apprenants (Horwitz et al, 1986). J'ai choisi de me pencher sur l'anxiété langagière produite par les activités de production orale car c'est à ce moment que l'élève se retrouve face à l'autre, que ce soit l'enseignant ou ses camarades. Il se retrouve face à leur jugement et leur appréciation, encore plus en situation d'évaluation, ce que nous verrons est une grande source d'anxiété pour beaucoup et qui peut être néfaste pour leur apprentissage. En effet lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'entraînement à l'oral est un point essentiel à la maîtrise de celle-ci.

J'ai toujours aimé l'anglais et les cours de langues étaient toujours un moment de plaisir. Cependant, je sais que pour beaucoup ça ne se passe pas comme ça et que cette anxiété langagière handicaperait grandement leur présence orale en cours de langue.

Lors de nos semaines de stage au lycée en M1 j'ai pu remarquer que beaucoup d'élèves connaissent la réponse mais ne prendront pas l'initiative de lever la main et attendront que l'enseignant. e les interroge ou non. De même lors de productions orales j'ai pu remarquer que beaucoup d'élèves se mettent en position défensive : ils ne feront pas d'effort sur la prononciation (à différencier des élèves qui rencontrent des difficultés avec la prononciation) ou ils répondront qu'ils ne savent pas alors qu'ils ont un début de bonne réponse. Lors des tâches finales en production orale, j'ai pu observer les trois composantes de l'anxiété langagière : les élèves redoutaient la communication orale avec l'enseignante et ont essayé par bien des moyens d'échapper à ce contrôle. Ce qui démontre aussi une peur du test et du résultat final qui était quelque chose d'important pour eux. Cette recherche sera menée au collège Les Hautes Pailles situé à Échenon, sur la Route Saint-Usage qui est mon établissement de stage. Il s'agit d'un collège rural qui accueille environ 400 élèves issus principalement de l'école élémentaire d'Esbarres, ainsi que des villes associées telles que St Jean de Losne, Echenon, Losne et des villages environnants. Une particularité de ce collège est sa population d'élèves d'origine turque, dont certains ne maîtrisent pas encore la langue française en 6ème.

Nous pouvons noter que le collège ne dispose pas d'internat, mais bénéficie de la présence d'un assistant de langue venant d'Angleterre. Cet assistant travaille en collaboration avec les enseignantes d'anglais et

peut co-animer certains cours. En ce qui concerne le département d'anglais, le collège compte trois professeures, dont moi-même. La classe dans laquelle je vais mener mon protocole est une classe de 6^{ème} dont une partie des élèves était dans la primaire d'Esbarres où ils ont pu passer la formation Cambridge ce qui fait qu'ils ont déjà été exposé à la langue anglaise et de ce fait facilité notre recherche sur l'anxiété langagière.

J'ai donc choisi d'étudier l'anxiété langagière et ses manifestations dans une classe d'anglais pour essayer de mieux comprendre ce phénomène car j'aimerais pouvoir, dans la limite du possible, la limiter chez mes futurs élèves.

Revue de la littérature

Encadré de méthodologie documentaire

1) Mots-clés du sujet

Anxiété langagière / Production orale/ Parole / Évaluation / Stress

2) Difficulté rencontrée et stratégie déployée pour y remédier

La difficulté que j'ai vraiment rencontrée est le fait de trouver des recherches récentes. La plupart de mes sources datent d'avant les années 2000 car je pense que c'était la période d'essor de la question de l'anxiété langagière. La plupart des sources relatives à l'anxiété langagière en elle-même dataient surtout des années 1980/1990. Cependant j'ai pu trouver une solution à mon problème en lisant les bibliographies des travaux des auteurs aillant écrit sur ce sujet. J'ai dû lire énormément d'écrits sur le sujet et suivre leurs sources, puis les sources de ces sources et encore une fois les sources de ces sources pour me construire une bibliographie plus récente.

3) Ressource particulièrement utile :

Durant mes recherches j'ai majoritairement utilisé le site des Bibliothèques de l'Université de Bourgogne. C'est en ligne et à la bibliothèque de l'INSPE que j'ai trouvé la plupart de ma bibliographie. Cependant, une ressource que j'ai tout de même trouvé particulièrement utile a été "Google Scholar" : cela m'a permis d'avoir accès à des travaux universitaires et à leur bibliographie pour ainsi étoffer la mienne.

Partie théorique :

I. La place de la production orale en continu

Lors de l'apprentissage d'une langue, l'oral pour les élèves est d'une grande importance. Dans « The practice of the English Language » Jeremy Harmer, un enseignant d'anglais, mentionne une expérience du linguiste Allwright qui propose l'idée que même l'éducation de l'anglais à proprement parler, comme la grammaire par exemple, est inutile car seules les activités communicatives (l'oral donc) comptent : « En d'autres termes, il n'est pas nécessaire de dispenser un enseignement formel (par exemple l'enseignement d'un point de grammaire). Au lieu de cela, les étudiants sont simplement invités à réaliser des activités de communication dans lesquelles ils utilisent la langue étrangère. Plus ils le font, plus ils progressent dans l'utilisation de la langue. ¹»

¹ Traduit de l'anglais.

(Harmer, 1983). Cependant il fait aussi référence à Krashen, un autre linguiste américain, qui affirme que l'anglais des élèves sera meilleur avec des apports de la langue comme les cours de grammaire par exemple. S'il reste des divergences au sein de la communauté scientifique sur la meilleure façon de l'utiliser, l'avis général reste que la pratique orale est essentielle.

1. Dans les textes

1.1. L'évolution du CECR

En 2001, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), est adopté grâce à la demande des États membres du conseil de l'Europe qui avaient pour but, lors d'une période où l'Europe était récente, de repenser les objectifs et les méthodes d'apprentissage des langues. De plus, les nombreuses possibilités de se déplacer en Europe créent une nécessité de pouvoir communiquer correctement. L'apprentissage des langues devient une priorité. Faciliter les échanges devient essentiel dans la nouvelle Europe multiculturelle. En 2005, le Ministère de l'Education nationale a initié un plan de rénovation pour les langues qui a établi des objectifs communs pour toutes les langues. Depuis lors, l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes sont basés sur le Cadre Européen Commun au niveau national et sont soutenus par des programmes culturels. Le nouvel accent est mis sur les compétences orales, qui sont mesurées en termes de compréhension de l'oral, d'expression orale continu et d'expression orale interactive. Ici, dans le cadre de notre étude sur l'anxiété langagière, l'expression orale en continu est celle sur laquelle nous allons nous focaliser.

1.2. L'approche actionnelle

De plus, au-delà des indications techniques que le CECR nous fournit, l'un de ses principaux objectifs est d'expliquer l'approche actionnelle et de promouvoir son efficacité. En effet, dans le volume complémentaire du CECR datant de 2018, la perspective actionnelle est décrite ainsi : « on passe des programmes fondés sur une progression linéaire à partir des structures du langage ou d'un ensemble de notions et fonctions prédéterminées, à des programmes fondés sur des analyses de besoins, des tâches de la vie réelle bâties sur des notions et des fonctions choisies délibérément ». Je tiens à le préciser car en cours de langue ce sera quelque chose à prendre en compte dans la construction d'évaluation de production orale en continu, qui est notre situation d'analyse de l'anxiété langagière en cours de langue.

2. Dans la pratique.

2.1. L'évaluation dans la recherche

Il existe différents types d'évaluation, l'évaluation formative par exemple qui consiste à informer les élèves et leurs familles de leurs acquisitions et leurs évolutions et permettre ainsi de remédier si des difficultés sont rencontrées, l'évaluation diagnostique pour déterminer le niveau ou les préconceptions des élèves sur un sujet ou encore l'évaluation sommative qui sert à réguler le parcours scolaire de l'élève comme pour le passage d'un cycle à l'autre ou orienter dans des filières. Ici l'enjeu de l'évaluation est

plus important pour les élèves. Allal (détenant un doctorat en psychologie de l'éducation) et Laveault (professeur d'évaluation en science de l'éducation) en 2009 identifient deux fonctions pour l'évaluation : « assessment of learning » donc l'évaluation des apprentissages où l'enseignant contrôle la conformité de la production à ce qui est attendu de l'élève dans un objectif de validation ou certification et « assessment for learning » qui est l'évaluation « pour l'apprentissage » et qui a pour but de soutenir et réguler l'apprentissage des élèves, pour les aider à travers par exemple le repérage des erreurs ou l'explicitation des difficultés ce qui engendre de la remédiation. De plus, l'erreur qui était souvent vue comme quelque chose à éviter, devient un outil essentiel à l'apprentissage de la langue. Jean Pierre Astolfi, qui a été professeur de science de l'éducation à l'université de Rouen, affirme que l'erreur est un outil pour enseigner et va même jusqu'à la voir comme un signe de progrès : « Il arrive même, dans cette perspective, que ce qu'on appelle erreur ne soit qu'apparence et cache en réalité un progrès en cours d'obtention » (1997, p.31).

2.2. L'évaluation en cours de langue

Pour évaluer en cours de langue, le CERC nous fournit des descripteurs avec des niveaux de langues (allant de pré-A1 à C2), et comprenant les niveaux des productions orales générale « Monologue suivi : décrire l'expérience », « monologue suivi : argumenter », « annonces publiques », « Monologue suivi : donner des informations » et « s'adresser à un auditoire » ainsi que les stratégies de productions : « planification », « compensation » et « contrôle et correction ». Ces descripteurs sont bien sûr adaptables mais restent la base de la construction de nos grilles d'évaluation. Pour la mise en place de ces productions orales en continue, toutes formes de mise en place sont possibles en fonction de l'agencement de la classe et des possibilités des élèves : devant le tableau, assis devant une table avec l'enseignant, etc. Les possibilités sont infinies comme les possibilités de sujet.

II. Les freins, ce qui fait obstacle à la construction de cette activité langagière

1. Une activité langagière complexe.

Théréné, inspectrice d'académie et inspectrice pédagogique régional accompagnée d'Alluin, professeur d'anglais ont avancé en 2006 lors du colloque organisé par la direction générale de l'Enseignement scolaire sur l'évaluation des compétences orales en langues vivantes, l'idée que la production orale est une activité langagière très complexe qui exige la mobilisation de diverses compétences et stratégies, en fonction des niveaux de compétences. Ces compétences incluent les compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et paralinguistiques (comportement, allure), ainsi que des stratégies telles que l'évitement, l'auto-correction, la modulation de la voix, la mémorisation et le placement du corps. Finalement, Ratkoof et Reynaert, respectivement inspectrice régionale en anglais et professeure en anglais affirment dans ce même colloque que la production orale est souvent source de difficultés pour les élèves. En effet un manque de vocabulaire et de maîtrise de la phonologie, rendent cet exercice plus compliqué et empêche les élèves de prendre la parole : « l'élève lui-même est sensible à

l'imperfection des énoncés produits (...) Le contact de la classe agit alors comme un facteur aggravant, voir paralysant. Sous le regard de l'autre, avec des effectifs qui peuvent être importants, l'élève craint de donner lui-même une image dévalorisante et trouve un refuge dans le silence." (2006, p.53,54) Le regard de l'autre et donc les modalités d'examen sont donc considérées comme des facteurs d'anxiété chez les élèves.

2. Une méthode éducative en retard.

Horner, enseignant à l'université, compare en 2010 deux études conduites respectivement en 1996 et 2002, qui montrent que si en 1996 les élèves français gardaient un niveau en anglais assez équivalent aux élèves espagnols mais nettement inférieur à celui des Suédois, en 2002 cette même étude fut réalisée avec les même pays plus quatre autres et a montré que la France avait un niveau nettement inférieur à celui des six autres pays. Le problème étant que le niveau avait baissé par rapport à 1996. Nous avons vu que la production orale mobilise de nombreuses compétences (linguistiques, pragmatiques, ...) et de ce fait une baisse du niveau des élèves en anglais, contribue donc à les handicaper davantage dans leurs productions orales.

3. D'autres formes d'anxiété.

3.1. Anxiété langagière ou stress ?

Nous étudierons prochainement l'anxiété langagière et ses composantes mais nous pouvons d'ores et déjà affirmer que si l'appréhension de la communication fait partie de l'anxiété langagière il faut bien la différencier de la glossophobie qui est la peur de s'exprimer devant une ou plusieurs personnes et cela peu importe s'il s'agit de sa langue maternelle ou d'une autre. D'après l'article écrit par Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz and Joann Cope (1986), tous enseignants ou chercheurs en science de l'éducation, il est cependant important de préciser qu'un étudiant souffrant de glossophobie éprouvera encore plus de difficulté à s'exprimer dans une langue qui n'est pas la sienne. De plus, les élèves ont tous une personnalité différente et les personnalités plus timides auront plus de difficultés à parler à l'oral. Nous pouvons donc comprendre que si une certaine nervosité peut être ressentie lors de la prise de parole en classe de langue, cela n'en fait pas forcément de l'anxiété langagière qui est un phénomène beaucoup plus complexe.

3.2. Le fonctionnement du stress.

Tout d'abord, il est important de préciser qu'il existe différents types de stress : le bon et le mauvais stress. Belluci (2016), écrivain et enseignant français, précise que les sportifs de haut niveau ou les artistes par exemple éprouvent souvent un stress maîtrisable et stimulant avant une performance.

Leurs prestations n'en seront qu'améliorées. Hans Seyle, médecin fondateur et ancien directeur de l'Institut de médecine et chirurgie expérimentale de l'Université de Montréal et un pionnier des études sur le stress, propose cette définition du stress : « le stress est une réponse non spécifique de l'organisme à une demande qui lui est faite (1983, p.2). Seyle va plus loin, et nomme ces formes de stress « l'eustress

» (bon stress) et « le distress » (mauvais stress). Une situation peut faire réagir de manière totalement différente deux individus et il en est de même pour le stress : les gens ne l'expérimentent pas de la même manière. L'anxiété selon Cox (2002), docteur en psychologie du sport et professeur en psychologie, est une réponse au « distress », une émotion qui répond à l'idée que la personne concernée n'est pas capable de faire face à cette situation de stress.

3.3. L'anxiété.

Dans le domaine de la psychologie, notamment sportive, l'anxiété est divisée en deux catégories : l'état d'anxiété, lorsqu'une personne réagit négativement à une situation ponctuelle ou le trait d'anxiété qui fait partie intégrante de la personnalité d'un individu. Cet individu aura tendance à expérimenter de l'anxiété plus ou moins quotidiennement. Nous pouvons ajouter que selon Marcel, Diplômée du Master « Risques, Sciences, Environnement et Santé » les personnes qui ont des traits d'anxiété assez élevés seront plus facilement en grave état d'anxiété lors d'évaluation ou de compétition par exemple. L'auteure précise aussi que « Cette relation varie en fonction des études, mais reste en général très forte » (Marcel, 2006, p. 9).

III. L'anxiété langagière

Maintenant nous allons définir ce qu'est l'anxiété langagière, ses manifestations et quelques pistes pour la dépasser.

1. Qu'est-ce que l'anxiété langagière et comment la différencier d'autres manifestations de stress ?

En 2007, Macintyre, professeur en psychologie définit un troisième type d'anxiété, différent de ce que nous avons étudié précédemment : l'anxiété liée à une situation particulière et qui se crée dans le temps avec des contextes précis. Lorsqu'un élève assiste pour la première fois à un cours de langue étrangère, il peut ressentir de l'anxiété, mais cela correspond à une anxiété d'état qui ne reflète pas nécessairement le contexte spécifique de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Au fil du temps, selon Macintyre et Gardner (1989) et repris par Wilkinson (2011) diplômé en linguistique et traduction, si l'élève a une expérience négative du cours de langue, il peut développer ce que l'on appelle l'anxiété langagière. D'après Gardner, lui aussi professeur en psychologie et Macintyre (1994), l'anxiété langagière se manifeste lors de l'expression orale, la compréhension écrite et orale et l'apprentissage. Certains chercheurs ont soutenu qu'il n'y avait aucun lien entre l'anxiété et la performance des élèves dans une classe de langue vivante mais les travaux de MacIntyre et Gardner en 1994, ont contribué à définir l'anxiété débilatante comme ayant un impact négatif sur l'apprentissage et la performance des élèves dans une classe de langue vivante.

2. Comment se manifeste l'anxiété langagière chez l'élève.

2.1. L'anxiété langagière et les symptômes de l'anxiété.

De nombreuses études, notamment dans le domaine sportif, ont été menées et s'accordent sur la distinction entre l'anxiété cognitive et l'anxiété somatique. La première pourrait être définie comme ce qui n'est pas visible de l'extérieur, ce qui se passe dans le cerveau d'un individu comme des sentiments diffus et vagues de crainte, des troubles de la mémoire, une attention diminuée mais aussi des problèmes pour se localiser dans le temps et dans l'espace. L'anxiété somatique est physique et présente de nombreux symptômes comme une transpiration excessive ou le regard fuyant par exemple (Cox 2002). L'anxiété langagière faisant partie de l'anxiété, ces mêmes symptômes sont observables chez les élèves.

2.2. Les composantes de l'anxiété langagière.

Le premier à étudier l'anxiété langagière fut Horwitz et al en 1986 et c'est leur article : Foreign language classroom anxiety qui fut la base de ce mémoire. Dans cet article, l'anxiété langagière est divisée en trois facteurs présents chez les élèves.

La peur de communiquer, c'est à dire « un type de timidité caractérisée par la peur ou l'anxiété de communiquer avec les autres. » (1986, p. 127). C'est généralement, lorsqu'un apprenant doit prendre la parole devant une classe ou lors d'une discussion avec quelqu'un maîtrisant la langue que l'anxiété langagière est la plus présente (Macintyre et Gardner, 1994).

La peur d'être évalué négativement : selon Horwitz et al, cela proviendrait du regard de l'autre et que quoi que l'apprenant puisse faire, il sera toujours jugé de manière négative. Le jugement que l'autre peut porter sur l'élève est un aspect important de l'anxiété langagière.

L'anxiété face à une situation d'évaluation, qui est l'aspect principal de notre recherche, tient sa source de l'idée que l'élève craint l'échec (Horwitz et al, 1986). En situation évaluative, deux aspects de l'anxiété langagière sont stimulés : l'inquiétude et l'émotivité. Selon Liebert et Morris (1967), chercheurs en psychologie, l'inquiétude serait en lien avec l'aspect cognitif de l'anxiété langagière car elle est liée aux pensées négatives et à la manière dont nous jugeons nos propres capacités. En revanche, l'émotivité correspond plutôt à l'aspect somatique de l'anxiété langagière, qui se manifeste par des sensations. Elaine, M. Philips (1992), enseignante-chercheuse, a voulu déterminer s'il y avait un lien entre l'anxiété langagière et les performances des élèves lors d'une évaluation en production orale. Cette expérience a utilisé le test de Horwitz et Al, que nous utiliserons dans notre protocole. Les résultats ont montré que l'anxiété langagière avait un impact négatif sur la performance des élèves lors de l'évaluation de leur production orale en continu.

3. Des pistes pour identifier l'anxiété langagière et y remédier.

3.1. The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

En 1986, Horwitz et Cope ont créé un instrument appelé "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" qui permet de mesurer l'anxiété des élèves en cours de langue étrangère. Le test balaye les principales

sources d'anxiété chez les élèves ce qui en fait un moyen d'analyse plutôt général et complet. En 1983, Horwitz et Cope ont conduit une étude avec ce questionnaire sur 225 étudiants de l'Université du Texas ce qui a révélé que les étudiants ayant un niveau élevé d'anxiété étaient particulièrement effrayés à l'idée de parler dans la langue cible.

3.2. Une esquisse de solution.

Nous pouvons mentionner que, toujours d'après Horwitz et al (1986) l'anxiété peut être liée à la relation enseignant-apprenant. En effet, la manière dont l'enseignant regarde ou corrige l'élève peut augmenter son anxiété en cours. Ils mentionnent le fait que les apprenant ressentent aussi une grande quantité d'anxiété à l'idée de dire quelque chose d'incorrect devant leurs camarades ou de se ridiculiser. Dans le cadre de l'anxiété langagière, la question de l'image renvoyée est très importante dans la compréhension de ce phénomène. Si le regard de l'autre est débilant pour les élèves souffrant d'anxiété langagière alors, les évaluations pourraient être adaptées pour les aider dans leur apprentissage : c'est cette réflexion qui aura donné vie à la problématique et au protocole de ce mémoire.

La problématique

L'anxiété langagière est donc un phénomène complexe regroupant de nombreux facteurs différents : le jugement de l'autre, notre niveau ou même le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage. Nous allons donc nous intéresser à un aspect précis de ce contexte d'apprentissage : le cadre proposé lors d'une évaluation en production orale en continu. Premièrement car nous avons vu que l'anxiété face à une situation d'évaluation était l'une des trois composantes de l'anxiété langagière (Horwitz et al, 1986). L'étude de Philips en 1992 avait bien montré que l'anxiété langagière avait un impact négatif sur la production orale en continu des élèves. Nous avons aussi vu que le regard de l'autre et la peur d'être jugé de manière négative était un des facteurs de l'anxiété langagière. Lors de la production orale en continu évaluée, ces deux composantes sont réunies car l'élève est en situation d'évaluation, face à l'autre (enseignant ou camarades) mais aussi en situation de communication qui est le troisième facteur anxiogène de notre phénomène. Je me suis ensuite demandé quels effets aurait l'anxiété langagière si un de ces facteurs était supprimé ou du moins diminué. J'ai donc décidé de m'intéresser au cadre de la production orale en continu et notamment la manière dont l'élève va être mis en relation avec le regard de l'autre : nous étudierons l'impact de l'anxiété langagière sur les élèves lorsque leur évaluation en production orale est face à autrui et lorsqu'ils n'ont pas de public. La problématique de ce devoir sera donc : En quoi l'anxiété langagière chez les élèves varie en fonction du cadre proposé pour la production orale en continu en situation évaluative ? Ce mémoire a pour but d'observer les réactions des élèves et l'impact de l'anxiété langagière sur eux lors de productions orales en continu et de déterminer si certaines configurations sont plus propices que d'autres à ce phénomène. Ma première hypothèse est que l'anxiété langagière diminue lorsque les élèves n'ont pas le regard de l'autre posé sur eux lors de la production orale en continu. Ma seconde hypothèse est que les élèves auront une réaction plus positive à l'annonce d'un oral si ils sont tout de suite rassurés sur le fait qu'ils ne seront pas observés par toute la classe.

Le protocole :

I. Le Contexte

Mon établissement de stage cette année est le collège Les Hautes Pailles situé à Échenon, sur la Route Saint-Usage. Cette année, j'ai à ma charge deux classes de 6ème. Ma classe principale est celle des 6e3 que j'ai à temps plein. Je partage la deuxième avec ma tutrice et nous les prenons donc en charge deux heures par semaine chacune. Étant donné que j'ai la classe des 6e3 totalement à ma charge, c'est avec elle que j'ai décidé de mettre en place mon protocole. Le niveau de la classe est très hétérogène. En effet, même si presque tous les élèves sont motivés pour participer à l'oral, certains ont suivi la formation Cambridge et ont donc un niveau d'anglais beaucoup plus avancé que leurs camarades qui débutent. Cette hétérogénéité m'est pourtant bénéfique d'une certaine manière, car nous avons vu que l'anxiété langagière se développe notamment au fur et à mesure de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cependant, avec une classe de 6ème, la plupart débutent et n'ont donc pas eu le temps d'associer des émotions à l'apprentissage de l'anglais, surtout lorsque le protocole doit être terminé en début d'année scolaire. Avec les élèves provenant d'Esbarres et qui ont suivi la formation Cambridge, nous avons la chance d'avoir des élèves qui ont déjà été abondamment exposés à l'anglais et à l'oral. Pour vérifier comment l'anxiété langagière varie selon le cadre proposé pour les évaluations orales en continu, il faut tout d'abord faire passer aux élèves des productions orales en continu. Pour ce faire, ils ont eu trois évaluations (que nous détaillerons en deuxième partie) en production orale en continu réparties sur trois séquences des différents axes du programme ("La personne et la vie quotidienne", "Repères géographiques, historiques et culturels dans la langue étudiée" et "L'imaginaire"). Je voulais que seulement le cadre varie, donc que ces oraux soient uniquement des tâches finales ou uniquement des tâches intermédiaires, mais j'ai dû faire l'impasse sur cette condition en raison du manque de temps, et de la configuration de mes séances. De ce fait, les trois oraux furent une tâche finale et deux tâches intermédiaires. Dans tous les cas, les trois évaluations en production orale en continu ont été normatives (donc notées) pour que les enjeux de la situation évaluative soient plus élevés. Ces productions orales ont duré entre 5 et 7 minutes et ont compté dans la moyenne des élèves.

II. Application du protocole

1. Identifier les élèves souffrant d'anxiété langagière.

1.1 The Foreign Classroom Anxiety Scale.

Pour savoir comment l'anxiété langagière chez les élèves varie en fonction du cadre de la production orale en continu, il est tout d'abord de la plus grande importance d'identifier les élèves souffrant d'anxiété langagière. Pour ce faire, en début d'année, j'ai décidé de leur faire passer le questionnaire d'Horwitz : The Foreign Classroom Anxiety Scale (annexe 1). Selon Wilkinson (2011), ce questionnaire a prouvé son efficacité à de nombreuses reprises : le test de Cronbach a confirmé le niveau élevé de cohérence

interne du questionnaire. Comme nous l'avons déjà expliqué dans la revue de littérature, ce questionnaire a également été utilisé dans de nombreuses études documentées. Le questionnaire original (Horwitz et al., 1986) comprend 33 énoncés, dont 8 affirmations pour mesurer l'anxiété liée à la communication, 9 affirmations pour mesurer la peur d'une évaluation négative, 5 affirmations pour mesurer l'anxiété liée aux tests et 11 affirmations pour mesurer l'anxiété liée aux cours de langue étrangère. Pour répondre à ces items, les élèves disposent de cinq réponses possibles : "complètement d'accord", "d'accord", "ni d'accord ni pas d'accord", "pas d'accord", "vraiment pas d'accord", qui correspondent à une échelle de 1 à 5 points. Cependant, les élèves ne savent pas qu'il s'agit de points et les chiffres n'apparaissent pas pour éviter qu'une fausse idée de compétition se développe chez eux. Sur ces 33 énoncés, 24 sont formulés de manière négative de sorte que le plus grand nombre de points (5) corresponde à "Vraiment d'accord". Par exemple, l'énoncé numéro 1 : "Je ne me sens jamais tout à fait sûr de moi lorsque je parle dans mon cours de langue étrangère" : Ici, si l'élève répond "vraiment d'accord", il obtient 5 points. Les 9 autres énoncés sont formulés de manière positive de sorte que "vraiment pas d'accord" correspond à 5 points. Par exemple, pour l'énoncé 2 : "Je ne m'inquiète pas de faire des fautes en cours de langue", la réponse "vraiment pas d'accord" correspondra à 5 points. Cependant, l'ordre des réponses ne change pas et seule moi savais quelle question correspondait à quel type de notation. Les élèves avec un score plus élevé sont donc ceux ayant une plus grande tendance à l'anxiété, notamment l'anxiété langagière, tandis que ceux avec un score plus faible sont considérés comme "moins anxieux". Les scores possibles vont d'un minimum de 33 à un maximum de 165. Sur cette classe de 24 élèves, le score le plus faible était donc de 76 et le score maximal de 151. Si, dans le cadre de cette enquête, je me suis focalisé en priorité sur les élèves les plus anxieux et leurs réactions face aux différentes productions orales, dans l'analyse des données, il n'est pas inintéressant d'étudier également les réactions des élèves moins anxieux. J'avais décidé de déterminer le score minimum pour entrer dans la catégorie de ceux que j'observerai en fonction du score général de la classe, et avec ces résultats, j'ai choisi d'établir la moyenne à 86, de sorte que tous les élèves ayant ce score ou plus se trouveraient dans la catégorie des élèves anxieux. Je me suis laissé le choix de retirer des élèves de la liste des "anxieux" si je me rends compte au fur et à mesure du protocole que les réponses qu'ils ont fournies ne sont pas représentatives de leur vraie situation. Ce qui a été le cas pour deux élèves.

1.2. La question du collègue.

Je me suis également posé la question de la langue. En effet, le questionnaire original est rédigé en anglais, et initialement, j'avais décidé de le laisser tel quel pour les élèves du lycée, tout en le traduisant en français pour le cas où j'aurais affaire à des élèves de collège. Cependant, après mûre réflexion, j'ai finalement opté pour la traduction dans tous les cas, car l'objectif est de permettre aux élèves de répondre aux énoncés de la manière la plus sincère possible. Ayant mené cette recherche auprès d'une classe de 6ème, j'ai été conforté dans mon choix initial de traduire le questionnaire. Bien sûr, il aurait été possible

de traduire les questions une par une avec les élèves, mais cela aurait été trop long, compte tenu des 33 énoncés. De plus, je ne pense pas qu'il aurait été judicieux de dépendre de leur attention tout au long du test. Étant donné que la classe est souvent agitée, je crains que les résultats n'aient été faussés. Finalement, j'ai décidé de conserver les 33 items du questionnaire original de Horwitz et al. (1986). Cela permettra de maintenir la cohérence avec les études précédentes qui ont utilisé ce même questionnaire. Je suis convaincu que cela nous fournira des résultats comparables et nous permettra de mieux comprendre l'anxiété langagière chez les élèves de cette classe.

2. Variables manipulées et productions orales : la réalisation du protocole.

2.1. Question de l'autre.

Nous avons déjà développé sur le fait que le regard de l'autre et la peur du jugement était un facteur essentiel de l'anxiété langagière. J'ai donc décidé de faire varier le rapport que les élèves entretiendront avec le reste de la classe lors de la production oral en en faisant jouer notamment les trois composantes « peur de communiquer », « La peur d'être évalué négativement » et « L'anxiété face une situation d'évaluation » (Horwitz, 1986) de l'anxiété langagière dans le contexte évaluatif des élèves. Le but était de voir une différence dans leurs réactions face à cette situation très anxiogène pour les élèves souffrant d'anxiété langagière et les aider à aborder cette épreuve plus sereinement.

2.2. Rapport direct et rapport indirect.

Pour cette expérimentation, j'ai décidé de faire varier le rapport de l'élève qui passe à l'oral au reste de la classe. Pour cela, j'ai décidé de mettre en place trois productions orales évaluées différentes.

2.3. Rapport direct avec la classe entière.

Cette première production orale en continu a eu lieu lors de la première séquence de l'année « The Spelling Bee » (sur l'axe « la personne et la vie quotidienne) et s'est déroulée comme une production orale normale. Les élèves sont allés au tableau et étaient face à la classe et à l'enseignant. La production orale avait la forme d'un concours de « Spelling Bee » où les élèves devaient se présenter à la classe et épeler correctement les mots qui leur étaient donnés en étant autorisé à demander de répéter ou de passer à un autre mot. C'était la tâche finale de la séquence. Les autres élèves avaient pour consigne d'être calme et d'écouter leur camarade attentivement. L'élève était seul face aux autres sans aucune feuille pour l'aider en raison du peu de vraies phrases à constituer durant cet oral. Toute forme de bruit était sanctionnée en points en moins pour ne pas rendre l'exercice plus difficile.

2.4. Rapport direct avec l'enseignant.

Dans cette configuration, l'élève était seul face à l'enseignant. Les élèves devaient venir à mon bureau pour passer leur oral. Le reste de la classe avait pour mission de travailler lorsque l'élève passait pour son oral. Ils avaient une feuille d'exercice de grammaire à terminer lors du passage à l'oral de leurs

camarades. Si cette feuille était finie rapidement ils avaient pour obligation de s'occuper en continuant les devoirs d'autres matières par exemple. Dans tous les cas les élèves passaient un par un et le seul regard porté sur eux était le mien. Comme dans la première configuration, les élèves avaient pour mission de rester calme lorsque les autres passaient pour ne pas les déconcentrer. Le fait qu'ils soient en exercices et non en train d'observer ne leur donnait pas le droit d'être plus dissipés. C'était la tâche intermédiaire de la séquence « From Halloween to Samhain : The evolution of a Celtic Tradition », de l'axe « Repères géographiques, historiques et culturels dans la langue étudiée ». La production orale avait pour inspiration les histoires qui font peur autour d'un feu de camp. Les élèves devaient créer une petite histoire terrifiante très courte au présent simple et me la réciter.

2.5. Rapport indirect.

Pour cette dernière configuration, l'élève n'avait pas besoin d'avoir de rapport avec l'autre. Ils devaient m'envoyer une vidéo de leur production orale. Ils pouvaient se filmer où ils voulaient tant que leur posture restait adéquate pour une situation évaluative (pas dans leur lit par exemple) et que leur voix était audible sur l'enregistrement. Le but ici est de totalement supprimer le rapport à l'autre et d'enlever en partie cette « peur de l'évaluation négative ». Bien sûr ce facteur comprend beaucoup de choses et notamment la peur d'avoir une mauvaise note qui ne pourra pas être supprimée. Mais l'évaluation négative comprend aussi cette idée d'être évalué négativement par l'autre sur notre façon de parler, notre corps, nos complexes et dans ce cas notre niveau d'anglais oral (accent, etc). Une de mes hypothèses était que je pensais que sans le regard de l'autre les élèves aborderont plus sereinement ce test et de ce fait il sera facile de voir la manière dont l'anxiété langagière varie chez eux. Cette dernière production orale était aussi une tâche intermédiaire et elle portait sur la séquence : « Superheroes » de l'axe « L'Imaginaire ». Nous avons travaillé sur l'identité secrète des super-héros et donc sur les questions sur l'identité. Le but de cette vidéo était de tout simplement m'envoyer une fiche de présentation d'eux-mêmes (avec leur prénom, leur âge, adresse, jour de naissance, etc) en faisant des phrases bien sûr.

III. Le recueil de données

1. Avant l'évaluation

Avant chacune de ces évaluations orales en continu j'ai fait passer aux élèves un petit questionnaire de leur réactions et sentiments à l'annonce de ce devoir (annexe 2). Le but de ce questionnaire était de me rendre compte du stress engendré par cet oral. Le questionnaire était simple et rapide avec seulement quelques questions pour ne pas qu'ils se dispersent et soient les plus honnêtes possible :

- a) Comment te sens-tu à l'annonce de cet oral ?
- b) Te sens-tu prêt.e pour cet oral ?

c) Note ton niveau de stress de 1 à 5 pour cet oral ; 1 étant le minimum et 5 le maximum.

Nous savons que les impressions des élèves sont parfois subjectives mais ici il s'agit de leurs sentiments, et ce genre de questionnaires ont permis de confirmer que les élèves avaient bien répondu au questionnaire de Horwitz en début d'année et que leurs réponses étaient en concordances. Bien sûr je prends en compte le fait que à l'annonce du test, les états de stress seront décuplés par rapport au début d'année où les élèves n'avaient pas encore la perspective de l'évaluation en vue. De plus, ce questionnaire permet de voir les différentes réactions des élèves souffrant d'anxiété langagière face à ces différentes configurations d'évaluation et donne un début de réponse à notre problématique.

2. Pendant l'évaluation

Lorsque les élèves passaient à l'oral ou lorsque je visionnais leur vidéo, j'étais équipée d'une grille contenant les symptômes de l'anxiété somatique (donc physique) comme décrits par Cox en 2002 : transpiration excessive, le regard fuyant, tachycardie, hypertension, nausée, des tremblements corporels et de la voix, ou des spasmes musculaires. Bellucci (2016) ajoute aussi les dysfonctionnements paraverbaux comme le bégaiement, la mauvaise élocution ou la précipitation du débit. Il affirme aussi que des troubles de l'humeur sont repérables comme l'irritabilité ou même l'agressivité. Certains de ces symptômes ne pourront pas être observés à travers la grille (annexe 3) car ils ne sont pas visibles comme l'hypertension ou la tachycardie. Cependant les autres symptômes étaient présents dans une grille nominative dans laquelle je cochais quels symptômes les élèves présentaient au fur et à mesure de leurs oraux. Je peux ainsi comparer les réactions d'anxiété des élèves lors de ces différentes configurations d'oraux et voir si ces manifestations diminuent ou augmentent en fonction du cadre. Encore une fois, les élèves souffrant d'anxiété langagière étaient ceux sur lesquels je m'étais focalisée mais il est aussi intéressant de comparer avec les autres élèves et voir si cela a un effet sur eux aussi. Je pense qu'il est aussi important de préciser qu'un élève qui ne souffrirait pas d'anxiété langagière (basé sur le questionnaire Horwitz) peut tout à fait ne pas réussir une des évaluations proposées sans que cela ne remette en cause leur statut.

3. Après l'évaluation

Pour finir après chaque évaluation les élèves ont reçu un autre questionnaire destiné à recueillir leurs impressions (annexe 4) juste après leur oral. Il leur était distribué juste après leur passage lorsqu'ils passaient en classe et donné en avance pour l'oral envoyé par vidéo. Les questions sont :

- a) Comment te sens-tu après cet oral ?
- b) Es-tu satisfait.e de ta prestation ?

c) Es-tu anxieux.se à l'idée du résultat ?

Ce dernier questionnaire a pour but de voir les différentes réactions des élèves souffrant d'anxiété langagière face à ces différentes configurations lorsque le stress du passage est passé et, de voir si le stress concernant le résultat reste le même.

Pour conclure ce protocole, j'aimerais ajouter que je n'analyserai pas les résultats obtenus aux différentes productions orales en continu car mon but n'est pas de juger leur niveau d'anglais simplement leur niveau d'anxiété et je pense qu'ajouter des données à base de notes ne serait pas appropriée pour l'étude menée.

Analyse des données

Les résultats que nous allons désormais étudier découlent notamment des trois questionnaires décrits dans la partie protocole, ainsi que de la grille d'observation, qui a également été mentionnée. Notre premier objectif est d'examiner les scores des élèves de cette classe de sixième sur l'échelle d'anxiété en classe de langue étrangère, communément appelée "Foreign Classroom Anxiety Scale", afin de déterminer si certains d'entre eux souffrent d'anxiété langagière.

Nous allons entamer cette analyse en nous penchant sur les scores obtenus par les élèves lors de cette évaluation. La "Foreign Classroom Anxiety Scale" est un outil spécifiquement conçu pour mesurer l'anxiété langagière chez les apprenants. En utilisant cette échelle, nous pourrions déterminer si les élèves de cette classe de sixième présentent des niveaux significatifs d'anxiété lorsqu'ils sont confrontés à des situations de communication dans une langue étrangère.

Tableau 1: Résultats du Questionnaire d'anxiété langagière (Foreign Classroom Anxiety Scale, Horwitz 1986)

Nom de l'élève	Score
Margarita A	84
Louise A	104
Alyssia B	109
Zélie B	120
Sarah C	89
Nolan C	103
Pierre C	79
Arnaud C	76
Max D	78
Raluca D	110
Maël D	76
Perrine D	102
Luka D	122
Séréna G	90
Louise H	104
Soan M	87
Charlotte ML	151
Lilou M	96
Enora R	93
Émelyne S	105

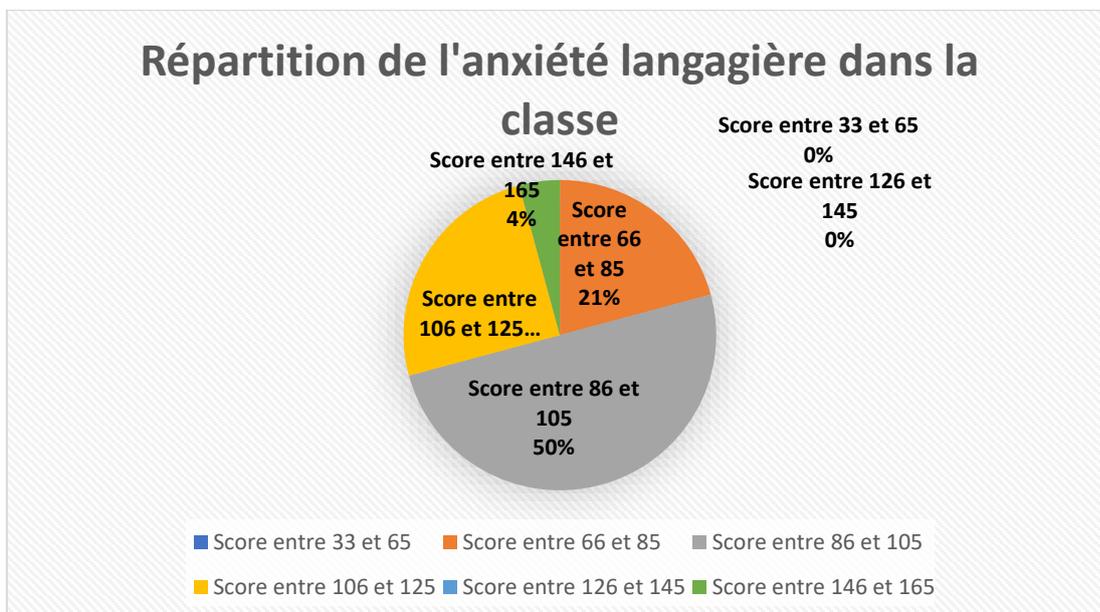
Lola S	94
Morgane T	106
Aurélien T	108
Lou V	87

J'ai administré ce questionnaire au tout début de l'année, lors de la deuxième semaine suivant la rentrée. Cette décision a été prise dans le but de me situer directement vis-à-vis de mes élèves et d'obtenir toutes les informations nécessaires avant de les faire passer à l'épreuve de production orale.

En analysant les résultats, nous pouvons constater que le score le plus bas obtenu est de 76 points (représenté en vert), tandis que le score le plus élevé est de 151 points (représenté en rouge). Il est important de noter que le score minimal est déjà relativement élevé, ce qui suggère que la classe présente une certaine propension à souffrir d'anxiété langagière. Dans cette optique, j'ai également décidé de représenter graphiquement la répartition de l'anxiété langagière au sein de cette classe de sixième. Cette représentation nous permettra d'avoir une vision plus claire de la distribution des scores et de mieux comprendre la prévalence de l'anxiété langagière parmi les élèves.

En examinant attentivement la répartition, nous pourrions identifier les élèves qui présentent des niveaux élevés d'anxiété langagière, ainsi que ceux qui sont potentiellement moins affectés.

Graphique 1 : Répartition de l'anxiété langagière



Tout d'abord, nous pouvons observer que la moitié des élèves de cette classe obtiennent un score compris entre 86 et 105, ce qui indique une anxiété langagière modérée chez ces élèves. Si nous devons trouver

une moyenne pour les résultats possibles de ce test (avec un minimum de 33 points et un maximum de 165), celle-ci se situerait à 99. Cependant, Horwitz n'a pas proposé de score minimum pour être considéré comme atteint d'anxiété langagière, mais plutôt que plus le score est élevé, plus l'élève éprouve un degré élevé d'anxiété. En prenant cela en compte, j'ai décidé de fixer la moyenne à 85 étant donné que les scores étaient plutôt élevés dans la classe. Ainsi, tout élève ayant un score supérieur à 85 serait considéré comme faisant partie de la population étudiée dans le cadre de ce protocole. Sur la base de ces résultats, 19 élèves sur 24 pourraient être considérés comme souffrant d'une anxiété langagière modérée à élevée.

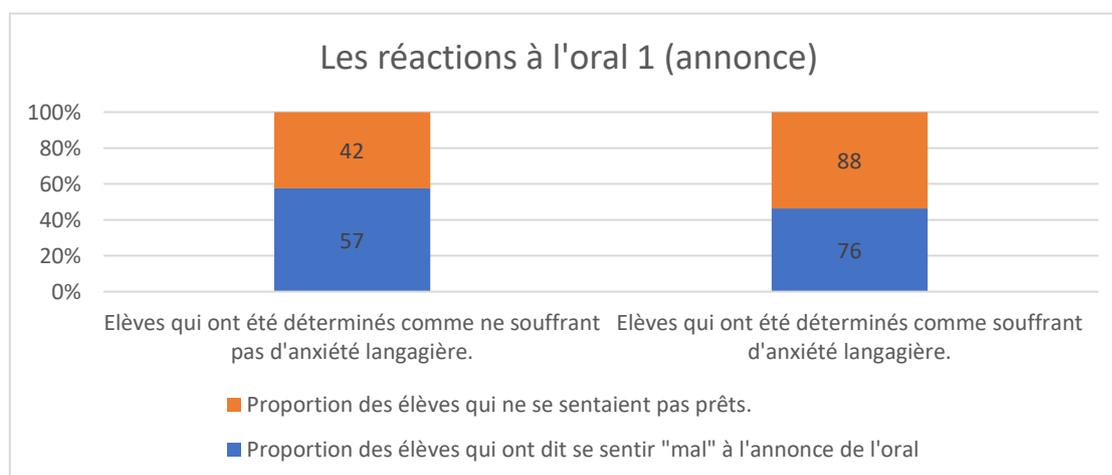
Cependant, deux élèves, Lou et Luka, ont montré lors de l'évaluation orale que leur score ne me paraissait pas correct, je les ai donc exclus de la liste des élèves souffrant d'anxiété langagière. Ainsi, 17 élèves sur 24 font partie de la population étudiée.

Nous pouvons également remarquer que 29% des élèves de cette classe ont un score compris entre 106 et 165, ce qui est relativement élevé pour des enfants ayant eu peu de cours de langue. Cependant, cette statistique est principalement influencée par une seule élève ayant obtenu un score supérieur à 146, car il n'y a aucun élève ayant obtenu un score entre 126 et 145.

Enfin, environ 21% des élèves de cette classe ont obtenu un score compris entre 66 et 85, ce qui représente environ un cinquième de la classe ne souffrant pas du tout d'anxiété langagière.

Ces résultats soulignent la prévalence de l'anxiété langagière dans cette classe de sixième, avec une majorité d'élèves présentant des niveaux modérés à élevés d'anxiété. Cependant, il est important de prendre en compte les questionnaires individuels et les observations lors des évaluations orales pour une évaluation plus précise de l'anxiété langagière chez chaque élève.

Graphique 2 : Réaction de l'annonce pour l'oral 1

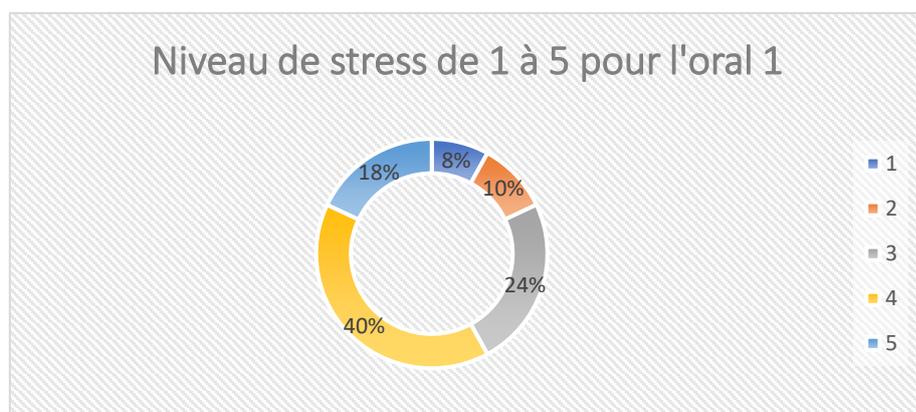


Premièrement, nous allons rappeler les questions qui étaient posées aux élèves lors de l'annonce de l'oral et de ses consignes :

- a) Comment te sens-tu à l'annonce de cet oral ?
- b) Te sens-tu prêt.e pour cet oral ?
- c) Note ton niveau de stress de 1 à 5 pour cet oral ; 1 étant le minimum et 5 le maximum.

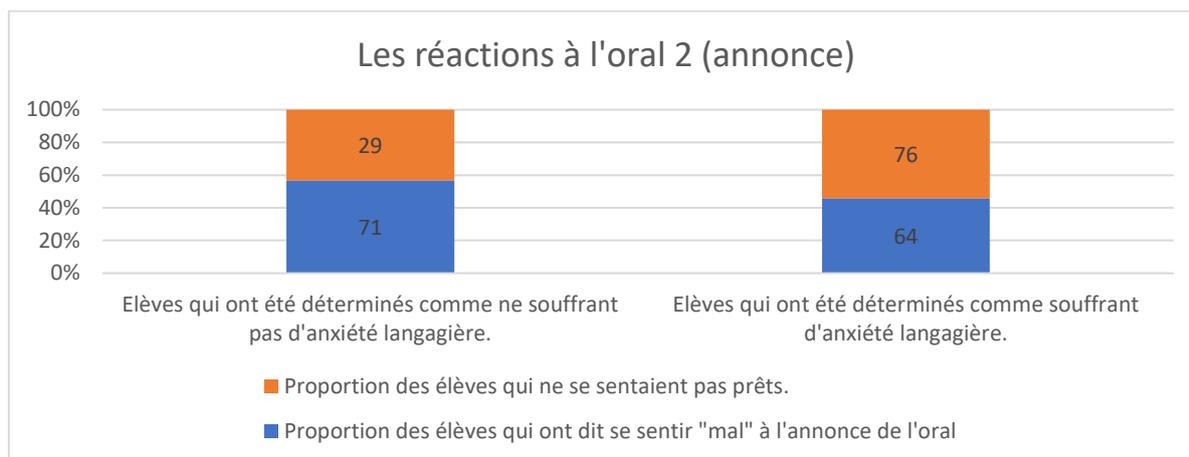
Ce graphique représente les réponses aux deux premières questions pour l'oral 1. Les données en orange correspondent à la question a) et celles en bleu correspondent à la question b). J'ai décidé de comparer les réponses des élèves considérés comme anxieux et ceux non-anxieux pour ces deux premières questions. Nous pouvons observer que 42% des élèves non anxieux ne se sentaient pas prêts à l'annonce de cette évaluation orale (les pourcentages ont été arrondi dans le but de l'enquête, mais cela équivaut à 3 élèves de ce groupe), tandis que 88% des élèves anxieux ont affirmé qu'ils ne se sentaient pas prêts. Ensuite, nous pouvons observer que 57% des élèves non anxieux ont répondu qu'ils éprouvaient des émotions négatives à l'annonce de l'oral, contre 76% pour les élèves anxieux.

Graphique 5 : Niveau de stress pour l'oral 2 pour les élèves catégorisés « anxieux » (annonce)



J'ai décidé de créer un graphique distinct pour la question c) en ne prenant en compte que la population souffrant d'anxiété langagière. Ainsi, nous pouvons observer ici le pourcentage pour chaque niveau de stress proposé aux élèves. Une observation importante est que la réponse principale des élèves anxieux est "4" pour cette question, avec 18% d'entre eux ayant choisi le niveau de stress maximal et 24% ayant opté pour un niveau intermédiaire. Cela indique une prévalence élevée de niveaux de stress élevés parmi les élèves anxieux.

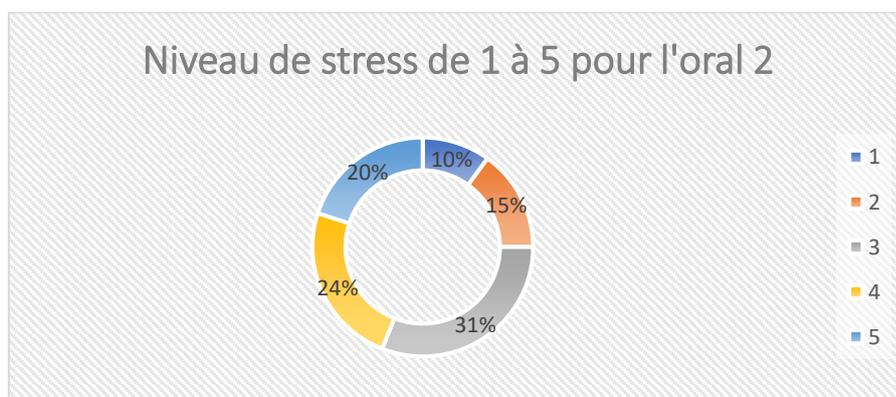
Graphique 4 : Réactions de l'annonce pour l'oral 2.



Ce graphique correspond ici aux deux premières questions du questionnaire d'accueil pour le second oral, qui, je le rappelle, se distinguait de l'autre par le fait que l'élève n'était pas face à la classe, mais seul avec moi pendant que ses camarades travaillaient. Nous pouvons observer que 29% des élèves non anxieux ne se sentaient pas prêts à l'annonce de cette évaluation orale (contre 42% lors du premier oral), ce qui indique une légère diminution. En revanche, 76% des élèves anxieux ont affirmé ne pas se sentir prêts, ce qui représente également une légère baisse par rapport au premier oral.

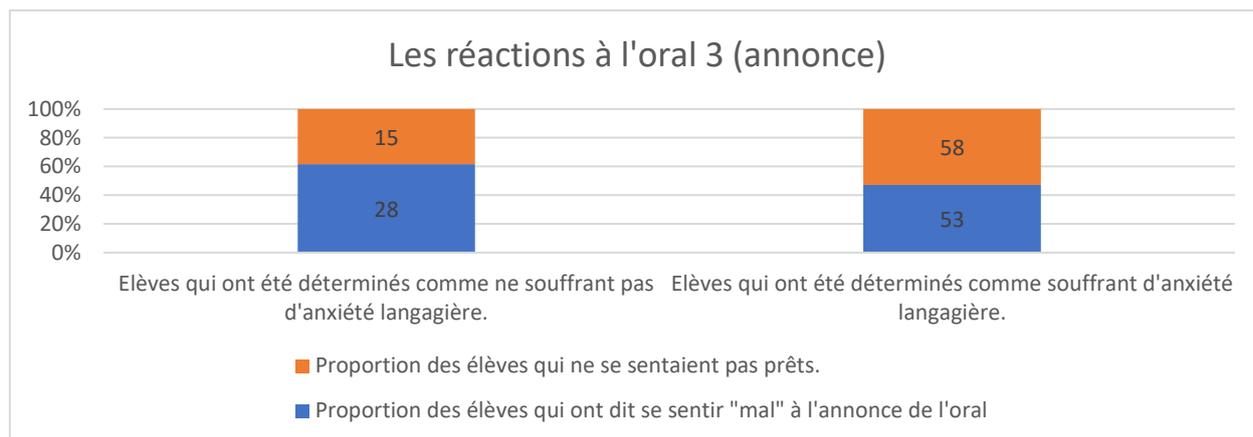
Ensuite, nous pouvons constater qu'un pourcentage de 71% des élèves non anxieux ont répondu qu'ils éprouvaient des émotions négatives à l'annonce de l'oral, ce qui représente une augmentation de 14% par rapport au premier oral. Cependant, cette augmentation pourrait s'expliquer par la nature plus difficile de l'évaluation. Une légère baisse peut également être observée chez les élèves anxieux, avec 64% contre 76% lors du premier oral.

Graphique 5 : Niveau de stress pour l'oral 2 pour les élèves catégorisés « anxieux » (annonce)



Concernant la question 3, nous pouvons remarquer que cette fois-ci, la majorité des réponses des élèves anxieux se situe au niveau "3", à hauteur de 31%. Cependant, il est important de noter que le niveau "4" est également très présent, avec un pourcentage de 24%. Ces résultats indiquent une légère amélioration par rapport aux données précédentes. De manière générale, nous pouvons constater une répartition plus homogène des réponses sur l'échelle de stress, ce qui suggère une évolution positive dans la gestion de l'anxiété langagière pour ces élèves.

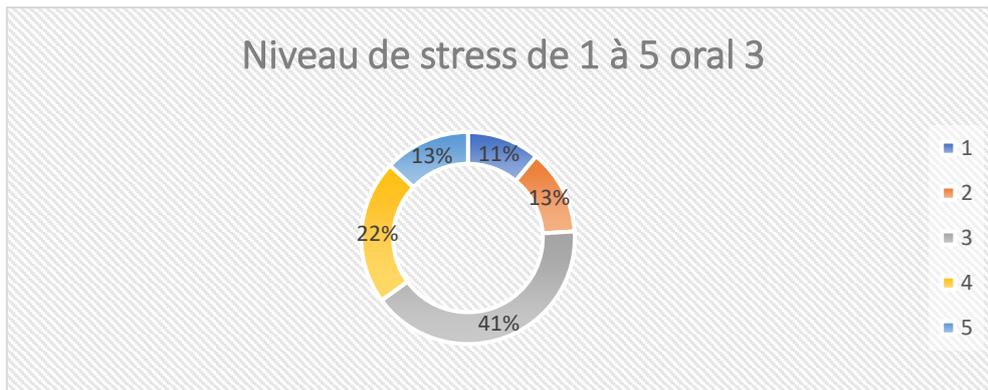
Graphique 6 : Réactions de l'annonce pour l'oral 3



Finalement, ce graphique correspond aux réponses aux deux premières questions du questionnaire d'accueil pour le troisième oral, qui a supprimé totalement le rapport à l'autre en demandant aux élèves de m'envoyer une vidéo. Nous pouvons observer une évolution significative des résultats. Tout d'abord, 15% des élèves non anxieux ont déclaré ne pas se sentir prêts à l'annonce de cette évaluation orale, ce qui représente une diminution de presque 30% par rapport au premier oral (42%). De même, parmi les élèves anxieux, 58% ont affirmé ne pas se sentir prêts, ce qui correspond également à une baisse symétrique de 30% par rapport au premier oral où ils étaient à 88%.

Ensuite, nous pouvons constater qu'un pourcentage de 28% des élèves non anxieux a répondu qu'ils éprouvaient des émotions négatives à l'annonce de l'oral, ce qui représente une baisse conséquente par rapport au premier oral où ce chiffre était de 57%. J'ai même pu remarquer de nombreux soupirs de soulagement à l'annonce de la vidéo. Chez les élèves anxieux, une baisse de 23% est également visible, passant de 76% lors du premier oral à 53% maintenant.

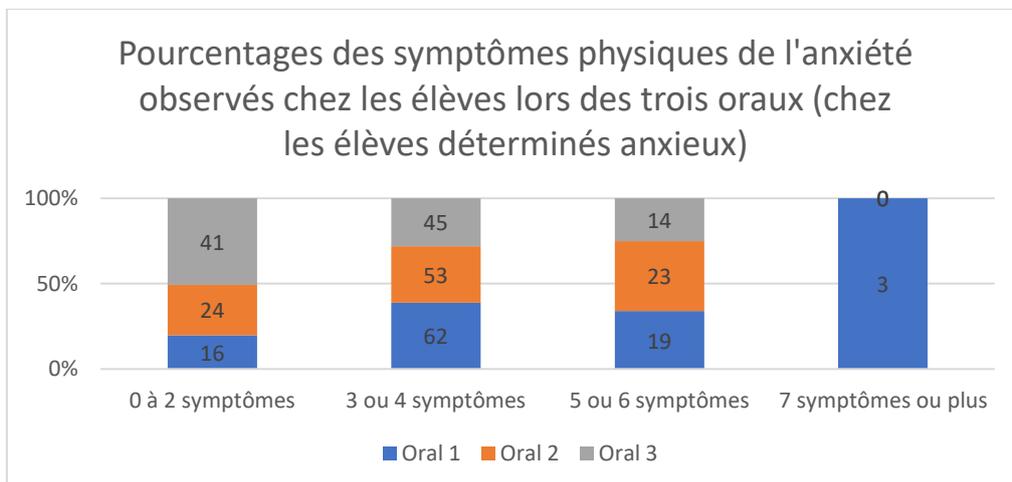
Graphique 7 : Niveau de stress pour l'oral 3 pour les élèves catégorisés « anxieux » (annonce)



Concernant la question 3, nous pouvons remarquer que la majorité des réponses des élèves anxieux s'est stabilisée au niveau "3", représentant 41% des réponses. Le niveau "4" demeure également significatif, bien qu'ayant diminué de 18% depuis le premier oral.

Ce premier questionnaire met en évidence une évolution positive encourageante dans la manifestation de l'anxiété langagière chez ces élèves lorsque le rapport à l'autre est diminué. Ces résultats suggèrent que la réduction de l'interaction en face à face a pu contribuer à une meilleure gestion de l'anxiété langagière, se traduisant par une répartition plus équilibrée des niveaux de stress exprimés par les élèves anxieux.

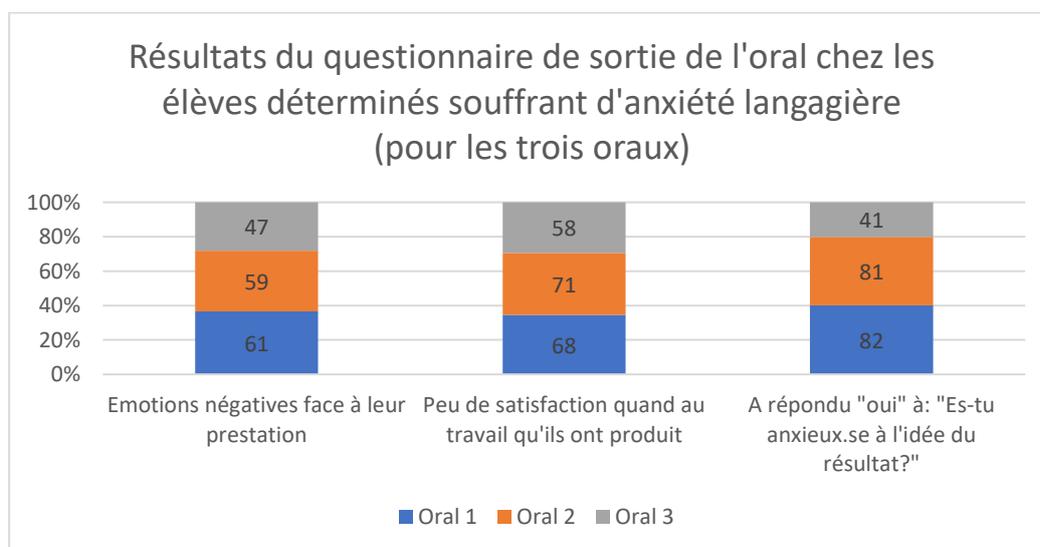
Graphique 8 : Etude des symptômes physiques de l'anxiété langagière lors des trois oraux chez les élèves.



Ce graphique représente les grilles d'observations des symptômes physiques de l'anxiété langagière que j'ai rempli au fur et à mesure des passages des élèves. La grille d'observation comprenait huit différents symptômes (le dernier étant un symptôme que je pouvais ajouter en fonction de l'élève). Chaque colonne du graphique correspond au nombre de symptômes cochés, et les pourcentages des élèves pour les trois oraux sont représentés par trois couleurs : bleu pour l'oral 1, orange pour l'oral 2 et gris pour l'oral 3.

Bien que les résultats se soient éventuellement plus étalés et homogénéisés, nous pouvons remarquer que pour les trois oraux, la majorité des élèves ont présenté entre trois et quatre symptômes. L'oral 1, en particulier, montre que 62% des élèves anxieux ont manifesté entre trois et quatre symptômes. L'oral 1 est également le seul où certains élèves ont présenté sept symptômes ou plus. Cependant, nous pouvons constater une nette amélioration entre l'oral 1 et l'oral 3, car le pourcentage d'élèves présentant entre 0 et 2 symptômes est passé de 16% à 41%, soit plus du double. De manière générale, bien que les élèves maintiennent une moyenne de trois ou quatre symptômes pour les trois oraux, nous pouvons néanmoins observer une baisse d'environ 20% par rapport au premier oral, ainsi qu'une répartition plus homogène des pourcentages.

Graphique 9 : Résultats du questionnaire de sortie d'oral chez les élèves déterminés souffrant d'anxiété langagière (pour les trois oraux).



Ce questionnaire nous offre un aperçu encourageant de l'évolution positive de la manifestation de l'anxiété langagière chez ces élèves lorsque le rapport à l'autre est diminué. Le graphique a pour objectif d'analyser les réponses des élèves anxieux au questionnaire de sortie après leurs trois oraux, en se concentrant uniquement sur les résultats de ces élèves. Rappelons que les questions posées étaient les suivantes :

- a) Comment te sens-tu après cet oral ?
- b) Es-tu satisfait.e de ta prestation ?

c) Es-tu anxieux.se à l'idée du résultat ?

Chaque colonne du graphique correspond à une question, et les pourcentages des élèves pour les trois oraux sont représentés par trois couleurs : bleu pour l'oral 1, orange pour l'oral 2 et gris pour l'oral 3. Nous pouvons clairement observer une évolution positive entre l'oral 1 et l'oral 3 pour les trois questions. En effet, 61% des élèves anxieux ont ressenti une émotion négative après leur prestation à l'oral 1, contre 47% à l'oral 3. De plus, 68% des élèves étaient peu satisfaits de leur prestation à l'oral 1, tandis que ce chiffre est descendu à 58% à l'oral 3. La plus grande évolution est observée pour la question trois, où nous pouvons constater que 41% des élèves étaient anxieux à l'idée du résultat à l'oral 3, contre 82% à l'oral 1. Environ la moitié des élèves de cette population "anxieuse" a réussi à se libérer d'une partie de leur anxiété langagière grâce à la réduction du rapport à l'autre. Cependant, l'oral 2 a montré des résultats moins concluants, avec des chiffres similaires à ceux de l'oral 1, mais nous en discuterons plus en détail ultérieurement.

Discussion :

Il est maintenant important de répondre à notre problématique de départ : en quoi l'anxiété langagière chez les élèves varie-t-elle en fonction du cadre proposé pour la production orale en continu en situation d'évaluation ? Deux hypothèses que j'avais formulées se sont confirmées au fil de cette étude : "L'anxiété langagière diminue lorsque les élèves ne sont pas observés par leurs pairs lors de la production orale en continu" et "Les élèves réagissent de manière plus positive à l'annonce d'un oral s'ils sont immédiatement rassurés sur le fait qu'ils ne seront pas observés par toute la classe".

En effet, j'ai pu observer chez mes élèves, lors de leurs passages, que leur anxiété langagière diminuait significativement lorsqu'ils n'étaient pas confrontés au regard des autres lors d'une production orale en continu évaluée. Au cours du premier oral, plusieurs élèves sont venus me demander s'ils pouvaient passer uniquement devant moi, mais j'ai dû refuser cette demande afin de préserver l'intégrité de cette étude. Cependant, j'ai remarqué qu'à partir du deuxième oral, les élèves étaient déjà plus détendus : leur diction et leur débit s'étaient améliorés, et leur prestation était meilleure. Lors du troisième oral enregistré en vidéo, la plupart des élèves ont dépassé le temps qui leur était imparti et ont même ajouté des petites blagues, signe de leur aisance. Au-delà de mes propres observations, les réactions des élèves que j'ai pu recueillir par écrit ont également confirmé les avantages de supprimer le regard des autres lors des évaluations orales en continu pour les élèves souffrant d'anxiété langagière.

Nous avons constaté que l'anxiété langagière est composée de trois éléments principaux, selon les travaux de Horwitz mentionnés dans la revue de littérature : la peur de communiquer, la peur d'être évalué de manière négative et l'anxiété liée aux situations d'évaluation. Selon Horwitz et ses collègues, cette peur résulte du regard de l'autre et de la conviction que, quel que soit leur effort, les apprenants seront toujours jugés négativement (le jugement de l'autre étant un aspect central de l'anxiété langagière).

Notre étude a confirmé la présence de ces trois composantes chez les élèves de cette classe souffrant d'anxiété langagière. De plus, nous avons constaté que l'adaptation du regard de l'autre lors des situations d'évaluation, et donc la suppression d'une de ces composantes (la peur d'être évalué négativement), pouvait aider ces élèves à produire de meilleures performances orales, mais surtout dans des conditions plus favorables pour eux.

En effet, en réduisant le regard des autres lors des évaluations orales, nous avons pu constater une amélioration significative des prestations des élèves. En leur offrant un cadre où ils ne sont pas soumis au jugement et à la pression du groupe, nous avons pu créer un environnement plus propice à leur expression orale. Les résultats de notre étude ont montré que les élèves étaient plus détendus, leur diction

et leur débit s'améliorait, et ils étaient capables d'ajouter des éléments humoristiques à leur prestation, signe de leur aisance retrouvée.

En adaptant le regard de l'autre lors des évaluations, nous avons donc réussi à atténuer l'anxiété langagière chez ces élèves et à créer des conditions plus favorables à leur réussite. Ces résultats suggèrent qu'il est essentiel de prendre en compte cette dimension de l'anxiété langagière dans notre approche pédagogique et d'adapter les situations d'évaluation pour aider les élèves à exprimer leur plein potentiel linguistique.

Il est intéressant de souligner que le fait que les élèves soient conscients que leur prestation peut s'améliorer s'ils ne passent pas devant toute la classe est un élément important de cette étude. Comme je l'ai mentionné précédemment, certains élèves sont venus me demander de passer uniquement devant moi, car ils étaient conscients que le regard des autres les déstabilisait. Il ne s'agissait pas d'un refus de travailler ni d'une timidité de participation (car cette classe est plutôt dynamique), mais d'une véritable peur de s'exprimer en anglais devant le reste de la classe.

Ces résultats mettent en évidence l'importance de prendre en considération l'anxiété langagière des élèves lors de la conception des évaluations orales en continu. En offrant un cadre où le rapport à l'autre est réduit, les élèves anxieux peuvent exprimer leur potentiel linguistique de manière plus sereine. Ces constatations pourraient contribuer à l'élaboration de stratégies pédagogiques visant à soutenir les élèves souffrant d'anxiété langagière dans leur apprentissage de l'anglais.

Cette étude met en évidence une évolution positive significative dans la manifestation de l'anxiété langagière chez ces élèves lorsque le rapport à l'autre est réduit. Cette constatation m'a incité à prolonger mes initiatives tout au long de l'année, afin de consolider ces résultats encourageants. J'ai décidé de répondre aux demandes des élèves qui souhaitaient passer uniquement devant moi à mon bureau lors de l'épreuve orale. Cette mesure est maintenant mise en place et mes élèves en profitent lorsqu'ils en ressentent le besoin. Il est important de souligner que tous les élèves ne demandent pas à passer uniquement devant moi, certains se sentant suffisamment à l'aise pour passer devant toute la classe. Cependant, pour ceux qui choisissent cette option, j'ai pu observer une amélioration constante de leurs performances tout au long de l'année. De plus, j'ai remarqué un effet inattendu : un taux d'absentéisme beaucoup moins élevé lors des jours d'évaluation. En effet, lors de la première épreuve orale, cinq élèves étaient absents (bien entendu, je leur ai fait rattraper l'épreuve ultérieurement), et seulement trois lors de la deuxième épreuve. Bien que je ne puisse pas affirmer avec certitude les raisons exactes de leur absence, il est indéniable que le nombre élevé d'absents pour une journée d'évaluation était préoccupant. En rassurant les élèves sur la possibilité d'adapter les conditions dans la mesure du raisonnable lors de leur passage à l'oral, nous avons pu limiter l'absentéisme tout au long de la journée. C'est pourquoi j'ai décidé de prolonger mon protocole, ou du moins la partie où je fais varier le rapport à l'autre des élèves,

même après la fin de cette étude. Ces résultats suggèrent que la réduction du regard à l'autre peut non seulement contribuer à atténuer l'anxiété langagière, mais aussi favoriser la présence et l'engagement des élèves lors des évaluations orales.

Dans notre analyse des données, nous constatons que le deuxième oral, où seul mon regard était porté sur l'élève et où le reste de la classe était engagé dans une tâche, n'a pas donné des résultats très concluants, avec des changements peu significatifs par rapport au premier oral. Je pense que cela peut être attribué à la nature de la tâche qui leur a été demandée. En effet, c'était la première fois qu'ils devaient présenter une histoire à l'oral devant leurs camarades, sans aucune interaction, et cette tâche a suscité une angoisse qui a augmenté leur anxiété. Par conséquent, les effets de la suppression du regard de l'autre n'ont pas pu être pleinement observés.

Cependant, depuis la fin de mon étude, j'ai continué à mettre en place cette disposition où l'élève est en interaction avec moi tandis que le reste de la classe est engagé dans une autre activité. J'ai remarqué que les élèves étaient beaucoup plus à l'aise à l'oral et que leurs manifestations d'anxiété avaient considérablement diminué. Il est donc important de prendre en compte la nature de la tâche dans ce type d'expérience.

Il est possible que la tâche de présenter une histoire devant leurs pairs ait été particulièrement stressante pour les élèves, car elle exigeait une performance individuelle sans interaction directe. Cette situation peut avoir renforcé leur anxiété langagière, limitant ainsi les effets bénéfiques de la suppression du regard des autres. Il serait intéressant d'explorer d'autres types de tâches qui favorisent l'expression individuelle et offrent des opportunités d'interactions plus contrôlées, afin de réduire davantage l'anxiété langagière des élèves.

En conclusion, la nature de la tâche joue un rôle crucial dans l'efficacité de la suppression du regard de l'autre pour atténuer l'anxiété langagière. Il est essentiel de concevoir des activités qui permettent aux élèves de s'exprimer individuellement tout en favorisant un environnement de soutien et d'engagement.

Conclusion

Pour conclure, cette recherche m'a apporté une immense richesse de connaissances sur la psychologie des élèves et mon rôle en tant qu'enseignante. J'ai appris à prendre en compte les sentiments de mes élèves sans les juger, et j'ai découvert que l'anxiété langagière était bien distincte de la timidité ou de la glossophobie. Il s'agit d'une véritable forme d'anxiété qui a un impact considérable sur la scolarité des élèves. J'ai également découvert des moyens de m'adapter tout en maintenant une approche pédagogique égalitaire.

Cependant, il convient de souligner que cette recherche a rencontré certaines limites dans la classe qui m'a été attribuée. En effet, nous avons constaté que l'anxiété langagière se développe progressivement au cours de la scolarité d'un élève, en lien avec son exposition aux cours de langue. Toutefois, les élèves de sixième n'ont généralement pas encore eu beaucoup de cours d'anglais, et le protocole de recherche devait être terminé en janvier. On peut donc se demander si les résultats auraient été différents avec davantage de temps pour les exposés en anglais, ou avec une classe ayant déjà suivi au moins un an d'enseignement de la langue.

Heureusement, la moitié de mes élèves provenaient de l'école primaire D'Esbarres, qui propose une formation Cambridge, et une bonne partie de cette classe avait donc déjà bénéficié de cours d'anglais. Cela a cependant créé une hétérogénéité au niveau des compétences linguistiques, certains étant très avancés tandis que d'autres commençaient tout juste leur apprentissage. Par ailleurs, le fait que ce soit des élèves de sixième peut également constituer une limite, car ils ont dû répondre au questionnaire FCLAS en début d'année, et les questions étaient assez complexes. Nous pouvons donc nous demander s'ils ont bien compris ce qui leur était réellement demandé, et s'ils ont répondu en toute honnêteté.

Je me demande néanmoins si le protocole mis en place dans leur classe cette année pourrait avoir une influence sur leurs années scolaires à venir. En effet, si le fait de les mettre à l'aise à l'oral en langue et de réduire l'importance du regard de l'autre a empêché le développement d'une anxiété langagière plus prononcée chez ces élèves, cela pourrait entraîner des répercussions positives sur leur parcours scolaire. Il serait intéressant de comparer l'anxiété langagière des élèves ayant participé à cette expérience avec celle des élèves n'ayant pas participé, l'année prochaine. Bien qu'il existe de nombreuses recherches sur l'anxiété langagière, peu de travaux portent sur la manière de la prévenir. Je pense qu'il serait pertinent, à l'avenir, de se pencher sur cette question et d'explorer si ce type d'expérience peut influencer ce phénomène.

Bibliographie

- Allal, L. et Laveault, D. (2009). Assessment for Learning : Évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99–106.
- Astolfi. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF éditeur.
- Bellucci. (2016). *La communication orale*. Studyrama.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (édition française). <http://www.coe.int/lang-cecr>
- Cox, R. H. (2002). *Psychologie du sport*. Bruxelles: De Boeck.
- Direction générale de l'enseignement scolaire. (2007). *L'évaluation des compétences orales en langues vivantes*. Buc : CRDP de l'académie de Versailles.
- Harmer. (1983). *The practice of English language teaching*. Longman.
- Hawkins. (1987). *Awareness of language: an introduction (Revised edition)*. Cambridge University Press.
- Horner. (2010). *Le CECRL et l'évaluation de l'oral : [anglais]*. Belin.
- Horwitz, K., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132. doi:10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x
- Liebert, R.M., & Morris, L.W. (1967). Cognitive and emotional components of text anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Łuszcznska, S. (2017). Revue des recherches sur l'anxiété langagière relative aux compétences linguistiques et aux étapes du traitement de la langue. *Glottodidactica (Poznań)*, 44(2), 59–. <https://doi.org/10.14746/gl.2017.44.2.04>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44, 283

305. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>

Macintyre, P.D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal*, 91(4), 564-576.

Marcel, J. (2006). Influence de la modification du mode de réponse de l'ordre de passation des échelles du CSAI-2 modifié. Mémoire de Master de l'Université de Reims Champagne- Ardenne, Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, 76(1), 14–26. <https://doi.org/10.2307/329894>

Selye, H. (1983). *The stress concept: Past, present, and future*. Chichester: John Wiley and Sons

Wilkinson, J. (2011). L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi. Thèse. Université Laval. Disponible en ligne : www.theses.ulaval.ca/2011/27874/27874.pdf

ANNEXES

Foreign Language Classroom Anxiety Scale

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

2. I don't worry about making mistakes in language class.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

5. It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

8. I am usually at ease during tests in my language class.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

12. In language class, I can get so nervous I forget things I know.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

14. I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

17. I often feel like not going to my language class.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

18. I feel confident when I speak in foreign language class.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

21. The more I study for a language test, the more confused I get.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

22. I don't feel pressure to prepare very well for language class.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

24. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

25. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.

Strongly agree Agree Neither agree
nor disagree Disagree Strongly disagree

Nom : Prénom :

Date :

Questionnaire de réaction : Oral n°1

a) Comment te sens-tu à l'annonce de cet oral ?

.....
.....

b) Te sens-tu prêt.e pour cet oral ?

.....
.....

c) Note ton niveau de stress de 1 à 5 pour cet oral ; 1 étant le minimum et 5 le maximum.

.....

Nom : Prénom :

Date :

Questionnaire de réaction : Oral n°2

a) Comment te sens-tu à l'annonce de cet oral ?

.....
.....

b) Te sens-tu prêt.e pour cet oral ?

.....
.....

c) Note ton niveau de stress de 1 à 5 pour cet oral ; 1 étant le minimum et 5 le maximum.

.....

Nom : Prénom :

Date :

Questionnaire de réaction : Oral n°3

a) Comment te sens-tu à l'annonce de cet oral ?

.....
.....

b) Te sens-tu prêt.e pour cet oral ?

.....
.....

c) Note ton niveau de stress de 1 à 5 pour cet oral ; 1 étant le minimum et 5 le maximum.

.....

Élève

Score FLCAS :

Grille d'observation des symptômes de l'anxiété lors du passage à l'oral des élèves :

Oral 1 :

Symptômes de l'anxiété	Symptômes présentés par l'élève.
Transpiration excessive	
Regard fuyant	
Tremblements corporels et de la voix	
Bégalement	
Mauvaise élocution	
Précipitation du débit	
Irritabilité et/ou agressivité	
Autres symptômes mentionnés spontanément par l'élève (nausée, mal de ventre...)	

Oral 2 :

Symptômes de l'anxiété	Symptômes présentés par l'élève.
Transpiration excessive	
Regard fuyant	
Tremblements corporels et de la voix	
Bégalement	
Mauvaise élocution	
Précipitation du débit	
Irritabilité et/ou agressivité	
Autres symptômes mentionnés spontanément par l'élève (nausée, mal de ventre...)	

Oral 3 :

Symptômes de l'anxiété	Symptômes présentés par l'élève.
Transpiration excessive	
Regard fuyant	
Tremblements corporels et de la voix	
Bégalement	
Mauvaise élocution	
Précipitation du débit	
Irritabilité et/ou agressivité	
Autres symptômes mentionnés spontanément par l'élève (nausée, mal de ventre...)	

Nom : Prénom :

Date :

Questionnaire : Qu'as-tu pensé de ton oral n°1 ?

a) Comment te sens-tu après cet oral ?

.....
.....

b) Es-tu satisfait.e de ta prestation ?

.....

c) Es-tu anxieux.se à l'idée du résultat ?

.....

Nom : Prénom :

Date :

Questionnaire : Qu'as-tu pensé de ton oral n°2 ?

a) Comment te sens-tu après cet oral ?

.....
.....

b) Es-tu satisfait.e de ta prestation ?

.....

c) Es-tu anxieux.se à l'idée du résultat ?

.....

Nom : Prénom :

Date :

Questionnaire : Qu'as-tu pensé de ton oral n°2 ?

a) Comment te sens-tu après cet oral ?

.....
.....

b) Es-tu satisfait.e de ta prestation ?

.....

c) Es-tu anxieux.se à l'idée du résultat ?

.....