

Année universitaire 2023-2024

Master MEEF 2nd degré Anglais

2^{ème} année

Bloc B UE3 Ec2

(Le praticien réflexif ; analyser sa pratique et mobiliser la recherche)

**Comment faire en sorte que la pratique
de l'oral ne devienne pas la source d'une
anxiété langagière chez certains élèves
en classe de langues vivantes
étrangères ?**

Présenté par : PUTIGNY Audrey

Encadré par : BATAILLE Jean-Luc

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.

PUTIGNY Audrey

A handwritten signature in blue ink, consisting of a long horizontal line followed by a circular scribble.

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire. Leur soutien et leurs conseils ont été des éléments essentiels tout au long de ce master et de mon parcours.

Je souhaite d'abord remercier M. Jean-Luc Bataille qui encadre ce mémoire, pour son accompagnement et surtout son expertise. Ses conseils éclairés m'ont permis de mener à bien cette recherche avec confiance et détermination.

Mes remerciements s'adressent également à Mmes Pauline Papa et Frédérique Lamblot, dont le précieux accompagnement tout au long de ma formation d'enseignante a enrichi mon travail et l'a amené à un niveau supérieur.

Je suis également reconnaissante envers mes camarades de promotion qui ont partagé leurs idées, leurs réflexions et leurs expériences tout au long de ce processus. Leur soutien moral a été inestimable.

Enfin, je tiens à exprimer ma reconnaissance envers l'équipe pédagogique du collège Jean Rostand et notamment l'équipe d'anglais qui m'a accompagnée durant mes quatre années de professionnalisation, M. Sébastien Colas, Mmes Fevrat Brigitte, Moretto Florence, Roge Morgane et Roffi Annabelle. Leur soutien a été indéfectible, et leurs encouragements constants. Ces personnes ont été source d'inspiration tout au long de mes études.

Table des matières

Introduction	6
Revue de littérature	8
L'anxiété langagière, qu'est-ce que c'est ?.....	8
<i>Les facteurs déclencheurs de l'anxiété langagière</i>	9
Les différents types d'anxiété.....	10
Mesurer l'anxiété.....	11
<i>La différence culturelle, facteur d'anxiété</i>	12
<i>La pression sociale, actrice de l'anxiété langagière</i>	13
<i>Les autres causes responsables du développement de l'anxiété langagière</i>	14
<i>L'importance de la prise en compte de l'émotion et de la créativité pour combattre l'anxiété langagière</i>	16
La peur sous différentes formes, source d'anxiété.....	16
La posture de l'enseignant, rôle majeur dans la gestion de l'anxiété langagière.....	17
Problématique	19
Protocole	20
Hypothèses.....	20
Description du protocole	21
Sondages et discussions.....	21
Modalités d'évaluation.....	22
L'auto-évaluation.....	24
L'anxiété langagière chez les adultes.....	24
Analyse des données et discussion des résultats	25
1. <u>Sondages et discussions</u>	25
1.1. L'anxiété langagière chez les adultes.....	28
2. <u>Modalités d'évaluations</u>	28
2.1. L'évaluation collaborative.....	32
2.2. Technologies et ressources interactives.....	33

3. <u>La posture de l'enseignant</u>	34
4. <u>Ateliers de gestion du stress</u>	36
5. <u>Les retours constructifs</u>	37
6. <u>Encourager l'expression créative</u>	38
Conclusion	40
Bibliographie	42
Annexes	44

Introduction

Selon une étude de 2019 menée par Pascale Manoïlov au sein du Centre National d'Etudes des Systèmes Scolaires (CNESCO), et malgré des progrès en compréhension, les difficultés à l'oral en cours de langues vivantes étrangères persistent. Les élèves français continuent d'avoir des difficultés pour s'exprimer à l'oral dans les cours de langues étrangères ; d'autant plus que depuis 2020, 99% des élèves de cinquième étudient une deuxième langue vivante étrangère selon « L'enseignement des Langues Vivantes dans le Second Degré en 2020 », Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Lors des dix dernières années, le niveau des élèves français en compréhension des langues étrangères s'est amélioré, mais les activités langagières orales, continues ou en interaction, sont des exercices compliqués à maîtriser pour beaucoup d'apprenants. Beaucoup de raisons et de facteurs extérieurs expliquent la complexité d'acquisition de ces compétences orales et beaucoup ont fait l'objet de recherches scientifiques et d'études précises. Dans les années 1990, la question de l'anxiété à l'école intéresse les chercheurs et fait objet de divers travaux, notamment aux Etats-Unis.

En septembre 2020, j'ai débuté le dispositif de préprofessionnalisation proposé par le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, un dispositif qui permet l'observation de classes et qui consiste en des missions d'enseignement en complète responsabilité. Lors de la première année de cette alternance avec ma formation universitaire, j'ai pu observer un grand nombre de classes et d'élèves différents, alimentant ainsi mes connaissances sur les fondamentaux de l'enseignement dans le second degré. Par la suite, j'ai eu mes classes en responsabilité, sous l'œil bienveillant de ma tutrice. Grâce à ce dispositif, j'ai pu suivre les élèves depuis déjà trois ans et m'adapter aux différents niveaux que je pouvais avoir en classe. Ce parcours de préprofessionnalisation est très formateur et m'a permis d'analyser bon nombre d'élèves dans leur comportement, et si j'ai pu discerner diverses conduites, j'ai plutôt vite constaté que certains élèves étaient plus à l'aise à l'oral, tandis que d'autres moins. De fait, je me suis demandée quels étaient les facteurs qui pouvaient amener un élève à devenir anxieux lorsqu'il s'agissait d'une activité orale, si cela venait d'un manque de compréhension, d'une peur de mal faire, d'une timidité habile ou encore du regard des autres. J'ai donc commencé à me questionner et à interroger les élèves sur cette notion d'anxiété, anxiété langagière ici dans le cadre d'un cours de langues vivantes, que ce soit en anglais, en espagnol, ou encore en allemand. Je me suis demandée quels étaient les éléments constitutifs qui pouvaient nourrir cette anxiété et comment cela agissait sur la performance des élèves. Je me suis aussi interrogée sur les différentes solutions que ma tutrice et moi pouvions apporter à ces élèves sujets à

l'anxiété pour les amener à dépasser ces inhibitions. C'est ainsi que dans ce mémoire, je veillerai d'abord à présenter un bilan non exhaustif des études menées sur ce sujet, à présenter le contexte d'enseignement pour enfin analyser les différentes tentatives de mises en œuvre pouvant proposer des pistes d'améliorations aux élèves pour la pratique d'une activité orale en classe de langues vivantes. Enfin, je tâcherai de faire un retour sur ces expériences et d'en faire une synthèse.

L'anxiété langagière, qu'est-ce que c'est ?

L'anxiété langagière est un phénomène qui affecte une grande partie des élèves. Elle concerne les élèves qui sont apprenants d'une deuxième langue vivante notamment au collège, que ce soit en anglais, en allemand ou en espagnol. Cette revue de littérature aura pour visée d'identifier plusieurs facteurs qui définissent l'anxiété langagière et de déceler un maximum de stratégies qui existent pour y faire face. Selon les différents auteurs qui constituent la bibliographie, les facteurs de l'anxiété langagière sont, en somme, les différences culturelles, les expériences négatives passées avec l'apprentissage d'une langue étrangère, la peur de faire des erreurs et le manque de confiance en soi. De plus, beaucoup d'élèves ont une estime d'eux bien trop basse avec des attentes bien trop surréalistes, ce qui s'avère être des élèves plus susceptibles de souffrir d'anxiété langagière. Les auteurs proposent des stratégies pour surmonter l'anxiété langagière, comme une exposition progressive à la langue cible, en passant par des moments de relaxation en classe, en encourageant les élèves à se créer des groupes de discussion pour partager des auto-évaluations positives. Aussi, l'utilisation de technologies s'avère être pertinente pour offrir aux élèves une expérience d'apprentissage plus ludique et interactive, et un bon moyen de combattre l'anxiété langagière.

L'anxiété langagière est une complication importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle peut affecter la capacité de l'apprenant à comprendre et à s'exprimer dans la langue cible ainsi que son estime de soi et sa motivation à poursuivre l'apprentissage. Cette complication peut se poser de différentes manières selon les individus et les contextes. Par exemple, l'apprenant peut se sentir anxieux lorsqu'il doit prendre la parole devant ses pairs dans une langue étrangère, ou bien lorsqu'il doit comprendre des conversations rapides et complexes dans un contexte social ou professionnel. L'anxiété langagière peut également être exacerbée par des facteurs tels que la peur de l'évaluation, la pression sociale, le manque de confiance en soi ou l'expérience de la stigmatisation en tant qu'apprenant d'une langue étrangère. Cette anxiété langagière peut affecter considérablement la réussite de l'apprentissage. Les stratégies d'enseignement efficaces pour atténuer l'anxiété langagière peuvent inclure des activités qui encouragent la prise de parole en groupe, des exercices de compréhension orale adaptés au niveau de l'apprenant et un environnement d'apprentissage positif et non jugeant qui encourage l'expérimentation et la prise de risques.

Les facteurs déclencheurs de l'anxiété langagière

Avant de pouvoir se pencher précisément sur les facteurs, stratégies et impacts que peut avoir l'anxiété langagière, il est tout à fait intéressant de d'abord mener des recherches sur le principe même de ce phénomène. Zhao Xiaofei, dans son article *A Review on the Effects of Foreign Language Anxiety on Second Language Learning* (2023), propose une synthèse des recherches menées sur l'anxiété en apprentissage des langues étrangères. L'article commence par expliquer la définition de l'anxiété en langue étrangère que Xiaofei entend comme ce qui suit, « an obstacle for language learners in their language skill proficiency and achievement in that classroom interaction tends to be anxiety-provoking »¹ et les différentes approches théoriques qui ont été développées pour la comprendre. L'auteur passe ensuite en revue des recherches empiriques qui ont examiné les facteurs qui contribuent à l'anxiété en langues étrangères, notamment les caractéristiques personnelles des apprenants, les contextes d'apprentissage et les caractéristiques de la langue cible. L'auteur identifie également les conséquences de l'anxiété en langue étrangère sur l'apprentissage et le bien-être des apprenants ainsi que les stratégies d'adaptation que les apprenants peuvent utiliser pour faire face à leur anxiété. L'article met également en évidence les limites des recherches antérieures sur l'anxiété en langue étrangère et propose des pistes pour la recherche future, notamment en ce qui concerne les mesures de l'anxiété, la compréhension des processus sous-jacents à l'anxiété et la manière dont les enseignants peuvent soutenir les apprenants anxieux. En somme, cet article nous propose une synthèse de recherches menées sur l'anxiété qui offrent une perspective intéressante de ce phénomène, notamment pour les enseignants et les chercheurs. Un article similaire et tout à fait intéressant également sur la même problématique est *Language anxiety : Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages* (2016) de MacIntyre et Gardner. Les auteurs visent à explorer la relation entre une anxiété liée à la langue et la parole et d'autres formes d'anxiété que l'on retrouve dans le traitement d'une langue seconde. Les auteurs proposent que cette anxiété langagière n'est en fait pas une forme unique d'anxiété mais plutôt une manifestation d'une anxiété plus générale. Evidemment, les auteurs expliquent aussi que l'anxiété langagière va avoir des effets positifs et négatifs sur le traitement des langues en fonction du degré d'anxiété se manifestant chez l'apprenant, qu'ils expliquent ainsi : « Research into the effects of anxiety upon language learning has shown an understandable emphasis on the output stage in terms of production, performance, course

¹ « un obstacle pour les apprenants d'une langue à la maîtrise et à la réussite de celle-ci, car l'interaction en classe tend à être source d'anxiété »

grades, and other such criteria »². L'étude menée par MacIntyre et Gardner se fait auprès d'étudiants de premier cycle évoluant dans un environnement bilingue. Comme indiqué, les résultats annoncent que généralement, l'anxiété langagière est liée à d'autres formes d'anxiété, notamment liées aux évaluations ou au contexte social. Il s'agit là de phénomènes d'anxiété que nous allons étudier plus profondément tout au long de ce mémoire. Enfin, les auteurs proposent qu'en mettant en place des dispositifs augmentant l'attention et la motivation des apprenants, l'anxiété langagière aura, de fait, moins d'effet négatif sur l'apprentissage de la langue étrangère.

Les différents types d'anxiété

L'anxiété que peut ressentir un élève peut être différente en fonction de plusieurs facteurs. Selon MacIntyre dans *Modern Language Journal* (1995), il existe deux types d'anxiété, ou du moins deux façons différentes par lesquelles le phénomène d'anxiété peut toucher un élève en classe. MacIntyre parlera donc de l'anxiété dite facilitante (« facilitating anxiety ») qui visera à aider et pousser l'apprenant à être plus performant et à s'investir davantage dans la tâche. Cette anxiété s'avère être plutôt positive puisqu'elle vise à être stimulante pour l'élève qui se trouve en situation de stress avant une production orale notamment. L'anxiété est dite « facilitante » lorsqu'elle est bénéfique pour la performance de l'élève. Cette forme d'anxiété peut se manifester par une légère tension ou nervosité avant une tâche. En effet, l'élève peut ressentir une certaine pression face à l'exercice de l'oral, mais celle-ci lui servira en bien de manière à ce qu'il donne le meilleur de lui-même lors de sa prestation orale. C'est une forme d'anxiété légère, modérée. Elle est souvent associée à une stimulation et à une mobilisation de l'énergie mentale, ce qui peut améliorer la concentration et la vigilance. Cela peut inciter l'élève à se préparer davantage, à rester attentif et à mobiliser ses ressources cognitives de manière efficace. A côté de cela, on différencie l'anxiété facilitante de l'anxiété dite « débilite » En somme, ce type d'anxiété indique que l'apprenant va être ralenti dans son processus d'apprentissage. A l'inverse de l'anxiété facilitante qui se veut être un véritable moteur dans l'apprentissage, l'anxiété débilite (« debilitating anxiety ») s'avère être un véritable frein. L'élève victime d'anxiété débilite se focalise davantage sur son anxiété et sur ce qu'il peut vivre et ressentir face à la tâche qui lui est incombée plutôt qu'à la tâche en elle-même et à ce

² « Les recherches sur les effets de l'anxiété sur l'apprentissage des langues ont mis l'accent, à juste titre, sur la phase de production en termes de performance, de notes de cours et d'autres critères de ce type »

qu'elle peut lui apporter de bénéfique. Les compétences psycho-sociales de l'élève vont être affectées par cette anxiété débilante qui viendra teinter et restreindre sa performance. Elle se manifeste lorsque le niveau de stress devient excessif, dépassant la capacité de l'élève à le gérer de manière constructive. Les manifestations de l'anxiété débilante peuvent inclure des symptômes physiques tels que des tremblements, des sueurs, des maux de tête, ainsi que des symptômes cognitifs tels que la confusion, des pensées négatives persistantes (« je suis nul »), une baisse de la concentration voire un blocage. Tout cela peut sérieusement compromettre la capacité de l'élève à effectuer une tâche de manière optimale (inhibition cognitive et émotionnelle).

Mesurer l'anxiété

Pour creuser davantage les recherches sur ce phénomène d'anxiété, Djafri et Wimbari mesurent l'anxiété liée à l'apprentissage de langues étrangères chez les apprenants de différentes langues étrangères dans *Measuring foreign language anxiety among learners of different foreign languages* (2018). Les auteurs expliquent leur méthodologie pour mesurer l'anxiété liée à l'apprentissage de quatre langues : l'anglais, le français, l'espagnol et l'allemand. Les résultats de l'étude montrent que l'anxiété liée à l'apprentissage des langues étrangères varie en fonction de la langue étudiée, avec des niveaux d'anxiété plus élevés pour l'allemand et l'espagnol que pour l'anglais et le français. Les auteurs soulignent également que l'anxiété est plus élevée chez les apprenants débutants que chez les apprenants avancés, qu'ils justifient ainsi : « They were assumed to be more at ease in facing the increased difficulty of language learning due to the previous experiences and already built their own strategy to deal with the barrier. »³ Les résultats de l'étude peuvent aider les enseignants et les formateurs à mieux comprendre les sources d'anxiété des apprenants et à adapter leur enseignement en conséquence. Cependant l'étude ne prend pas en compte d'autres facteurs qui pourraient influencer l'anxiété des apprenants tels que leur motivation ou leur expérience antérieure en matière d'apprentissage des langues étrangères. Il serait intéressant de mener d'autres études pour explorer ces facteurs et leur impact sur l'anxiété des apprenants en langues étrangères. L'article passe en revue les différents instruments de mesure utilisés pour évaluer l'anxiété langagière, notamment le Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) de Horwitz &

³ « On suppose qu'ils sont plus à l'aise pour faire face à la difficulté accrue de l'apprentissage de la langue en raison de leurs expériences antérieures et qu'ils ont déjà élaboré leur propre stratégie pour surmonter l'obstacle. »

Cope (1986). Les auteurs critiquent ces instruments de mesure en soulignant leurs limites, notamment leur manque de validation empirique et leur manque de précision dans la mesure de l'anxiété linguistique. Ils soulignent l'importance de continuer à développer des instruments de mesure fiables et valides pour évaluer l'anxiété langagière et mieux comprendre ses effets sur l'apprentissage des langues étrangères. Ils encouragent également les enseignants à être conscients de l'anxiété langagière de leurs élèves et à mettre en place des stratégies pour les aider à la surmonter, malgré tous les facteurs qui la nourrissent.

La différence culturelle, facteur d'anxiété

Un des premiers facteurs qui vient freiner un apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère et qui peut le rendre mal à l'aise est la différence culturelle de celle-ci. En effet, la langue est étroitement liée à la culture d'un pays ; de fait, les expressions, les nuances de sens et les conventions linguistiques peuvent varier considérablement selon les cultures, ce qui rend parfois difficile la compréhension et la maîtrise d'une langue étrangère. La notion de culture peut aussi affecter la façon dont les apprenants abordent l'apprentissage de la langue. Les différences culturelles peuvent également entraîner des malentendus ou des conflits dans la communication. Par exemple, les différences dans les normes de politesse, les expressions faciales et le ton de voix peuvent conduire à des incompréhensions et des interprétations erronées. Dans l'ensemble, la différence culturelle peut constituer un obstacle à l'acquisition d'une langue étrangère, mais elle peut également être une occasion d'enrichir l'apprentissage et la compréhension de cette langue, et c'est aussi ce que suggère le site internet Eduscol dans leurs ressources d'accompagnement pour les langues vivantes étrangères et régionales aux cycles 2, 3 et 4, en indiquant de « donner l'envie d'apprendre les langues et de s'ouvrir à d'autres cultures, de toujours viser un enrichissement progressif des connaissances et compétences, de conjuguer travail linguistique et apport culturel ». De la même manière, il est important de reconnaître et de comprendre ces différences culturelles pour faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère selon Claudine Garcia-Debanc. Dans son article *Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ?* (2016), Garcia-Debanc souligne l'importance de prendre en compte les dimensions culturelles et sociales de l'oralité dans l'enseignement d'une langue étrangère. Elle invite les enseignants à sensibiliser les apprenants à la variation culturelle et linguistique dans l'utilisation de l'oral dans différentes communautés et différents contextes. Son approche privilégie les genres oraux et les contextes de communications réels. Aussi, dans son ouvrage Prendre la parole en anglais (2017), Fiona Rossette explique que la prise de parole

en anglais implique des compétences communicatives telles que la compréhension de la culture et des normes sociales associées à la langue anglaise ; ceci s'avérant tout aussi valable dans d'autres langues étrangères. Elle indique également qu'il s'agit d'un exercice compliqué, voire une « activité contrainte », comme le suggère le titre du chapitre n°1 de son ouvrage.

La pression sociale, actrice de l'anxiété langagière

Comme il a été observable dans ces deux premiers travaux, la notion de dimension culturelle est souvent associée à la notion de « normes sociales », qui s'applique donc à notre facteur suivant, la pression sociale. Cette dernière peut jouer un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère chez les élèves. Ils peuvent se sentir sous pression pour satisfaire les attentes de leurs pairs ou de leur enseignant en matière de performance linguistique. Cette pression peut être exacerbée par des comparaisons sociales avec des camarades plus avancés dans leur apprentissage, ou par la peur de l'échec, un autre de nos facteurs, ou de la stigmatisation. La pression sociale peut se manifester par des attitudes négatives envers l'apprentissage des langues étrangères. Cela rentre en ligne de compte avec notre définition de l'anxiété langagière mais aussi avec celle de Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz et Joann Cope dans *Foreign Language Classroom Anxiety* (2020) qui définissent l'anxiété langagière comme une peur de l'évaluation négative, de la communication orale, de l'interaction sociale et de la situation d'apprentissage en elle-même, mais aussi comme un obstacle : « Teachers and students generally feel strongly that anxiety is a major obstacle to be overcome in learning to speak another language »⁴. Par ailleurs, dans son article *Les compétences psychosociales* (2018), Edith Le Gruiec présente une définition des compétences psychosociales et explique comment elles sont liées à la santé mentale et à la qualité de vie en général. Les compétences psychosociales sont définies comme des aptitudes cognitives émotionnelles et comportementales qui permettent aux individus de résoudre des problèmes, de prendre des décisions éclairées, de communiquer efficacement, de gérer leur stress et de s'adapter aux changements de la vie. Ces compétences sont essentielles pour le développement personnel et social des individus ainsi que pour leur bien-être mental et physique. Edith Le Gruiec précise l'importance du lien entre « savoir réguler ses émotions » et « savoir gérer son stress » à prendre en ligne de compte lorsque l'élève est assujéti à une activité reliée à l'anxiété

⁴ « Les enseignants et les élèves sont généralement convaincus que l'anxiété est un obstacle majeur à surmonter dans l'apprentissage d'une autre langue »

langagière. Elle entend par « savoir réguler ses émotions » et « savoir gérer son stress » la capacité d'une personne à gérer et contrôler ses émotions de manière appropriée dans différentes situations. L'on peut identifier et reconnaître ses propres émotions ainsi que celles des autres. Cela implique aussi de savoir accepter ses émotions et son stress sans les juger ni les réprimer et que toutes les émotions, même celles considérées comme négatives, ont leur place et leur utilité. L'individu doit aussi être capable d'évaluer les situations de manière objective afin de déterminer la meilleure façon de réagir émotionnellement, comme par exemple identifier les déclencheurs émotionnels et évaluer leur importance relative. Ainsi, n'importe qui peut avoir à sa disposition différentes stratégies pour gérer les émotions et le stress de manière constructive, telles que la relaxation, la respiration profonde ou encore la communication assertive. En somme, « savoir réguler ses émotions » et « savoir gérer son stress » sont des aspects cruciaux du bien-être émotionnel et social de l'élève. Ils permettent d'interagir de manière plus harmonieuse avec l'environnement qui nous entoure et de faire face aux défis de la vie quotidienne de manière plus efficace.

Les autres causes responsables du développement de l'anxiété langagière

D'autres nombreux facteurs entrent encore en jeu dans l'anxiété langagière, notamment l'expérience négative qu'un élève aurait pu vivre. Si un élève a déjà eu une expérience négative en parlant une langue étrangère, il peut développer de l'anxiété à l'idée de parler à nouveau, craignant de faire des erreurs ou d'être jugé par les autres. Cette anxiété peut à son tour affecter la performance de l'élève et renforcer l'expérience négative, créant un cercle vicieux. Ce facteur est étroitement lié à celui de la peur de l'erreur et du manque de confiance en soi. Zsuzsa Toth le mentionne dans son article *Predictors of Foreign-Language Anxiety: Examining the Relationship Between Anxiety and Other Individual Learner Variables* (2007). L'auteure examine les relations entre l'anxiété en classe de langue vivante étrangère et les variables individuelles telles que l'âge, le sexe, l'expérience en langues étrangères, l'estime de soi, la motivation, la perception de soi en tant qu'apprenant et l'attitude envers la langue cible. Elle cherche à repérer quelles variables des comportements individuels viennent alimenter l'anxiété en classe de langues vivantes.

Pour ce qui est de la peur de l'erreur, Isabelle Puozzo parle de l'importance de les valoriser et de montrer qu'elles font partie intégrante de l'apprentissage dans son article *Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage* (2013). C'est aussi ce que suggère

le CECRL, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) qui reconnaît que les erreurs font partie du processus d'apprentissage des langues et que les apprenants peuvent apprendre de leurs erreurs. Le cadre encourage les enseignants à créer un environnement d'apprentissage qui permet aux apprenants de prendre des risques et de s'exprimer librement, même s'ils commettent des erreurs. Le CECRL suggère également que les enseignants devraient utiliser des retours constructifs pour aider les apprenants à comprendre leurs erreurs et à les corriger. L'accent est mis sur l'importance de l'auto-évaluation, de l'auto-correction et de la réflexion sur ses propres erreurs. Certains descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues qui permettent aux professeurs de créer des grilles d'évaluations proposent de prendre en compte une dimension qui entend que l'élève puisse faire des erreurs. On retrouve par exemple des descripteurs tels que : « *A un bon contrôle grammatical. Des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement* » ou « *Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires* ». Le CECRL, à travers son approche communicative, son accent sur l'évaluation formative, ses niveaux de compétence graduels et la promotion de l'auto-évaluation, offre des éléments qui peuvent contribuer à réduire l'anxiété des élèves envers l'évaluation. En mettant l'accent sur le processus d'apprentissage et en normalisant l'idée que les erreurs font partie intégrante du chemin vers la compétence linguistique, le CECRL favorise un environnement d'apprentissage plus inclusif et moins stressant. Puisque les erreurs sont incluses dans le système d'évaluation, elles ne sont donc pas grave pour l'élève. Au contraire, cela permet de prouver à l'élève qu'il s'agit là d'une normalité que de faire des erreurs durant le processus d'apprentissage lorsque l'on manipule une langue qui n'est pas la sienne. Aussi, le professeur veille à créer un climat positif autour de l'erreur pour que celle-ci soit perçue comme une opportunité d'apprentissage et non pas comme un échec. L'erreur doit être suivie d'un retour constructif, spécifique, centré sur l'amélioration et orienté sur le processus d'apprentissage plutôt que sur la performance en elle-même. Ainsi les élèves comprennent leurs erreurs, les corrigent et progressent dans le bon sens. Par ailleurs, le progrès est la notion sur laquelle l'élève est amené à se positionner et non pas sur la perfection. L'apprentissage d'une langue est un processus long et fastidieux durant lequel chaque erreur commise représente une opportunité d'amélioration pour l'élève. En somme, le CECRL encourage les enseignants à prendre en compte l'erreur comme une partie naturelle et nécessaire du processus d'apprentissage des langues, et à aider les apprenants à développer des stratégies pour les identifier et les corriger.

L'importance et la prise en compte de l'émotion et de la créativité pour combattre l'anxiété

Dans son article *Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage* (2013), Isabelle Puozzo explore le potentiel de la créativité et de l'émotion dans l'apprentissage des langues étrangères. L'auteure souligne que la créativité peut être un outil puissant pour encourager les apprenants à s'engager dans l'apprentissage et à développer leur confiance en eux. Elle explique comment la créativité peut être intégrée dans l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation notamment en utilisant des jeux de rôle, des activités de production écrite et orale et des projets créatifs. Elle met également en avant le rôle de l'émotion dans l'apprentissage des langues étrangères. Elle souligne que les émotions positives telles que la curiosité, la satisfaction et la fierté peuvent renforcer la motivation des apprenants et faciliter l'acquisition des compétences linguistiques. Elle explique comment les enseignants peuvent créer un environnement émotionnellement positif et encourager la prise de risque, en valorisant les erreurs et en fournissant des retours constructifs. L'auteure propose des pistes concrètes pour l'intégration de la créativité et de l'émotion dans l'enseignement des langues étrangères, notamment en encourageant les apprenants à s'exprimer librement en leur donnant des choix et en leur permettant de travailler en collaboration. En somme, son article est une contribution importante à la réflexion sur l'enseignement des langues étrangères axées sur la créativité et l'émotion.

La peur sous différentes formes, source d'anxiété

Nous pouvons une fois de plus citer Edith Le Gruiec dans *Les compétences psychosociales* (2018) pour la notion de confiance en soi, son article la présentant comme une compétence psychosociale qui se travaille et que l'élève doit donc développer pour mieux faire face aux défis qui se présentent à lui. A nouveau, Fiona Rossette souligne également dans *Prendre la parole en anglais* (2017) l'importance de la confiance en soi et de la motivation dans l'apprentissage de la prise de parole en anglais : elle suggère que les enseignants devraient encourager les apprenants à se fixer des objectifs clairs et atteignables et à célébrer leurs réussites et leurs progrès. Cette notion fait écho à la peur de l'évaluation qui entrave la motivation et la confiance en soi de l'élève selon Marc Tabory. Dans son article *Notation-Sanction : le bât blesse...* (2006), l'auteur remet en question l'idée que la notation et la sanction sont les seuls moyens efficaces pour évaluer les apprenants et les motiver à apprendre. Il

souligne que la notation peut avoir des effets négatifs sur la motivation des apprenants, en créant de l'anxiété et en décourageant la prise de risque et la créativité. De plus, la sanction peut également avoir des effets négatifs sur la confiance des apprenants. Il propose une approche alternative à la notation et à la sanction, en mettant en avant l'importance de l'auto-évaluation, de l'évaluation par les pairs et de l'évaluation formative. Il souligne l'importance de donner aux apprenants des retours constructifs sur leurs progrès et leur réussite plutôt que de simplement les noter et les sanctionner. L'auteur met également en avant l'importance de l'enseignement explicite des compétences d'évaluation afin que les apprenants puissent développer leur propre capacité à évaluer leur propre travail et celui de leurs pairs. En somme, l'article offre une réflexion importante sur la pratique de la notation et de la sanction dans l'évaluation des apprenants en proposant une approche alternative plus constructive et positive.

La posture de l'enseignant, rôle majeur dans la gestion de l'anxiété

Dans ce que nous venons de voir, les auteurs mentionnent souvent ce que les enseignants pourraient mettre en place pour favoriser un climat d'apprentissage exempté de toute anxiété langagière. Aussi, dans son article *Gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ?* (2017), Dominique Bucheton aborde la question de la différenciation pédagogique et de la responsabilité des enseignants dans la mise en œuvre de cette pratique en classe. L'auteure souligne que la différenciation pédagogique est un concept complexe qui nécessite une réflexion approfondie et une pratique réfléchie de la part des enseignants. Elle insiste sur l'importance de l'observation et de la réflexion sur les pratiques de différenciation pour aider les enseignants à mieux comprendre comment ils peuvent ajuster leurs enseignements pour répondre aux besoins individuels de leurs élèves. Bucheton souligne la vigilance qu'il faut avoir quant à l'utilisation de la différenciation pédagogique afin de veiller à ne pas créer d'inégalités et de ne pas renforcer une discrimination, des stéréotypes ou des préjugés, qui alimentent l'anxiété. Elle insiste sur le fait que la posture des enseignants a un réel impact sur les élèves et que cela peut contribuer involontairement à des processus différenciateurs négatifs. Ainsi, elle propose des pistes pour guider et accompagner les enseignants à pratiquer la différenciation de manière efficace et équitable. Tout son travail est d'une grande importance puisque la posture de l'enseignant et tout ce qu'il mettra en place en classe jouera sur l'état d'esprit de l'élève et, de fait, sur son degré d'anxiété.

Ainsi, pour chaque facteur jouant un rôle majeur dans la création de l'anxiété langagière chez un élève en classe de langue vivante étrangère, les auteurs proposent des stratégies diverses et variées pour remédier à ce phénomène qui affecte le bien-être émotionnel et psychologique de l'élève. Tous les auteurs cités visent à contrer cette anxiété en proposant des solutions pour que la performance de l'élève et ses résultats en classe ne soient plus altérés, et que sa motivation ne soit pas impactée.

Problématique

Lors d'une activité langagière orale, en continue ou en interaction, certains élèves manifestent des comportements suscités par des émotions négatives. Ces émotions négatives se traduisent par un sentiment général d'anxiété que le Larousse traduit comme « une inquiétude pénible, une tension nerveuse causée par l'incertitude, l'attente ou l'angoisse » ou encore comme « un trouble émotionnel se traduisant par un sentiment indéfinissable d'insécurité ». Tous les travaux que j'ai pu recenser pour construire ce mémoire s'accordent à dire que la pratique de l'oral en langues étrangères amènent les apprenants à une situation inconfortable mêlée à l'anxiété, causée par différents facteurs. Cela amène à ce qu'on appelle « l'anxiété langagière », une anxiété qui se manifeste durant les cours de langues vivantes étrangères.

Ainsi, ce mémoire vise à questionner la pratique de l'oral comme point de départ à l'anxiété langagière chez certains élèves en classe de langues vivantes étrangères, et de quelles façons y remédier. Nous questionnerons aussi comment et pourquoi l'anxiété langagière devient un frein dans la performance de l'élève. De nombreux facteurs sont à étudier et beaucoup de mécanismes au sein du cours de langues sont à revoir pour garantir une pratique de l'oral moins anxiogène que celle que les élèves connaissent déjà, et ce mémoire visera à en faire la recherche. Les raisons qui amènent un élève à devenir anxieux lors d'une activité orale en continu ou en interaction, qu'il s'agissent des postures du professeur, du jugement et du regard de ses pairs, des supports proposés lors des activités, de la gestion de l'espace dans la salle de classe, de l'évaluation à l'issue de la production orale, ou bien même qu'il s'agissent de peurs intérieures de l'élève comme la peur de l'échec, toutes aspirent à être étudiées et retravaillées pour faciliter au mieux la pratique de l'oral en classe de langues vivantes sans l'accabler d'une quelconque forme d'anxiété. Par ailleurs, il sera important également de se pencher sur la relation qu'un professeur a avec son élève en se demandant s'il est possible de transformer ses émotions négatives en émotions positives et ainsi limiter le processus d'amplification d'une situation anxiogène, particulièrement lors d'une activité orale en continu ou en interaction.

Ce mémoire se penchera sur la question du point de départ de l'anxiété langagière. Les recherches se fonderont sur ce qui apparaît à la base de l'anxiété langagière pour l'expliquer. Aussi, il visera à questionner les différentes stratégies existantes ou les stratégies à mettre en place qui pourraient remédier à ce problème persistant. En outre, ce travail vise à demander comment les enseignants et les élèves peuvent construire ensemble des environnements qui évoquent des sentiments positifs sur l'apprentissage et réduisent les sentiments parasites pour diminuer l'anxiété langagière chez certains élèves en classe de langues vivantes étrangères.

Protocole

Hypothèses

Comme beaucoup des recherches menées pour ce mémoire, la première mise en place d'un protocole pertinent viserait à sonder les ressentis auprès du public directement concerné : les élèves. Bien que l'anxiété langagière ne concerne que quelques élèves, et non pas l'ensemble d'entre eux, il n'est pas insensé ou inutile de recueillir les différentes perceptions de l'oral par tous les élèves. Il sera important de pouvoir questionner sans ambages tous les élèves, de préférence d'une même classe ou d'un même niveau dans une même langue étrangère pour que les résultats soient en corrélation avec la tranche d'âge et la matière, avant de pouvoir mettre en place un quelconque dispositif. En effet, concentrer ces recherches sur un même niveau pourrait permettre de voir les variables d'une classe à l'autre, comme par exemple voir si une classe plutôt qu'une autre est plus ou moins à l'aise à l'oral et pourquoi. De toute évidence, ce qu'il faut déjà savoir, c'est si les élèves en classes de langues vivantes se sentent bien, et surtout vis-à-vis de l'oral.

Ensuite, puisque l'anxiété langagière se manifeste notamment lors des évaluations, il peut être intéressant de mettre en place des modalités d'évaluations toutes différentes les unes des autres pour ainsi sonder ce qui convient le mieux aux élèves et ce qui les met le moins en difficulté. Cela pourra passer par l'évaluation collaborative et de l'auto-évaluation. D'une autre manière, je pourrai utiliser différents dispositifs qui m'aideront à évaluer les élèves en utilisant des supports, des technologies et des ressources interactives. En effet, mon établissement de stage bénéficie d'un chariot de trente tablettes qui pourraient servir aux élèves pour qu'ils puissent se filmer ou s'enregistrer. Ainsi, je verrai si l'utilisation des technologies diminue leur anxiété et si elles rentrent en adéquation avec ma pratique.

Aussi, suite à la lecture de l'article de Dominique Bucheton, je sais que ma posture va être importante et va jouer un rôle majeur dans l'apparition de l'anxiété chez mes élèves. Ainsi, je tenterai d'adopter différentes postures et d'en analyser les impacts sur leur comportement, tout en faisant attention de ne pas développer de différenciation négative. J'envisage également de travailler sur les retours que je pourrais faire aux élèves, après une activité ou une tâche évaluée orale, pour les accompagner au mieux dans leur processus d'apprentissage de l'anglais. J'estime que les retours constructifs ont un réel impact sur l'état d'esprit de l'élève face à son apprentissage d'une langue étrangère, et je tâcherai de me concentrer dessus et d'observer comment cela peut agir sur leur anxiété.

Mon établissement de stage travaille avec l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale et notamment avec Jean-Philippe Lachaux et son programme ATOLE, un programme qui vise à découvrir et à apprendre l'attention en milieu scolaire. L'objectif est d'accompagner l'élève à mieux appréhender le fonctionnement de son cerveau et ce qui bouscule son attention au quotidien, tout en apprenant à mieux y réagir, surtout en classe. Ainsi, je sais compter sur l'équipe pédagogique pour pouvoir disposer de ressources et d'ateliers qui viseront à aider les élèves à comprendre leurs émotions et à les gérer, notamment en ce qui concerne la question de l'anxiété, qui reste tout de même un phénomène visible pas seulement en classe de langues vivantes étrangères.

En dernier lieu, lorsque j'aurai terminé d'expérimenter tout ce que je souhaitais voir et faire, j'envisagerai de créer une tâche finale qui encourage l'expression créative. Je chercherai à savoir si la créativité peut encourager mes élèves à s'engager dans l'apprentissage et à développer leur confiance en eux.

Description du protocole

Sondages et discussions

Le premier protocole d'expérience mis en place a été de faire un sondage avec des questions simples pour les élèves, orientées vers la notion d'activité orale, que vous trouverez en annexe n°2. Le sondage a été diffusé via la plateforme Google Form à une classe composée de vingt-huit élèves durant le cours d'anglais. Les réponses recueillies ont permis de repérer les différents profils d'élèves et le nombre d'élèves qui se disent sujets à de l'anxiété lors des activités langagières orales. Par exemple, 78,6% des élèves répondent « oui » à la question « aimes-tu les cours de langues vivantes étrangères ? ». En revanche, 57,1% des élèves répondent « non » à la question « aimes-tu faire des activités dans lesquelles il faut travailler à l'oral ? ». Enfin, 67,9% affirment se sentir stressés, angoissés ou apeurés lorsqu'ils doivent réaliser un travail à l'oral devant leurs camarades de classe. La dernière question de ce sondage avait pour visée de jauger les facteurs qui amenaient les élèves à être en situation d'anxiété lors des activités orales en cours de langues vivantes étrangères.

Suite à ce recueil de données plutôt simples au départ, continuer sur les sondages s'est avéré être une bonne idée afin d'approfondir ce que l'on sait de nos élèves. Il est tout à fait pertinent de reprendre le modèle de Horwitz et Cope (1986) dans *Foreign Language Classroom*

Anxiety, visible en annexe n°1, qui vise à proposer des faits auxquels l'élève doit répondre sur une échelle à quel point il est d'accord ou pas. La diffusion de ce sondage a été réalisée pendant un cours d'anglais. J'ai pu récupérer trente et un échantillons de ces sondages : beaucoup d'élèves étaient absents à ce moment et beaucoup ont bâclé les réponses, ce qui ne donnait pas lieu à des résultats sérieux. J'ai sélectionné parmi les propositions et les réponses reçues celles qui étaient les plus importantes pour ma pratique et celles qui me permettaient de mettre des choses en place pour remédier aux éventuels problèmes d'anxiété relevés.

A la suite de ce sondage, un temps d'échange a été consacré aux élèves afin qu'ils puissent communiquer leurs émotions, leurs ressentis quant à ce sondage et à la pratique de l'oral en classe de langues vivantes de manière générale. Cette expérience provient des idées de Marc Tabory (cité en page 5) qui propose de créer un environnement d'apprentissage positif et non jugeant, notamment en passant par des activités qui encouragent la prise de parole en groupe. Ce temps d'échange a été mis en place durant les temps dédiés au dispositif « devoirs faits » ; lorsque les élèves avaient terminé leurs devoirs, nous profitons du temps restant de l'heure pour favoriser une discussion.

Modalités d'évaluations

A la suite des sondages qui auront été faits en amont, lorsque j'ai recueilli toutes les informations me permettant de mieux connaître les états d'esprits de mes élèves en classe, j'ai pu réfléchir à une mise en place de dispositifs ou de modalités d'évaluation différents lors des activités orales ou des évaluations orales. Tout d'abord, afin de mieux engager les élèves dans une activité orale en interaction ou en continu, j'ai dû jouer sur la notion de perspective actionnelle qui permet de susciter une certaine curiosité. Après avoir énoncé le sujet aux élèves, plusieurs manières de procéder peuvent leur être proposées. Par exemple, si la séquence de cours prévoit plusieurs activités orales en interaction, il est intéressant pour la première de créer et imposer les groupes d'élèves qui travaillent en interaction orale, puis pour la deuxième de laisser libre cours aux élèves de choisir avec qui former un groupe et avec qui travailler. Ainsi, il sera observable à partir de ces activités quelle modalité suscite le plus d'engagement et d'intérêt auprès des élèves, quels résultats sont obtenus au niveau du travail fourni et quelle ambiance de classe et de travail a été la plus propice pour une activité orale en interaction. L'idée de ce protocole fait référence à Isabelle Puozzo dans son article *Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage* (2013) qui propose des pistes concrètes qui vont

amener les élèves à se sentir moins anxieux face à l'évaluation, et notamment en les encourageant à s'exprimer librement en leur donnant des choix et en leur permettant de travailler en collaboration. Pour l'activité orale en continu, il n'est plus question de groupes d'élèves puisque les élèves peuvent travailler seuls. Ceci peut être une modalité appliquée à l'activité, faire choisir à l'élève s'il préfère travailler seul ou avec un pair. J'ai pu alors cerner si mon élève se trouve plus stressé en devant travailler seul, ou moins s'il doit travailler en groupe. Aussi, en utilisant le même cadre que pour l'activité orale en interaction, j'ai pu faire un test sur deux activités orales continues, la première en imposant un sujet à mon élève, et la deuxième en laissant le choix à l'élève de travailler sur ce qu'il souhaite, en prenant soin de prendre les dispositions nécessaires quant à la séquence de cours actuelle. Ici également, j'ai pu observer dans quelle mesure l'élève est plus enclin à travailler efficacement lors de l'activité orale en continu quand il travaille sur un sujet que je lui ai imposé ou s'il travaille sur un sujet qu'il a lui-même pris soin de choisir et qui lui tenait à cœur.

Les évaluations ou les tâches finales qui se présentent sous la forme d'expressions orales en continu ou en interaction peuvent être la source d'une grande anxiété chez l'élève. Il s'agit du fait que sa performance va être évaluée, mais aussi jugée par l'ensemble de ses camarades. Ainsi, j'ai pu réfléchir à une mise en place différente des évaluations dites classiques comme le fait de passer à l'oral devant ses pairs, ce qui est une modalité très peu facilitatrice pour l'élève et sa performance. De sorte à ce que l'élève soit évalué dans le respect de la perspective actionnelle et des attendus du CECRL, j'ai pu réfléchir à plusieurs modalités d'évaluation qui visent ces mêmes objectifs tout en permettant à l'élève d'être dans les meilleures dispositions pour réaliser sa tâche finale. Il a donc été proposé aux élèves de s'enregistrer plutôt que de passer à l'oral devant toute la classe, pour ainsi les rassurer dans le sens où moi uniquement entendrait leur performance. Il va de soi qu'en amont, j'ai sondé les avis quant à cette possible modalité d'évaluation qui permet aux élèves réellement anxieux, ceux qui ont répondu ainsi dans les sondages, d'en profiter. Je n'ai pas eu pour but de pénaliser mes élèves en les mettant dans un inconfort qui ne facilite pas une bonne réalisation de la tâche finale.

Après avoir essayé plusieurs dispositifs de mise en place d'activités orales en interaction ou en continu, et pour davantage savoir ce qui fonctionne le mieux pour mes élèves, j'ai pu de nouveau faire passer un questionnaire comprenant des questions de type : « as-tu préféré cette activité, pourquoi ? » ou « t'es-tu senti stressé en travaillant ainsi ? ». Vous pouvez le consulter en annexe n°3.

L'auto-évaluation

Suite à ces évaluations, et après avoir rempli les questionnaires, il est d'autant plus adéquat d'engager l'élève sur un système d'auto-évaluation. Créer un système d'auto-évaluation peut être une stratégie efficace pour aider les élèves souffrant d'anxiété langagière à surmonter leur stress et à mieux gérer leurs apprentissages. Cela passe par l'utilisation de critères clairs et des échelles de notation : les critères d'évaluation doivent être clairs et précis, avec des échelles de notation qui aident les élèves à comprendre ce qui est attendu d'eux, comme l'indique Marc Tabory dans son article *Notation-Sanction : le bât blesse...* (2006). Je vous propose en annexe n°4 un exemple de support que j'ai créé. Les élèves doivent évaluer leur propre travail en utilisant les critères établis plutôt que de simplement recevoir une note de l'enseignant. Créer un système d'auto-évaluation pour les élèves souffrant d'anxiété langagière peut aider à réduire leur stress en leur donnant un certain contrôle sur leur apprentissage. Ainsi, ils peuvent comprendre ce qui est attendu d'eux et évaluer leur propre travail en conséquence. L'auto-évaluation peut aussi leur donner un sentiment d'accomplissement et de fierté lorsqu'ils voient leur propre progression, ce qui peut les motiver à continuer à apprendre et à améliorer leurs compétences linguistiques.

L'anxiété langagière chez les adultes

Afin de creuser davantage les impacts qu'a l'anxiété langagière sur les élèves sur le long terme, diffuser un sondage à plus grande échelle auprès d'adultes est tout à fait intéressant.⁵ La mesure de l'impact de l'anxiété langagière à long terme sur les élèves peut être un défi complexe car il s'agit d'un phénomène subjectif et multifactoriel qui peut se présenter de différentes manières chez chaque individu. Aussi, l'évaluation régulière ou sommative des résultats scolaires peut aider à déterminer si l'anxiété langagière a un impact sur les performances à long terme. Des entretiens et observations peuvent aussi être mis en place avec des personnes étant sorties du système scolaires, ayant fini leurs études pour recueillir des informations précieuses quant à leur ressenti à leur époque d'élève et ce qu'ils en pensent aujourd'hui. Enfin, comparer avec des groupes témoins s'avèrerait être éminent.

⁵ Visible en annexe n°6

Analyse des données et discussion des résultats

1. Sondages et discussions

1.a. Analyse des données

Le modèle de Horwitz et Cope (1986) dans *Foreign Language Classroom Anxiety*⁶ qui sonde les ressentis auprès des élèves sur des situations particulières m'a permis d'évaluer le niveau d'anxiété de mes élèves. Le sondage compte trente-trois affirmations auxquelles les élèves doivent répondre sur une échelle de cinq niveaux à quel point ils sont d'accord avec ces affirmations : (5) pas du tout d'accord, (4) pas d'accord, (3) neutre, (2) d'accord, (1) complètement d'accord. Cependant je n'en n'ai retenu que quelques-unes sur lesquelles j'ai prélevé les résultats pour ma propre pratique d'enseignante en cours d'anglais. En effet, les auteurs Djafri & Wimbari critiquent cet instrument de mesure en soulignant ses limites, notamment le manque de précision dans la mesure de l'anxiété langagière. C'est pourquoi j'ai gardé quelques informations qui me permettent réellement d'avoir un regard sur l'anxiété des élèves et de pouvoir travailler à m'adapter à leurs besoins. Le sondage a été diffusé à trente et un élèves. Par exemple, j'ai retenu l'affirmation n°4 « J'ai peur de ne pas comprendre ce que dit le professeur en langue étrangère » ; en voici les réponses :

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Complètement d'accord
11 réponses	6 réponses	3 réponses	7 réponses	4 réponses.

Ainsi, ce premier échantillon de réponse me permet de constater que 54% de mes élèves sont en désaccord avec cette affirmation. Cela reflète leur niveau de confiance dans les compétences linguistiques. La majorité des élèves se sentent suffisamment confiants pour ne pas craindre de comprendre ce que je dis en langue étrangère. Cela indique qu'ils se sentent à l'aise avec la langue et qu'ils ont confiance en leur capacité à suivre le cours malgré les barrières linguistiques. Pour rassurer les 35% d'élèves plus en difficulté, j'ai pu adapter ma pratique en renforçant ma passation de consignes en langue cible avec un appui sur un support pédagogique plus attrayant et qui facilite la compréhension. De fait, moins d'élèves se découragent face à la barrière de la langue.

⁶ Visible en annexe n°1

La deuxième affirmation que j'ai choisi dans le sondage est la n°8 « Je suis généralement à l'aise pendant les contrôles de mon cours de langue » ; les réponses sont :

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Complètement d'accord
6 réponses	6 réponses	8 réponses	7 réponses	4 réponses.

38% des élèves ne se sentent pas à l'aise pendant les contrôles tandis que 25% se sentent neutres à ce sujet, et 35% se sentent à l'aise. Les résultats indiquent une répartition assez équilibrée avec une légère tendance pour l'inconfort. Comme l'explique la vidéo réalisée par PSYADOM « Violette et les angoisses de performance », l'anxiété ressentie avant une performance agit sur les élèves qui peuvent être rapidement victimes d'angoisses et de comportements désagréables comme des crises de paniques. La pression pour bien performer entraîne les élèves dans une situation d'inconfort pendant les évaluations. L'anxiété peut être exacerbée pendant les contrôles, où les élèves doivent démontrer leurs compétences linguistiques dans un environnement d'évaluation formelle. Cela vient aussi confirmer ce que suggère Fiona Rossette lorsqu'elle parle de l'exercice oral comme d'un exercice compliqué, voire une « activité contrainte », ainsi que l'indique le titre du chapitre n°1 de son ouvrage Prendre la parole en anglais (2017).

Voici d'autres exemples d'affirmations que j'ai retenu :

N°24 « Je suis très gêné.e de parler la langue étrangère devant d'autres étudiant.e.s »

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Complètement d'accord
5 réponses	7 réponses	7 réponses	4 réponses	8 réponses

N°33 « Je suis nerveux.se lorsque le professeur de langue pose des questions que je n'ai pas préparées à l'avance »

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Complètement d'accord
4 réponses	3 réponses	5 réponses	1 réponse	18 réponses

1.b. Discussion des résultats

Il est intéressant de noter que le pourcentage de réponses positives et négatives pour l'affirmation n°24 est identique, ce qui suggère une certaine polarisation dans les attitudes des élèves en ce qui concerne leur niveau de gêne à parler la langue étrangère devant d'autres. Ces résultats mettent en évidence la diversité des réactions des élèves face à la gêne ressentie lorsqu'ils parlent une langue étrangère devant leurs pairs. Cette variabilité peut être influencée par des facteurs énoncés dans la revue de littérature tels que la différence culturelle ou la pression sociale. Les résultats de l'affirmation n°33 mettent en évidence le fait que la majorité des élèves se sentent nerveux lorsqu'ils sont confrontés à des questions qu'ils n'ont pas préparées. Cette nervosité peut être attribuée à divers facteurs tels que la peur de l'inconnu, le manque de confiance dans leurs compétences linguistiques ou la crainte de ne pas répondre de manière adéquate devant leurs pairs et leur enseignant.

Compte tenu du fait qu'un nombre significatif d'élèves ne se sentent pas à l'aise pendant les contrôles de leurs cours de langues, il est important d'adopter des stratégies pédagogiques et des pratiques d'évaluation qui peuvent aider à améliorer leur confort et leur performance. J'ai pu envisager de créer un environnement de classe qui favorise une atmosphère positive et encourageante où les élèves se sentent à l'aise pour poser des questions, exprimer leurs préoccupations et prendre des risques linguistiques sans craindre d'être jugés. Aussi, j'ai pu intégrer une variété de types d'évaluation durant les différentes séquences d'enseignement, tels que des évaluations formatives, des présentations orales, des projets de groupe, des activités écrites, afin de permettre aux élèves de démontrer leurs compétences linguistiques de différentes manières, ce qui a amené à réduire leur anxiété face aux contrôles traditionnels.

Le temps d'échange consacré à la suite de ces sondages, mis en place durant les heures de « devoirs faits » a permis aux élèves de se rendre compte que, entre eux, les mêmes émotions se font sentir et percevoir lors des activités orales et que cela amène un côté rassurant. La création d'un groupe de discussion a permis de débloquent la parole à certains élèves, les incitant ainsi à communiquer leurs ressentis pour s'en libérer et pour les rendre anodins. En effet, les élèves anxieux peuvent reconnaître qu'ils ne sont pas seuls et que de fait, un sentiment de partage et d'entraide peut se mettre en place afin que, simplement à leur niveau d'élève et au niveau de la classe, une pratique d'accompagnement entre élèves se fasse de plus en plus régulière lors des activités orales.

1.1. L'anxiété langagière chez les adultes

A la première question du sondage en annexe n°6 « Etiez-vous sujet à l'anxiété langagière lorsque vous étiez élève », 73 participants sur 87 répondent « Oui ». Pour accentuer ces réponses, à la deuxième question qui indique « La pratique de l'oral, notamment en langues étrangères, est-elle un exercice que vous avez toujours redouté ? », 72 participants répondent encore une fois « Oui ». Pour comprendre ce phénomène, je pose la question des raisons qui ont poussé les participants à être anxieux, et 74,7% d'entre eux répondent « le regard des autres ». Jusque-là, les résultats valident les précédentes observations, comme celle de Marc Tabory dans *Notation-Sanction, la bât blesse...* (2006) qui explique que l'anxiété langagière peut-être exacerbée par la pression sociale, ou celle de Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz et Joann Cope dans *Foreign Language Classroom Anxiety* (2020) qui définissent l'anxiété langagière comme une peur de l'interaction sociale. Ces résultats soulignent l'importance de prendre en compte l'anxiété langagière lors de la conception des programmes d'apprentissage et de fournir un soutien approprié aux élèves pour les aider à développer leurs compétences en communication orale lorsqu'il s'agit de s'exprimer devant ses pairs.

Toutefois, on notera que 52,9% des participants indiquent que cette anxiété n'a pas eu d'impact sur leur vie personnelle. Il est donc encourageant de constater que les élèves sont en capacité de surmonter leurs angoisses, comme les générations avant eux.

2. Modalités d'évaluation

2.a. *Analyse des données*

Lorsque les élèves ont un contrôle terminal appelé une « tâche finale », il est important qu'ils se soient entraînés au préalable à la bonne réalisation de cette tâche. En effet, l'entraînement influence le degré de compétences, il est obligatoire pour que l'élève appréhende mieux sa tâche de passer par plusieurs phases avant la production qui est évaluée. Les élèves vont s'habituer à manier la langue cible via les entraînements : ils pratiquent et renforcent leurs connaissances linguistiques, améliorent et assimilent le vocabulaire spécifique et gagnent en confiance. Les entraînements permettent aussi au professeur d'identifier et corriger les erreurs des élèves, en fournissant des retours réguliers tout au long des différentes phases d'entraînement. Les élèves sont guidés dans la correction de leurs erreurs pour éviter de les reproduire lors de la tâche finale. Cette approche proactive favorise une amélioration continue et renforce les savoirs linguistiques des élèves. Les entraînements contribuent à réduire le stress

associé à la tâche finale, les élèves sont plus familiers avec le contenu. Si la tâche finale nécessite l'utilisation de certaines expressions ou structures grammaticales, ces éléments doivent être introduits et pratiqués pendant les entraînements. Ainsi les élèves ont la garantie d'être bien préparés pour les aspects spécifiques évalués dans la tâche finale. Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz et Joann Cope dans *Foreign Language Classroom Anxiety* (2020) définissent l'anxiété langagière comme une peur de l'évaluation négative, et c'est pourquoi il est nécessaire de préparer les élèves au mieux à l'évaluation, tout en créant des émotions positives et en rassurant les élèves sur la question de l'erreur. Comme expliqué en pages 10 et 11, la prise en compte de l'erreur est cruciale dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère pour plusieurs raisons. L'élève apprend en faisant des erreurs. Même dans le système d'évaluation, l'on trouve normal qu'un élève fasse des erreurs. Voici quelques exemples de situations que j'ai pu observer durant mon stage et qui répondent à cette problématique de l'erreur commise lors d'un exercice oral.

La première situation fait suite à un élève qui commet une erreur de prononciation sur un mot durant son exposé oral. L'élève se rend compte de son erreur et commence à montrer des signes visibles d'anxiété et s'excuse fréquemment. Mon but a été d'encourager son autocompassion et de l'amener à se focaliser sur l'apprentissage et non la perfection. Plutôt que de souligner l'erreur, j'encourage l'élève à continuer en indiquant : « ce n'est pas grave », « continue, c'est bien ». Ici, je procède étape par étape. Dans un premier temps, je commence par reconnaître l'effort et la participation de l'élève dans sa production orale puisqu'il s'agit d'un élève qui est plutôt réticent à ce genre d'exercices. Je souligne les aspects positifs de sa présentation avant de mentionner l'erreur de prononciation. J'explique ensuite que l'erreur fait partie de l'apprentissage et que tout le monde, y compris les locuteurs natifs, commet des erreurs quelquefois. Je normalise ainsi l'expérience de faire des erreurs. J'explique ensuite à l'élève que les erreurs sont des opportunités d'amélioration et non des raisons de se sentir mal. Plutôt que de se concentrer sur la correction de l'erreur de prononciation, je discute de la manière dont l'élève peut travailler sur sa prononciation à l'avenir. Des conseils et des exercices spécifiques sont suggérés, comme par exemple des écoutes actives de vidéos en voix originale, ou des exercices d'imitation pour reproduire les sons et les modèles de parole des locuteurs natifs. J'exprime ma confiance envers l'élève et l'encourage à continuer à s'exprimer en classe pour progresser. Le résultat a été que l'élève s'est senti plus soutenu que jugé et a adopté une attitude plus positive face à son erreur.

La deuxième situation est similaire à la première situation : lors d'un exercice oral où tous les élèves devaient prononcer une phrase, un élève en particulier commet une erreur de grammaire élémentaire que nous venions de travailler en classe et que les autres élèves remarquent. L'élève en question se sent humilié, rougit et évite le regard avec ses pairs. La solution que j'ai proposé face à cet évènement a été d'encourager un environnement de soutien et de compréhension en incluant les pairs. J'interviens rapidement face à l'erreur commise par l'élève, avec pour objectif de favoriser un climat de confiance. Je commence par reconnaître le courage de l'élève de prendre la parole devant ses camarades, même s'il s'agissait d'un exercice auquel tous les élèves devaient se confronter. J'explique que les erreurs grammaticales sont fréquentes et normales, même chez des locuteurs natifs, et qu'elles ne doivent pas être sources de honte. Je prends le temps de motiver l'élève à ne pas se décourager par cette erreur, l'idée étant de dédramatiser la situation. J'encourage les autres élèves à partager leurs expériences face à leurs propres erreurs pour que l'élève ne se sente pas seul. Voici ce que certains d'entre eux disent à leur camarade : « Non mais t'inquiètes pas, tout le monde se trompe c'est normal on apprend » ; « Mais oui on s'en fiche, encore heureux qu'on se trompe ». Pour renforcer la confiance des élèves, je propose une séance de remédiation des exercices pratiques où les élèves travaillent en petits groupes pour identifier et corriger mutuellement des erreurs grammaticales. Cette séance de remédiation a été placée avant la tâche finale, l'évaluation de fin de séquence, pour permettre aux élèves de réviser et de se préparer au mieux à l'évaluation. Cela démontre que l'apprentissage est un processus collaboratif et peut aider ainsi à réduire les phénomènes d'anxiété. Cela fait référence à ce que propose Edith Le Gruiec dans son article *Les compétences psychosociales* (2018) lorsqu'elle parle de « savoir réguler ses émotions » (mentionnée en page 10).

2.b. Discussion des résultats

Beaucoup d'autres situations auxquelles j'ai pu faire face impliquent cette notion d'un élève qui commet des erreurs à l'oral et qui a des réactions néfastes, comme par exemple un élève qui se fixe des standards très élevés et qui considère son erreur comme un échec majeur. Zsuzsa Toth en parle dans son article *Predictors of Foreign-Language Anxiety : Examining the Relationship Between Anxiety and Other Individual Learner Variables* (2007). Elle cherche à repérer quelles variables des comportements individuels viennent alimenter l'anxiété en classe de langues vivantes et notamment la notion de perfectionnisme : « overly perfectionistic,

aiming at a perfect accent and native-speaker fluency »⁷. Face à cela, je demande à l'élève de venir me voir en fin d'heure afin de pouvoir discuter de son état d'esprit. Je discute avec lui de se fixer des objectifs réalistes et atteignables. Je souligne que personne n'est parfait, même dans sa langue maternelle, et que l'objectif est de progresser. Je lui indique de ne pas se décourager et de persévérer. L'élève est victime d'anxiété, non pas parce qu'il a peur de l'exercice oral, mais parce qu'il s'est fixé des standards très élevés. Suite à la discussion, l'élève est enclin à poursuivre ses efforts, mais il n'est pas tout à fait dit qu'il subira moins son anxiété.

Enfin, j'ai eu une situation similaire avec un élève qui refusait de participer aux activités orales et qui évitait les opportunités de prises de parole. L'élève se réfugiait dans un mutisme profond. Je l'ai donc encouragé à reprendre progressivement les exercices oraux. Je me suis entretenue avec mon élève pour comprendre les raisons de son comportement. Je lui explique aussi que ressentir de l'anxiété à l'oral devant ses pairs est normal, mais que l'évitement peut prolonger le sentiment d'insécurité. Je souligne qu'il est important de surmonter ses inhibitions. En collaboration avec l'élève, nous avons élaboré un plan d'action progressif pour réintégrer les actions orales. Cela peut inclure des prises de paroles moins formelles au début, comme lever la main une fois par séance, avec une augmentation progressive de l'objectif, comme lever deux fois la main, et ainsi de suite. J'ai pu offrir un soutien personnalisé à cet élève lors des activités orales, en lui fournissant des encouragements réguliers et des retours constructifs. Je l'ai encouragé à célébrer chaque petite réussite lors des exercices oraux. Ainsi, sa confiance en lui est renforcée, démontrant que même les progrès modestes sont significatifs. L'élève s'est fixé un objectif pour parvenir à surmonter progressivement son aversion pour les activités orales. Bien que cela demande un réel effort pour l'élève, ce dernier a su se montrer courageux et participer, comme convenu, au moins une fois pendant une heure de cours. Les efforts graduels vont contribuer à réduire petit à petit l'anxiété de l'élève face à l'exercice oral.

Beaucoup des situations présentées et des expérimentations menées sur la problématique de l'anxiété langagière m'amènent à revoir ma pratique de professeure sur beaucoup de points. Après avoir observé attentivement mes élèves et leur relation à l'anxiété, je peux maintenant mieux appréhender les tâches et activités, notamment à l'oral, qui éveillent le stress des élèves. J'ai mis plusieurs choses en place qui m'ont permis de repérer ce qui fonctionnait le mieux à réduire l'anxiété chez certains élèves lors des activités orales en classe

⁷ « *excessivement perfectionniste, visant un accent parfait et l'aisance d'un natif* »

d'anglais. J'ai aussi pu travailler avec l'équipe pédagogique de mon établissement de stage pour renforcer au mieux mes pratiques.

2.1. L'évaluation collaborative

2.1.a. *Analyse des données*

Comme démontré dans la partie « modalités d'évaluation » pour l'analyse des données collectées, j'ai pu expérimenter différentes manières d'évaluer les élèves, en favorisant au maximum les situations qui provoquaient le moins d'anxiété. J'avais énoncé lors de mon protocole l'envie de tester sur mes élèves le principe d'auto-évaluation. J'ai plutôt retenu le principe d'évaluation collaborative, qui crée un environnement de soutien social. En effet, Marc Tabory, dans son article *Notation-Sanction, le bât blesse...* (2006), propose une approche alternative à la notation, en mettant en avant l'importance de l'évaluation par les pairs. Vous trouverez en annexe n°5 le support proposé aux élèves pour s'évaluer entre pairs. Il s'agit d'un système grâce auquel les élèves peuvent identifier deux éléments très réussis chez l'élève qui réalise sa production orale, et un élément à améliorer. Ce système s'appelle en anglais le « two stars and a wish ». Cela permet à l'élève de mieux recevoir l'élément à améliorer en ayant également reçu deux points sur lesquels il est en réussite. Suite à cet essai, j'ai interrogé les élèves à main levée en posant quelques questions sur ce moyen d'évaluation. Un tiers des élèves a apprécié jouer le rôle de l'évaluateur et faire des retours aux pairs. Ensuite, 25 élèves sur 28 ont trouvé que ce système d'évaluation encourageait une réflexion plus approfondie sur leurs travaux, sur leurs difficultés ou facilités.

2.1.b. *Discussion des résultats*

Les élèves se sentent moins seuls et plus compris, ce qui réduit le stress lié à la performance orale. Les élèves partagent des expériences similaires lors de l'évaluation entre pairs, cela normalise les défis liés à la prise de parole face à classe, réduisant ainsi la pression individuelle et le stress associé. Recevoir des retours des pairs est moins intimidant que de recevoir des commentaires uniquement de l'enseignant. Les élèves sont plus ouverts aux suggestions et corrections de leurs pairs. Comme le suggère Isabelle Puozzo dans son article *Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage* (2013), j'encourage mes élèves à s'exprimer librement en leur donnant des choix et en leur permettant de travailler en collaboration.

Ainsi, je me dois de revenir sur la définition de Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz et Joann Cope dans *Foreign Language Classroom Anxiety* (2020) qui définissent l'anxiété langagière comme une peur de de l'interaction sociale et comme un obstacle : « Teachers and students generally feel strongly that anxiety is a major obstacle to be overcome in learning to speak another language »⁸. Ils mentionnent le fait que l'anxiété est un obstacle majeur à surmonter lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais je ne me suis pas retrouvée en difficulté avec mes élèves qui ont, au contraire, su surmonter leur anxiété avec brio.

2.2. Technologies et ressources interactives

2.2.a. Analyse des données

Tout au long de mon stage et de mes expérimentations pour la rédaction de ce mémoire, j'ai testé plusieurs choses pour réduire l'anxiété de mes élèves durant les activités orales, et notamment l'utilisation des technologies à disposition dans mon établissement de stage, comme le chariot de trente tablettes. D'après les résultats, une grande majorité de mes élèves a préféré se filmer plutôt que de passer à l'oral devant toute la classe (65,9% contre 34,1%). Toutefois, même si cela apporte des avantages pour la dimension de la gestion du stress, cette modalité qui permet aux élèves de s'exprimer à l'oral en se filmant a aussi eu ses inconvénients.

2.2.b. Discussion des résultats

En effet, l'utilisation de technologies pour s'enregistrer ou se filmer est une méthode utile pour l'auto-évaluation et le développement des compétences linguistiques. Cependant, cela réduit la nature interactive et spontanée de l'oral. Les avantages liés sont que l'élève peut revoir sa performance et identifier les écueils pour ainsi travailler activement à l'amélioration de sa performance. L'enregistrement permet à l'élève de réfléchir à sa manière de communiquer, de se rendre compte de ses erreurs et d'explorer différentes façons de s'exprimer. Il peut aussi s'enregistrer à son propre rythme, ce qui réduit la pression et favorise une meilleure préparation, cela aide à gérer le stress. En revanche, l'enregistrement vidéo ou audio ne capte pas l'aspect interactif immédiat d'une conversation en temps réel. La réduction du stress est avantageuse mais elle entraîne aussi une moindre préparation mentale pour des situations réelles où la

⁸ « Les enseignants et les élèves sont généralement convaincus que l'anxiété est un obstacle majeur à surmonter dans l'apprentissage d'une autre langue »

communication orale en direct est requise. Ce que l'on met donc en place lorsqu'on filme les prestations des élèves, c'est de les encourager à simuler des scénarios interactifs, sans avoir rien préparé à l'avance, afin de maintenir l'aspect conversationnel. Ce type de dispositif amène l'émergence de tricherie, dont la rédaction préalable de la production qui amène à des écrits oralisés, ce qui soulève des préoccupations quant à la validité des résultats et à la correspondance avec les attentes institutionnelles. Les écrits préalablement rédigés puis ensuite récités altèrent la nature authentique de l'expression orale. Il faut donc réfléchir à concevoir des évaluations qui reflètent les compétences orales réelles des élèves.

3. La posture de l'enseignant

3.a. *Analyse des données*

Lors de ma pratique, j'ai pu me rendre compte que mon discours devait être suffisamment efficace pour motiver mes élèves. J'ai donc dû ajuster les approches en fonction des besoins spécifiques des élèves en m'adaptant aux évolutions de l'environnement de classe. Un enseignant doit encourager et soutenir activement chacun de ses élèves et ainsi créer un environnement propice à l'apprentissage, comme l'indique Dominique Bucheton dans son article *Gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ?* (2017), mentionnée en page 14. L'espace de classe devient un espace dans lequel l'élève peut prendre des risques pour se tromper, l'après-coup n'en sera toujours que positif. Aussi, l'enseignant se doit d'être flexible car beaucoup d'élèves ont des styles d'apprentissages et une méthodologie différents, et il s'adapte ainsi aux besoins individuels des élèves pour favoriser un climat d'apprentissage inclusif. L'écoute active de la part de l'enseignant montre aux élèves que leurs opinions et leurs préoccupations sont valorisées. Cela contribue à renforcer la relation enseignant-élève et à créer un climat de confiance, élément clé pour réduire l'anxiété. Des instructions claires et des attentes transparentes aident les élèves à comprendre ce qui est attendu d'eux. L'incertitude peut contribuer à l'anxiété, donc un enseignant qui communique de manière précise et transparente peut aider à atténuer ce sentiment. En résumé, la posture de l'enseignant a un impact significatif sur le bien-être émotionnel des élèves.

Voici des exemples de situations qui répondent à ce point. Premièrement, j'utilise un vocabulaire positif et j'encourage les élèves à participer. Je célèbre leurs réussites et je prends en compte les efforts qu'ils fournissent. Le résultat que j'ai pu observer est que les élèves se

sentent soutenus et valorisés, leur confiance en eux augmente et le tout contribue à un climat de classe positif. Ils sont plus enclins à participer sans craindre le jugement des pairs, qui est un facteur d'anxiété. Deuxièmement, je prends le temps d'écouter les préoccupations des élèves qui ont tenu à s'entretenir en privé à la fin des cours. J'essaie au maximum de faire preuve d'empathie envers leurs difficultés émotionnelles face à l'exercice oral.

3.b. Discussion des résultats

Ainsi, la discussion qui favorise un sentiment de sécurité et de bien-être vient combattre l'anxiété, tout en renforçant la relation professeur-élève. Enfin, suite à des résultats faibles sur une première tâche finale, j'ai dû adapter mon plan de cours en fonction des besoins, en proposant différentes méthodes d'apprentissage, avec davantage de différenciation, comme le propose une nouvelle fois Dominique Bucheton. Ainsi, les élèves se sentent considérés individuellement et donc plus enclins à fournir des efforts. Ils savent que leurs besoins sont pris en compte et ils sont donc prêts à combattre leurs inhibitions.

Dans son article *Notation-Sanction : le bât blesse...* (2006), Marc Tabory remet en question l'idée que la notation et la sanction sont les seuls moyens efficaces pour évaluer les apprenants et pour les motiver à apprendre. Il souligne que la notation peut avoir des effets négatifs sur la motivation des apprenants, en créant de l'anxiété. Cela rejoint les dires de Dominique Bucheton et me conforte dans l'idée de prendre soin à rendre la notion d'évaluation orale comme quelque chose qui ne doit pas effrayer ou inquiéter l'élève. Je pourrais ainsi spécialiser davantage mes supports et mes pratiques dans la notion de différenciation, comme l'explique Dominique Bucheton dans son article *Gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ?* (2017). Elle aborde la question de la différenciation pédagogique en insistant sur le fait que la posture des enseignants a un réel impact sur les élèves ; la posture de l'enseignant et tout ce qu'il mettra en place en classe jouera sur l'état d'esprit de l'élève et, de fait, sur son degré d'anxiété.

Aussi, Zhao Xiaofei, dans son article *A Review on the Effects of Foreign Language Anxiety on Second Language Learning* (2023), identifie les conséquences de l'anxiété en langue étrangère sur l'apprentissage et le bien-être des apprenants ainsi que les stratégies d'adaptation

que les apprenants peuvent utiliser pour faire face à leur anxiété, comme par exemple « creating a relatively friendly and comfortable atmosphere is conducive to building a good teacher-student relationship »⁹, « pay heed to students' unique individuality, endeavor to reduce peer pressure » ou encore « caring about students' feelings »¹⁰. J'ai pu mettre en place tout ce que Zhao Xiaofei propose ici, et j'ai pu observer une diminution importante des comportements négatifs vis-à-vis de l'évaluation orale chez mes élèves. Au début de l'année, tous les élèves réagissaient de façon très néfaste à l'annonce d'une évaluation orale. Désormais, même si le principe d'évaluation orale ne plaît toujours pas, puisque c'est un exercice qui reste difficile, les réactions sont moins extrapolées et moins démonstratives d'une peur ou d'une anxiété quelconque.

4. Ateliers de gestion du stress

4.a. *Analyse des données*

Lors de mon stage, et dans le cadre du mémoire, nous avons pu mettre en place avec le reste de l'équipe pédagogique des ateliers de gestion du stress. Il s'agissaient de deux ateliers obtenus par le Conseil Départemental à destination des élèves, le premier pour travailler la confiance en soi, et le deuxième pour gérer le stress. Voici le message descriptif de l'atelier de gestion du stress : « Peut-on apprendre à gérer son stress ? La réponse est oui ! L'atelier permet aux jeunes de constituer une boîte à outils de techniques pour faire face aux situations stressantes. L'activité vise à transmettre aux jeunes de façon expérimentale des outils leur permettant d'être autonomes pour gérer le stress lié à un examen, à un entretien d'embauche ou encore à une prise de parole. La mise en pratique des techniques de respiration, imagerie mentale... est au cœur de l'atelier. ». Cet atelier est une aubaine pour les cours d'anglais, et j'ai donc pu en proposer l'accès à certains de mes élèves. Avant cela, j'ai relevé leurs comportements à l'oral afin de pouvoir repérer les élèves qui en avaient le plus besoin. La mise en place de ces ateliers a visé à examiner leur efficacité sur la préparation des élèves à l'exercice oral et à évaluer l'impact qu'ils ont eu sur les performances et le bien-être émotionnel des élèves. L'apprentissage émotionnel et la gestion du stress améliore la cognition et la performance. En effet, j'avais envisagé depuis le début de l'année de proposer ce type de

⁹ « la création d'une atmosphère relativement amicale et confortable est propice à l'établissement d'une bonne relation entre l'enseignant et l'élève »

¹⁰ « tenir compte de l'individualité unique des élèves, s'efforcer de réduire la pression exercée par les pairs » ou encore « se préoccuper des émotions des élèves »

dispositif à mes élèves, puisque MacIntyre et Gardner proposent qu'en mettant en place des dispositifs augmentant l'attention et la motivation des apprenants, l'anxiété langagière aura, de fait, moins d'effet négatif sur l'apprentissage de la langue étrangère, dans leur article *Language anxiety : Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages* (2016).

4.b. Discussion des résultats

Les techniques de gestion du stress que les élèves ont pu apprendre ont été intégrées de manière pratique dans le contexte de l'expression orale en classe : nous avons pris le temps de prendre des moments de respiration avant une tâche orale, et les élèves étaient dans un bon état d'esprit d'encouragements entre pairs. Quitte à ne pas pouvoir réduire le stress, autant pouvoir le maîtriser ; tel a été le but de ces ateliers, et également d'amener les élèves à favoriser un état d'esprit calme et concentré. Les résultats ont été de constater une diminution significative du stress perçu, notamment physiquement. Ainsi, les dires de MacIntyre et Gardner se confirment : la motivation des élèves est augmentée, l'anxiété est diminuée, bien que toujours présente.

Comme indiqué, l'apprentissage émotionnel augmente la performance. C'est ce que proposait Edith Le Gruiec lorsqu'elle précise l'importance du lien entre « savoir réguler ses émotions » et « savoir gérer son stress » à prendre en ligne de compte lorsque l'élève est assujéti à une activité reliée à l'anxiété langagière, dans son article *Les compétences psychosociales* (2018). Nous avons ainsi appris aux élèves à savoir accepter leurs émotions et leur stress sans les juger ni les réprimer et à avoir à leur disposition différentes stratégies pour gérer les émotions et le stress de manière constructive, telles que la relaxation ou la respiration profonde. Nous constaterons aussi que ces stratégies sont finalement transférables dans toutes les matières qui nécessitent un exercice à l'oral, bien qu'il ne soit pas en langue étrangère. L'équipe pédagogique du collège compte continuer à dispenser ces ateliers pour faciliter les élèves dans leur développement émotionnel.

5. Les retours constructifs

5.a. Analyse et discussion des résultats

Les retours que j'ai pu effectuer après des tâches orales avec des mots encourageants ont engendré des réactions positives de la part des élèves et des bénéfices significatifs dans les

apprentissages et dans le bien-être émotionnel. L'élève se sent valorisé et confiant lorsqu'il reçoit un retour positif sur son travail. L'élève est encouragé à continuer à s'engager dans l'apprentissage et à prendre des initiatives. Cela développe une attitude positive envers l'anglais. Lorsque l'élève reçoit des paroles encourageantes, il sera davantage motivé. La motivation conduit à une plus grande persévérance dans l'apprentissage. Les élèves sont plus susceptibles de relever des défis et de s'efforcer à atteindre de nouveaux objectifs. Les élèves se sentent moins anxieux quand ils reçoivent un retour constructif qui met l'accent sur leurs points forts. Ils sont plus détendus et plus ouverts à la prise de parole et la participation orale. Les élèves développent une estime de soi plus positive, ce qui contribue à un engagement plus profond dans l'apprentissage. Les élèves sont plus enclins à persévérer.

J'ai donc trouvé des démarches qui créent des émotions positives, des souvenirs chauds qui conditionnent l'élève à adopter une certaine positivité. Par exemple, encourager une attitude positive envers les erreurs comme des opportunités d'amélioration plutôt que des échecs guide l'élève à changer sa perspective sur la tâche. Cela réduit la pression et le stress face à la modalité d'examen. Cela valide les dires d'Isabelle Puozzo lorsqu'elle parle de l'importance de valoriser les élèves dans son article *Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage* (2013) et de Marc Taborcy qui indique l'importance de donner aux élèves des retours constructifs sur leurs progrès et leurs réussites plutôt que de simplement les noter, dans son article *Notation-Sanction : le bât blesse ...* (2006).

6. Encourager l'expression créative

6.a. *Analyse et discussion des résultats*

Enfin, afin de tester d'autres modalités de réalisations des tâches orales, j'ai envisagé de théâtraliser les tâches finales sous forme de jeux de rôles, tout en me demandant comment cela allait être perçu chez les élèves, et si l'expression créative, comme le mentionne Isabelle Puozzo dans son article *Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage* (2013), n'allait pas ajouter un stress supplémentaire aux élèves. Bien que Puozzo propose d'intégrer la créativité lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'accueil de cette approche dépend des personnalités individuelles des élèves et de l'environnement d'apprentissage. Certains élèves sont enthousiastes et engagés, appréciant l'opportunité de s'exprimer de manière créative. Les jeux de rôle sont, pour eux, amusants et stimulants. Mais certains élèves ont ressenti du stress lié à la performance, surtout ceux au profil timide, préoccupés par les jugements de leurs pairs.

La peur inhibe leur expression créative. Certains élèves se sentent gênés lorsqu'ils se mettent en scène, la crainte de ne pas être à la hauteur engendre un sentiment de honte qui vient exacerber l'anxiété.

Ainsi, j'ai suivi les conseils de Garcia-Debanc qui privilégie les contextes de communications réels dans son article *Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ?* (2016). Il a donc été proposé des scénarios familiers ou des situations de la vie quotidienne pour que les élèves se sentent plus à l'aise en s'exprimant dans des contextes qu'ils comprennent bien. Ont été introduits ensuite des éléments ludiques pour rendre l'expérience plus agréable. Les situations contextualisées dans la vie quotidienne sont comprises et maîtrisées et les élèves prennent confiance (moins de signes de stress notables). Cela facilite l'expression et réduit le stress lié à la nouveauté.

Conclusion

L'ensemble de ce pré-mémoire vise à repérer tous les enjeux de l'anxiété langagière, à commencer par les facteurs qui l'engendrent, pour finir avec les conséquences que celle-ci peuvent provoquer chez les élèves. A travers toutes les recherches mentionnées dans ce pré-mémoire, j'ai pu constater les différentes variables qui y contribuaient, comme la peur de l'évaluation ou de l'échec, la différence culturelle, la pression sociale, l'expérience avec la langue ou encore le manque de confiance en soi. Comme l'indique la vidéo réalisée par PSYADOM « Violette et les angoisses de performance », l'anxiété ressentie à l'école pour une performance, ce que l'on peut relier à une production orale, agit sur les élèves qui peuvent être rapidement victimes d'angoisses et de comportements désagréables comme des crises de paniques. Ainsi, c'est aux professeurs et au personnel des équipes pédagogiques d'être vigilants et bienveillants auprès des élèves, d'être à l'écoute de leurs émotions et ressentis, pour mieux les comprendre et les accompagner vers une école sereine, qui donne une place à l'erreur et qui rassure les élèves sur leur parcours scolaire.

Il faudra aussi retenir que le professeur doit avoir une posture adaptée pour pouvoir accompagner son élève. En effet, l'anxiété peut aussi démarrer chez un élève si le professeur adopte une posture inadéquate qui ne met pas à l'aise son élève, surtout lors d'un exercice compliqué comme une production orale devant un certain nombre de personnes. Comme le dit Sandra Schwab lors de la table ronde bilingue F-D de l'Institut de Plurilinguisme à Fribourg en 2022, la pratique de l'oral est un exercice compliqué et de fait « imparfait », ce qui n'aide pas forcément l'élève à prendre confiance en lui. Aussi, elle qualifie la parole de « variable », ce qui fait que les élèves entre eux vont avoir différentes manières de prononcer les mots et ainsi provoquer des situations de moqueries, exacerbant de ce fait le phénomène d'anxiété langagière. Aussi, beaucoup d'élèves se basent sur l'écrit qui est, dans notre système scolaire, bien plus valorisé que l'oral. Par habitude, les élèves ne vont pas être habitués à l'exercice oral et développer des émotions négatives face à ce dernier alors qu'il s'agit de notre moyen primal de s'exprimer.

Ainsi, toutes les expérimentations que j'ai pu mener pour ce mémoire m'ont amenées à étudier l'anxiété langagière et l'éventail de facteurs qui intervenaient à influencer la performance et le bien-être des élèves en langue vivante étrangère. A travers mes recherches, j'ai pu explorer les dimensions diverses de cette anxiété, des facteurs plus personnels aux environnements d'apprentissage, tout en passant par des stratégies d'adaptation, d'évaluation, de différenciation ou de gestion. J'ai pu constater de manière claire que l'anxiété langagière ne

peut pas être considérée de manière isolée. Elle est intimement liée à des dynamiques individuelles et sociales. En tant que future enseignante, je sais qu'il est de mon devoir de créer pour mes élèves un environnement d'apprentissage inclusif, empathique et encourageant, dans lequel les élèves se sentent soutenus dans leurs parcours d'apprentissage de la langue. La compréhension de l'anxiété langagière me suivra encore après ce mémoire et impactera ma pratique pédagogique, puisque je chercherai davantage à adopter des approches différenciées et centrées sur mes élèves. Puisque je serai amenée à changer d'établissement, je songerai à proposer à ma nouvelle équipe pédagogique, si cela n'est pas déjà mis en place, à promouvoir des stratégies de gestion de l'anxiété, comme la relaxation afin d'aider les élèves à surmonter leurs angoisses avec confiance et assurance, et pas uniquement en classe de langues vivantes étrangères.

Je continuerai de travailler sur la place de l'erreur comme opportunité d'apprentissage, et à soutenir émotionnellement les élèves dans leur développement. Mon objectif est de rendre le cours d'anglais passionnant pour les élèves et de les encourager à explorer, expérimenter et surtout s'épanouir dans l'apprentissage de la langue. En somme, l'anxiété langagière est un domaine complexe qui nécessite une approche holistique. En intégrant ces perspectives dans ma pratique future, je m'engage à créer des expériences d'apprentissage qui favorisent le développement personnel et linguistique de chaque élève qui souffre d'anxiété langagière en cours de langues vivantes étrangères.

Bibliographie

Articles

Bucheton D. (2017). Gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ? *Postures des enseignants et des élèves*, CNESEO.

Djafri, & Wimbari, S. (2018). Measuring foreign language anxiety among learners of different foreign languages: in relation to motivation and perception of teacher's behaviors. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(1), 1–15.

Horwitz E. K., Horwitz M. B., & Cope J. (2020). Foreign Language Classroom Anxiety. In *TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1-7). Wiley.

Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? *Le français aujourd'hui*, 195, 107-118.

Le Gruiec, Edith. (2018). Les compétences psycho-sociales. *Réseau National Ressources en sciences médico-sociales*.

MacIntyre, P.D. (1995). « How does anxiety affect second language learning? A Reply to Sparks and Ganschow », *The Modern Language Journal*, n°79, p.90-99

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (2016). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 66(3), 13-24.

Puozzo, Isabelle. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. *Education et socialisation*, 33.

Tabory, Marc. (2006). Notation – Sanction : le bât blesse....

Xiaofei, Zhao. (2023). A Review on the Effects of Foreign Language Anxiety on Second Language Learning. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*. ResearchGate.

Zsuzsa, Toth. (2007). Predictors of Foreign-Language Anxiety : Examining the Relationship Between Anxiety and Other Individual Learner Variables. ResearchGate.

Ouvrages

Rossette, F. (2017). *Prendre la parole en anglais*. Armand Colin.

Publications institutionnelles

Centre National d'Etude des Systèmes Scolaires. (2019). *Acquis des Elèves*. [Acquis des élèves - Cnesco](#)

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, volume complémentaire. <https://rm.coe.int/cecrvolume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2019, juillet). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes : enseigner les langues vivantes étrangères à l'école*, p.17. <https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangees>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2021, novembre). *L'Enseignement des Langues Vivantes dans le Second Degré en 2020*. <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-des-langues-vivantes-dans-le-second-degre-en-2020-326035>

Vidéos en ligne

Psyadom.com. (2016, octobre). *Les angoisses de performance*. [Les angoisses de performance - DYS-POSITIF](#)

Centre de Didactique des Langues Étrangères. (2022, avril). *L'anxiété langagière et la production orale à l'école*. [L'anxiété langagière et la production orale à l'école: tenter d'y remédier – CeDiLE](#)

Annexes

Annexe n°1 – *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*

Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

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

33 Items

1 Dimension

- (1) I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.
- (2) I do not worry about making mistakes in language class.
- (3) I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.
- (4) It frightens me when I do not understand what the teacher is saying in foreign language.
- (5) It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes
- (6) During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.
- (7) I keep thinking that the other students are better at language than I am.
- (8) I am usually at ease during my tests in my language class.
- (5) I start to panic when I have to speak without preparation in language class.
- (6) It does not embarrass me to volunteer answers in German in my German class.
- (7) Even if I am well prepared for my German class, I feel anxious about it.
- (9) I feel confident when I speak German in my German class.
- (10) I worry about the consequences of failing my foreign language class
- (11) I don't understand why some people get so upset over foreign language class.
- (12) In language class, I can get so nervous I forget things I know.
- (13) It embarrasses me to volunteer answers in my language class.
- (14) I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.
- (15) I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.
- (16) Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it
- (17) I often feel like not going to my language class.
- (18) I feel confident when I speak in foreign language class.
- (19) I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.
- (20) I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.
- (21) The more I study for a language test, the more confused I get.
- (22) I don't feel pressure to prepare very well for language class.
- (23) I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.
- (24) I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.
- (25) Language class moves so quickly I worry about getting left behind.
- (26) I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.
- (27) I get nervous and confused when I am speaking in my language class.
- (28) When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.
- (29) I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.
- (30) I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.
- (31) I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.
- (32) I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.

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

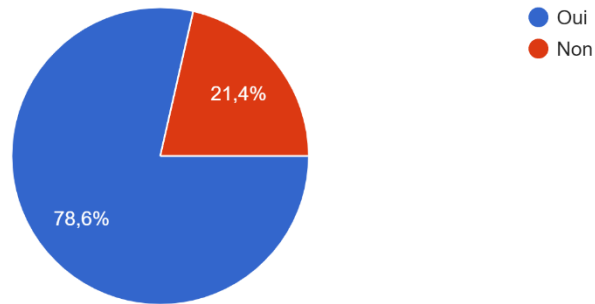
5-point Likert Scale (SA = strongly agree; A = agree; N = neither agree nor disagree; D = disagree)

Cronbach alpha= .93

Annexe n°2 – Réponses du sondage « Le cours de langues vivantes, comment je m’y sens ? », dispensé à une classe de 28 élèves

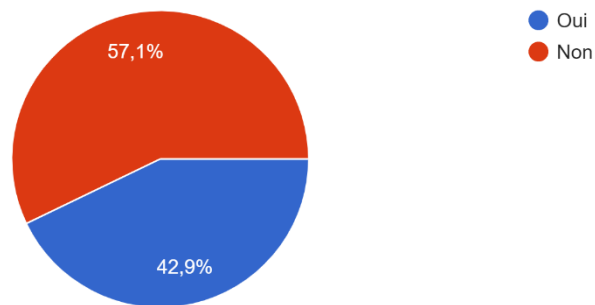
Aimes tu les cours de langues vivantes étrangères ? (allemand, anglais, espagnol)

28 réponses



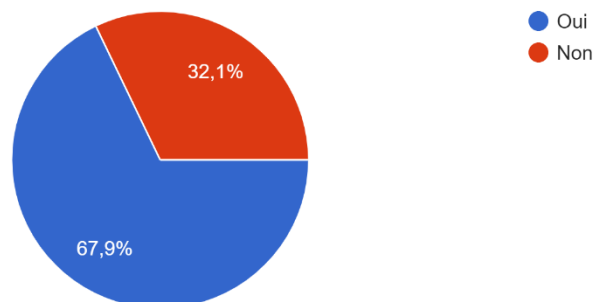
Aimes tu faire des activités dans lesquelles il faut travailler à l'oral ?

28 réponses



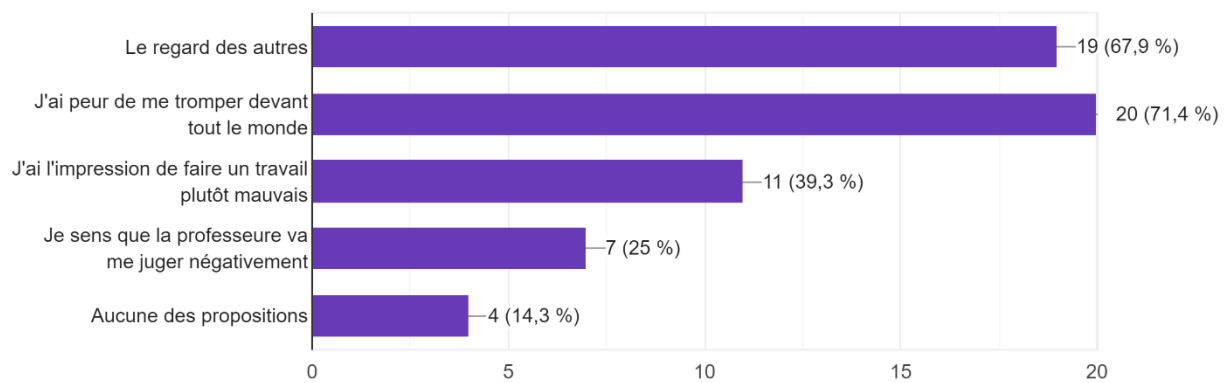
Te sens-tu stressé, angoissé ou apeuré lorsque tu dois faire un travail à l'oral devant tous tes camarades en classe ?

28 réponses



A l'oral, qu'est-ce qui te rend anxieux ?

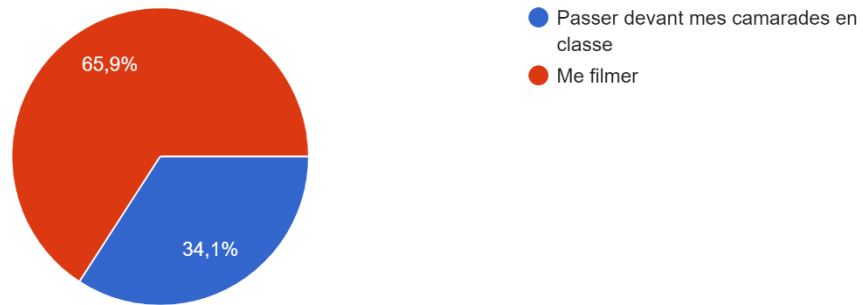
28 réponses



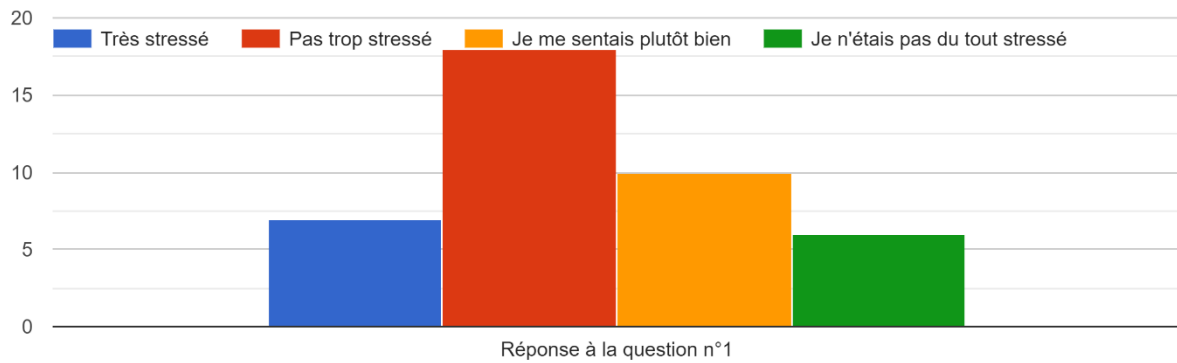
Annexe n°3 – Réponses du sondage « Les activités en cours d’anglais », dispensé à 41 élèves

Lors des derniers contrôles à l’oral, as-tu préféré te filmer ou passer devant tes camarades en classe ?

41 réponses

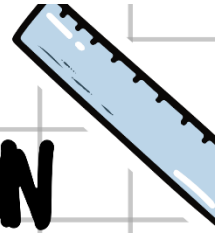


Pour la réponse que tu as coché à la question précédente, à quel point étais-tu stressé ?





AUTO EVALUATION



SURLIGNE CE QUI TE CORRESPOND

J’écoute les autres / Je n’écoute pas les autres

Je regarde mes camarades / Je ne regarde pas mes camarades

Je m’auto-corrige / Je n’arrive pas à m’auto-corriger

J’ai une bonne posture / Je peux améliorer ma posture

- **J’utilise des phrases complexes**
- **J’utilise des phrases simples**
- **J’utilise des morceaux de phrases**
- **Je n’utilise que des mots**

J’ai une bonne prononciation / Je peux améliorer ma prononciation



Two Stars and a Wish

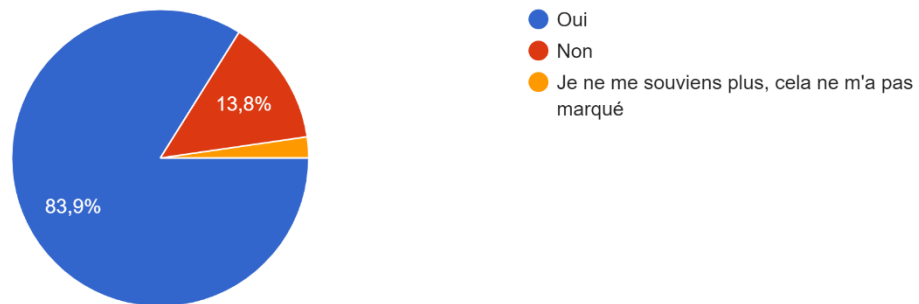
Remplis les cases avec deux choses pour lesquelles tu souhaites féliciter ton camarade et une correction que tu souhaites lui suggérer.



Annexe n°6 – Réponses du sondage « L'impact de l'anxiété langagière à long terme » auquel ont répondu 87 participants

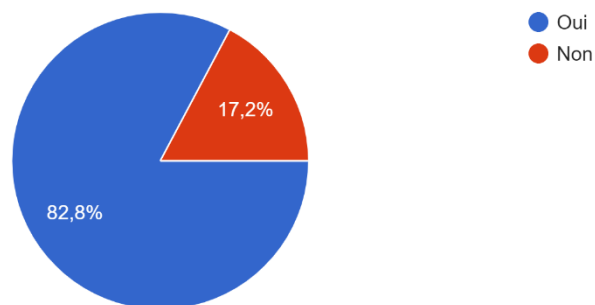
Etiez-vous sujet à l'anxiété langagière lorsque vous étiez élève ? (*voir définition dans la description)

87 réponses



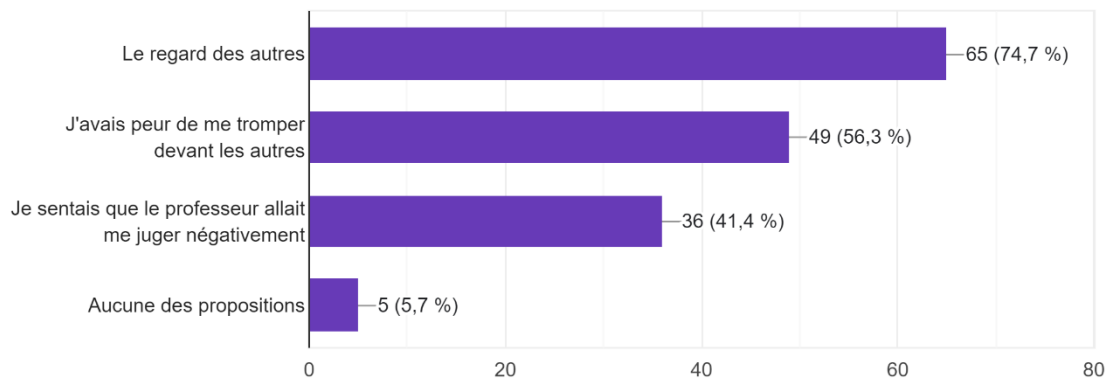
La pratique de l'oral, notamment en langues étrangères, est-elle un exercice que vous avez toujours redouté ?

87 réponses



Pour quelles raisons vous sentiez-vous anxieux ?

87 réponses



Cette anxiété a-t-elle eu un impact sur votre vie personnelle ?

87 réponses

