

L'influence de l'anxiété langagière et de l'estime de soi sur la réussite de l'apprentissage du français langue étrangère

Bradač, Karla

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:488991>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-04**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Faculté de Philosophie et Lettres
Université de Zagreb

Mémoire de Master en langue et littérature françaises :
L'influence de l'anxiété langagière et de l'estime de soi sur la réussite de l'apprentissage du
français langue étrangère

Présenté par :

Karla Bradač

Sous la direction de :

Lidija Orešković Dvorski

À Zagreb, juin 2023

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Utjecaj straha od jezika i samopoštovanja na uspjeh učenja francuskog kao stranog jezika

Ime i prezime studentice:

Karla Bradač

Ime i prezime mentorice:

Lidija Orešković Dvorski

Zagreb, lipanj 2023

Sommaire

Résumé.....	0
Sažetak.....	0
1. Introduction.....	1
2. Approche communicative dans la classe de langue étrangère.....	2
3. Émotions dans la classe de langue étrangère.....	5
3.1. Anxiété langagière.....	9
3.2. Performance et anxiété langagière.....	10
3.3. Estime de soi.....	12
3.3.1 Concept de soi, image de soi et confiance en soi.....	14
3.4. Performance et estime de soi.....	15
4. Domaines de notation en français langue étrangère.....	17
5. Recherche.....	19
6. Instrument et procédé.....	20
6.1. Participants.....	22
7. Résultats du FLCAS.....	23
7.1. Pourcentages des items dans le FLCAS.....	24
8. Résultats de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg.....	26
8.1. Pourcentages des items dans l'échelle d'estime de soi de Rosenberg.....	27
9. Notes.....	29
9.1. Corrélations entre les niveaux d'anxiété et les notes.....	31
9.1.1. Niveaux d'anxiété et les notes.....	31
9.1.2. Valeurs extrêmes de FLCAS.....	35
9.1.3. Corrélations entre les niveaux d'estime de soi et les notes.....	36
9.2. Valeurs extrêmes de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg.....	40
10. Discussion.....	42
11. Conclusion.....	45
12. Bibliographie.....	47
13. Annexe.....	52

Résumé

L'objectif de notre mémoire était d'examiner l'influence que certains facteurs affectifs ont sur la réussite de l'apprentissage de la langue française en tant que langue étrangère dans le contexte de l'éducation formelle. Pour notre recherche sur l'apprentissage du FLE chez les élèves de toutes les années du lycée IV, nous avons examiné les niveaux d'estime de soi et d'anxiété langagière, en mettant l'accent sur l'influence de ces deux facteurs affectifs sur l'apprentissage. Nous nous sommes particulièrement intéressés à l'effet de ces facteurs dans le domaine de la compétence orale.

Dans la première partie de notre mémoire, nous avons abordé la notion d'approche communicative, qui met en avant la valeur de la production orale en classe. Puis, après avoir présenté le concept de WTC (Willingness to communicate), un concept développé par McCroskey et Richmond, et le modèle de communication créé par McIntyre et al., nous nous sommes concentrés sur les émotions dans le contexte de l'apprentissage. Enfin, nous nous sommes penchés sur les notions d'anxiété langagière et d'estime de soi.

Dans la deuxième partie, nous avons présenté les résultats obtenus par notre recherche. La discussion des résultats obtenus est suivie par la présentation des conclusions sur la relation entre l'estime de soi des élèves et leurs notes, ainsi que la relation entre le niveau d'anxiété et les notes des élèves.

Mots clés : *anxiété langagière, estime de soi, compétence communicative, français langue étrangère*

Sažetak

Cilj našeg diplomskog rada bio je ispitati utjecaj određenih afektivnih čimbenika na uspješnost učenja francuskog kao stranog jezika u kontekstu formalnog obrazovanja. U ovom smo radu izdvojili dva afektivna čimbenika od posebnog interesa : samopoštovanje i strah od jezika. Za potrebe našeg istraživanja ispitali smo razine samopoštovanja i straha od jezika kod učenika i učenica koji pohađaju francuski kao strani jezik svih razreda IV. gimnazije u Zagrebu. Osobito nas zanima učinak afektivnih čimbenika samopoštovanja i straha od jezika u području usmene kompetencije francuskog kao stranog jezika.

U prvom dijelu diplomskog rada predstavili smo pojam komunikacijskog pristupa koji ističe vrijednost usmenog izražavanja u nastavi. Zatim smo se, nakon predstavljanja koncepta WTC (Willingness to communicate) koji su razvili McCroskey i Richmond i modela komunikacije koji su uveli McIntyre et al., usredotočili na emocije u kontekstu učenja. Konačno smo se usredotočili na pojmove straha od jezika i samopoštovanja.

U drugom dijelu prikazali smo rezultate dobivene istraživanjem. Poslije rasprave o dobivenim rezultatima, iznijeli smo zaključke o vezi između samopoštovanja učenika i njihovih ocjena, kao i vezi između razine straha od jezika i ocjena učenika.

Ključne riječi : *strah od jezika, samopoštovanje, usmeno izražavanje, francuski kao strani jezik*

1. Introduction

L'émergence de l'approche communicative a contribué à mettre en évidence la nécessité de la communication orale dans les cours de langues étrangères. Contrairement à d'autres méthodes, l'approche communicative comprend que l'objectif fondamental de la langue est de communiquer, elle place donc la communication au premier plan. En classe, cela signifie parler autant et aussi souvent que possible. On a l'impression que tous les élèves de la classe ont les mêmes chances : un temps égal pour s'exprimer, le même enseignant, ils écoutent le même contenu et ont accès au même matériel. Cependant, il arrive que les élèves ne développent pas toutes les compétences langagières de la même manière et à la même vitesse. Tous les élèves de la classe ne parviennent pas à maîtriser tout le matériel et ne démontrent pas la même volonté de communiquer. Au contraire, il n'est pas rare de trouver un élève terrifié à l'idée de parler devant la classe. L'objectif de notre recherche est de déterminer les raisons pour lesquelles cela arrive et comment le niveau d'anxiété d'un élève affecte la réussite de l'apprentissage du français langue étrangère dans un contexte formel. Nous avons également voulu comprendre comment le fait d'avoir une plus ou moins grande estime de soi affecte la réussite en compétence communicative. Pour ces raisons, nous avons examiné les niveaux d'estime de soi et d'anxiété langagière des lycéens, que nous avons ensuite comparés à leurs notes dans la section de la compétence orale. Notre groupe cible comporte les élèves du lycée IV à Zagreb. Il s'agit des élèves de français langue étrangère de toutes les années.

Le mémoire se compose de trois sections principales. La première section couvre l'approche communicative, suivie de l'importance des facteurs affectifs dans l'enseignement des langues étrangères, puis se concentre sur l'anxiété langagière et l'appréhension de communication et leur influence sur l'expression orale en classe de langues étrangères. La première section aborde également le concept d'estime de soi et de son influence sur l'expression orale en classe. Ensuite, dans la deuxième section, nous discutons l'objectif de l'étude et présentons les hypothèses étudiées. Notre recherche est une recherche quantitative. Deux questionnaires ont été distribués aux élèves. Le premier était le questionnaire FLCAS, avec lequel nous avons examiné le niveau d'anxiété linguistique chez les participants, puis l'avons corrélé aux notes de compétence orale en langue française. Le deuxième questionnaire utilisé est l'échelle d'estime de soi de Rosenberg. Après avoir

analysé le questionnaire, nous l'avons ensuite corrélé aux notes de compétence orale en langue française. La dernière section comprend la discussion sur les résultats obtenus et la conclusion.

2. Approche communicative dans la classe de langue étrangère

Parallèlement à la popularisation de l'approche communicative dans les années 1980, plusieurs modifications ont été apportées à la structure et à l'organisation d'une classe de langue étrangère. Les méthodes traditionnelles fondées uniquement sur la transposition des règles grammaticales et la mémorisation des phrases, désormais considérée comme une tentative de constituer une base de connaissances implicites par le biais de la mémorisation par cœur, ont été remplacées par une nouvelle approche visant l'acquisition de la compétence communicative. Dans ce paradigme basé sur le cognitivisme, la langue est définie comme un instrument de communication. Par conséquent, l'objectif premier de cette méthode est d'apprendre aux individus à communiquer dans une langue étrangère. Le cadre d'apprentissage et d'enseignement a évolué. Il a été modifié pour se conformer aux exigences de la langue et, plus important encore, aux exigences des élèves. Il est indéniable que l'approche communicative s'inscrit dans un mouvement réactionnaire par rapport aux méthodes antérieures, telles qu'audio-orale et audio-visuelle, même si elles ont représenté une avancée significative par rapport aux méthodes traditionnelles et ont permis à des publics spécifiques d'apprendre efficacement une langue étrangère. (Bérard, 1991) Changement significatif par rapport aux méthodes traditionnelles, les méthodes audiovisuelles mettent fortement l'accent sur l'oral comme objectif d'apprentissage et support d'acquisition, retardant l'apprentissage de l'écriture, qui est considérée comme une extension de l'oral. Une étape intermédiaire à partir des années 1970 marque la transition entre les méthodes audiovisuelles et les approches communicatives. Cette étape est marquée par une réflexion sur l'utilisation des techniques audiovisuelles dans la pratique, ainsi que par l'émergence de méthodologies ou de méthodes qui présentent des aspects distincts des méthodes audiovisuelles originales. L'approche communicative intègre une critique des approches audiovisuelles, ainsi que des concepts pédagogiques et linguistiques qui ont façonné leur évolution. Elle veut que l'élève apprenne la langue dans tous ses registres et usages, plutôt que de séparer langue et civilisation. L'approche communicative donne la priorité aux productions des apprenants en ce sens qu'elle cherche à les

encourager : fournir à l'apprenant des occasions diverses et variées de produire dans la langue étrangère, l'aider à surmonter ses blocages, plutôt que de le corriger systématiquement. Les apprenants sont encouragés à développer les connaissances sur la base de l'expérience pédagogique authentique à laquelle ils sont exposés en classe, l'enseignant aidant à orienter la situation. Les apprenants sont toujours encouragés à produire la langue en classe par le biais de jeux de rôles et d'expressions spontanées, qui sont au cœur de cette approche.

« Il semble que le climat créé dans la classe doit favoriser les interactions entre les apprenants, que l'écoute entre les participants est capitale puisqu'elle permet à chacun de s'exprimer selon les moyens dont il dispose : l'essentiel étant qu'il puisse communiquer du sens à travers la langue étrangère. » (Bérard, 1991)

Cependant, certains, comme Stevick (1980 : 4), considèrent que la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à la communication :

« Le succès dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe. »

En d'autres termes, il est important de comprendre que les relations au sein de la classe, qu'il s'agisse de la relation enseignant-élève ou élève-élève, sont importantes pour la communication en classe de langue étrangère. L'enseignant encourage les élèves à communiquer (créer et comprendre) de manière plus naturelle et authentique, et pour un élève, cela signifie parler à et avec l'enseignant, à et avec ses camarades et devant eux. Cependant, il arrive qu'un élève ne veuille pas communiquer. Sans communication, c'est tout le pilier de l'approche communicative qui s'effondre. Non seulement les enseignants en langues se sont efforcés de comprendre pourquoi certains élèves ne veulent pas communiquer, mais le domaine qui présente de nombreuses coïncidences avec l'enseignement des langues secondes, le domaine de la communication, s'est intéressé au concept de disposition à communiquer. La disposition à communiquer ou WTC, Willingness to communicate, est un concept développé par McCroskey et Richmond en 1990. Ils le définissent comme la volonté de participer à un acte de communication. Ce concept est devenu bien reconnu et aujourd'hui, à la suite de McCroskey et Richmond, il existe différents modèles de

disposition à communiquer dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. (McIntyre, Clément, Dörnyei et Noels, 1998 ; McIntyre, Baker, Clément et Donovan, 2002). L'un des modèles les plus populaires de disposition à communiquer est celui de McIntyre, Clément, Dörnyei et Noels. Ils affirment que :

« L'objectif ultime du processus d'apprentissage devrait être de susciter chez les étudiants en langue la volonté de rechercher des occasions de communication et la volonté réelle de communiquer dans ces occasions. Autrement dit, un objectif approprié pour l'enseignement d'une L2 est de créer le WTC. Un programme qui ne parvient pas à produire des étudiants désireux d'utiliser la langue est simplement un programme qui a échoué, un programme raté. » (McIntyre, Clément, Dörnyei et Noels, 1998 : 547)

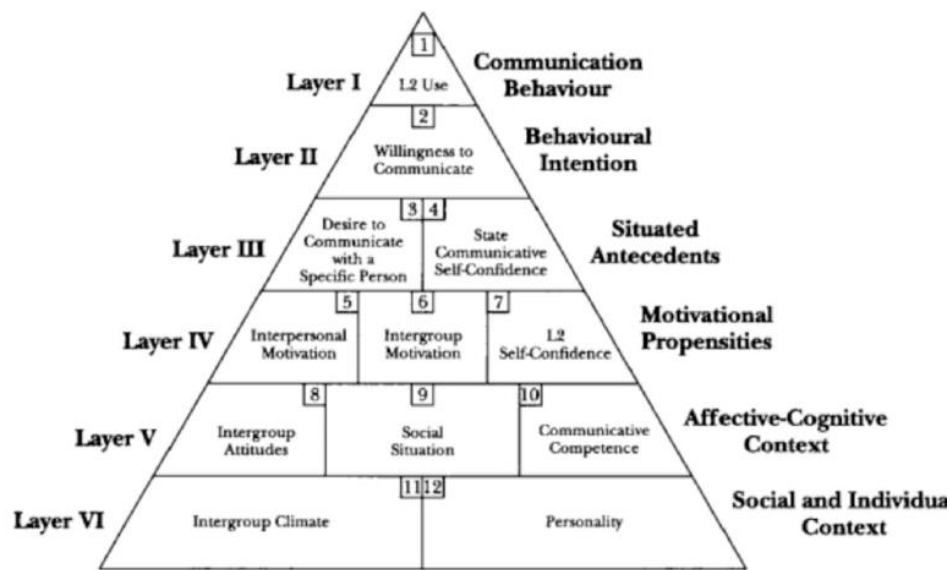


Image 1. Représentation schématique du modèle pyramidal. (MacIntyre, Clément, Dörnyei et Noels, 1998)

L'environnement social et personnel, qui est représenté par la couche 6 de la pyramide et comprend le climat entre le groupe et la personnalité de l'apprenant, est celui qui a le plus d'impact sur la communication. Les attitudes positives envers une langue en tant que moyen de communication avec des personnes d'autres pays sont régulièrement liées à des niveaux plus élevés de WTC, selon un certain nombre de recherches (Yashima, 2002, 2009). Il a également été

démontré dans de nombreuses recherches basées sur des enquêtes que la personnalité, en particulier l'extraversion et l'ouverture à de nouvelles expériences, est liée au WTC (Fatima et al., 2020). Les cinquième et quatrième couches constituent le cœur même de la pyramide et concernent l'aspect affectif de l'apprentissage des langues. La cinquième et la quatrième couche comprennent la motivation interpersonnelle, la motivation de groupe, la confiance en ses capacités dans la langue cible, les attitudes d'un groupe envers l'autre, le climat intergroupe, l'intergroupe et la personnalité. Selon MacIntyre, Clément, Dörnyei et Noels, si nous voulons que nos élèves aient cette disposition à communiquer, il est important de prendre en compte les facteurs affectifs. Pour la pratique en classe, cela signifie essentiellement réduire l'effet des facteurs négatifs et stimuler les facteurs positifs. Les trois couches supérieures du modèle pyramidal soulignent comment le WTC résulte d'une interaction continue entre plusieurs facteurs environnementaux et des facteurs situationnels qui peuvent changer rapidement, même à la seconde près. Au-dessus de l'affectif, la couche 3 consiste en un désir de communiquer avec une personne spécifique. Dans la couche 2, nous trouvons la volonté de communiquer. L'utilisation de la deuxième langue, langue qui est apprise ou acquise chronologiquement après la langue maternelle, se trouve au sommet de la pyramide de disposition à communiquer de ces chercheurs.

L'influence des facteurs affectifs sur la réussite de l'apprentissage et de la communication en classe de langue étrangère a été dans l'ombre des discussions dans le domaine de l'éducation. Cependant, de plus en plus de recherches ont été publiées au cours des années indiquant qu'un changement s'est produit entre l'accent principal mis sur le développement des connaissances et l'utilisation de la nouvelle langue, vers une image holistique de l'éducation dans laquelle le seul intérêt n'est pas seulement de développer connaissances linguistiques, mais aussi d'assurer que la salle de classe est un environnement d'apprentissage sûr, sain et positif.

3. Émotions dans la classe de langue étrangère

Dans toute une série de domaines, il existe une vaste littérature sur les émotions. Qu'il s'agisse de psychologie, de sociologie, de neuroscience ou de chimie, la science a étudié les émotions et chaque domaine a produit sa propre définition de ce que nous appelons une émotion. Même si les travaux scientifiques se fondent sur des théories distinctes de l'émotion, ils s'accordent

tous sur le fait que l'émotion est un phénomène multidimensionnel qui implique plusieurs processus psychologiques. Ces processus comprennent « *les sentiments subjectifs (composante affective de l'émotion), la cognition (composante cognitive), les tendances motivationnelles (composante motivationnelle), les processus physiologiques (composante physiologique) et le comportement expressif (composante expressive)* ». (Pekrun et al., 2018 : 1) Par exemple, un élève qui est anxieux à l'idée de parler devant toute la classe peut présenter différentes dimensions de ce processus psychologique. L'élève peut afficher la composante affective en se sentant craintif. L'élève peut s'inquiéter de son échec, ce qui représente la composante cognitive. La composante motivationnelle de l'élève peut être le désir d'arrêter de parler dès que possible. L'élève peut aussi manifester des effets physiologiques, en transpirant et en serrant les lèvres, il peut aussi manifester une composante expressive. La composante affective est une composante essentielle de l'émotion. En revanche, les autres composantes de l'émotion, la composante cognitive, motivationnelle, physiologique ou expressive, ne doivent pas nécessairement être présentes lorsqu'une émotion est induite.

Il est également important de faire la distinction entre les émotions, les humeurs et l'affectif. Les humeurs sont moins intenses que les émotions, ont moins d'éléments de référence distincts et durent plus longtemps. Les différentes émotions et humeurs sont souvent regroupées dans des conceptions plus génériques de l'affect. Dans la littérature pédagogique, l'affect est fréquemment utilisé pour désigner un large éventail de dimensions non cognitives telles que l'émotion, mais aussi le concept de soi, les croyances et la motivation. (Pekrun et al., 2018) Cependant, de nos jours, de nombreux scientifiques s'accordent à dire que le cognitif et les émotions sont indissociables. La disponibilité de technologies avancées d'imagerie cérébrale a permis aux neuroscientifiques de trouver que les structures cérébrales associées aux émotions et à la cognition ne sont pas séparées, mais que la même région est fréquemment classée comme cognitive ou émotionnelle selon la recherche (Pessoa, 2008). Les fonctions cognitives humaines telles que la perception, l'attention, l'apprentissage, la mémoire, le raisonnement et la résolution de problèmes sont toutes influencées par les émotions (Tyng et al., 2017) et il est donc inévitable d'examiner les émotions dans le contexte de l'apprentissage.

L'intérêt pour les facteurs affectifs de l'apprentissage a suscité une discussion dans le domaine de la didactique des langues, puisqu'il est reconnu que certaines de ces variables ont un effet considérable sur l'apprentissage des langues étrangères et ne peuvent donc être négligées. Diverses études récentes ont établi que l'apprentissage scolaire n'est pas uniquement le résultat de

processus cognitifs, mais qu'il implique également des facteurs affectifs. John Schumann (1994 : 232) a évalué les résultats de la recherche neuroscientifique sur le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage des langues et est arrivé à la conclusion que :

« le tronc cérébral, les zones limbiques et fronto limbiques, qui constituent le système d'évaluation des stimuli, modulent émotionnellement la cognition de sorte que, dans le cerveau, émotion et cognition sont distinctes mais indissociables. Par conséquent, d'un point de vue neuronal, l'affect fait partie intégrante de la cognition. ».

Oatley et Jenkins (1996 : 122) affirment que :

« les émotions ne sont pas des compléments. Elles sont au cœur même de la vie mentale des êtres humains et font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les événements ».

Les émotions existent au cœur de chaque classe. C'est dans une classe que se développe, dès le plus jeune âge, la vie socio-émotionnelle de l'enfant. Dans cet environnement, l'enfant entre en communication avec les autres, observe, imite, joue, se fait des amis, éprouve des émotions positives et négatives. Tout élève est individuel, a sa propre vision des choses, ses objectifs, ses motivations ou ses limites qui lui font réaliser des expériences similaires ou non à celles de ses camarades. Ils font des découvertes, affrontent des problèmes, développent des tactiques pour les surmonter au fil de leurs expériences. Un élève se comporte et apprend différemment en fonction de nombreux critères tels que ses préférences, ses objectifs et sa motivation. Cependant, cela dépend également des sentiments qu'un élève ressent. Les émotions positives et négatives peuvent influencer l'apprentissage de manière à l'entraver ou à le faciliter. L'aspect affectif est considéré comme une motivation intrinsèque qui encourage la participation au sujet et renforce l'intérêt pour le sujet.

De plus en plus de recherches sur l'importance des facteurs affectifs ont émergé au fil des années et de nombreux professionnels de l'enseignement des langues ont exploré l'affectif dans différents domaines. Stephen Krashen (2009 : 31) a trouvé que des recherches des années 70 et 80

ont confirmé que plusieurs facteurs affectifs sont liés à la réussite de l'apprentissage d'une deuxième langue. La majorité de ces recherches entrent dans l'une des trois catégories suivantes :

« (1) *Motivation. Les apprenants ayant une forte motivation réussissent généralement mieux dans l'acquisition d'une langue seconde.*

(2) *Confiance en soi. Les apprenants ayant confiance et ayant une bonne image d'eux-mêmes ont tendance à mieux réussir dans l'acquisition d'une langue seconde.*

(3) *Anxiété. Une faible anxiété semble être propice à l'acquisition d'une seconde langue, qu'elle soit mesurée à une échelle individuelle ou à celle de la classe. »*

L'objectif de ces études était de faire prendre conscience de l'importance des facteurs affectifs dans l'enseignement. Selon certains chercheurs (Arnold, 1999), le fait d'accorder une plus grande attention aux composantes émotionnelles peut conduire à un apprentissage plus efficace d'une deuxième langue. Les enseignants doivent comprendre comment surmonter les difficultés causées par les émotions négatives, ainsi que comment produire et utiliser des émotions plus positives et facilitantes. (Arnold 1999 : 2) Après tout, les enseignants jouent un rôle essentiel dans la création d'un environnement d'apprentissage sain. Dès les premières minutes du premier cours, le comportement verbal et non verbal de l'enseignant affecte la perception que les apprenants ont de lui. Selon Ambady et Rosenthal (1993), les premières impressions des élèves sur le comportement non verbal des enseignants ont une corrélation significative avec leur évaluation de l'enseignant à la fin de l'année. Les enseignants qui bougeaient les mains ou un objet, ainsi que ceux qui fronçaient les sourcils, ont obtenu de bien mauvaises notes lors de la première rencontre. Les enseignants qui ont obtenu une note plus élevée « *ont été jugés beaucoup plus optimistes, confiants, dominants, actifs, enthousiastes, sympathiques, chaleureux, compétents et solidaires sur la base du comportement non verbal* ». (Ambady et Rosenthal, 1993 : 434) Le fait d'avoir un enseignant doté non seulement de connaissances linguistiques, mais aussi d'une conscience de son environnement, des sentiments que les autres éprouvent, de la solidarité et de la compréhension, peut conduire à un environnement d'apprentissage sain qui réduit l'anxiété et favorise la confiance. L'un des objectifs de ce mémoire est d'attirer l'attention sur la nécessité de former les futurs enseignants non seulement en tant que professionnels de la langue, mais aussi en tant que personnes sensibles et compréhensives qui sont les créateurs de l'environnement linguistique.

3.1. Anxiété langagière

L'une des émotions qui apparaît inévitablement dans la salle de classe est l'anxiété. N'importe quel éducateur dirait qu'il n'a pas besoin de preuves scientifiques pour savoir que les élèves qui étudient une langue étrangère ressentent fréquemment de l'anxiété, laquelle peut grandement influencer les objectifs d'apprentissage. Si nous essayons de définir l'anxiété, nous trouverons de nombreuses descriptions. L'anxiété, dit le Larousse (2022), c'est « *une inquiétude pénible, une tension nerveuse, causée par l'incertitude, l'attente* » ou un « *trouble émotionnel se traduisant par un sentiment indéfinissable d'insécurité.* » L'anxiété est définie en psychologie par Spielberger (cité par Piniel, 2006 : 40) comme : « *Le sentiment subjectif de tension, d'appréhension, de nervosité et d'inquiétude associé à une excitation du système nerveux autonome.* » Cependant, l'anxiété définie de manière générale ne correspond pas aux objectifs de ce travail, et nous devrions examiner de plus près la manière dont l'anxiété est définie dans la situation de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'une des observations de la recherche sur le sujet est qu'il existe une anxiété distincte associée à l'apprentissage d'une seconde langue (Horwitz, Horwitz et Cope, 1996).

Aujourd'hui, il existe de nombreuses recherches sur l'anxiété langagière. Ce sujet a fait l'objet de plusieurs recherches dans de nombreux pays (Liu et Jackson, 2008 ; Gverovic, 2015 ; Wilkinson, 2011 ; Horwitz et Cope, 1996). Horwitz et al. ont été les premiers à forger cette expression (1986) et parmi les premiers à établir un lien entre l'anxiété langagière et l'environnement d'apprentissage d'une langue étrangère. À la différence de l'anxiété considérée comme un trait de caractère qui est une caractéristique individuelle innée, l'anxiété langagière est liée à une situation spécifique. Cependant, le point commun entre l'anxiété et l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue étrangère est que toutes deux peuvent présenter le même tableau clinique (Horwitz) : difficulté de concentration, transpiration, palpitations, inquiétude, peur. Horwitz et al. (1986) définissent l'anxiété langagière comme un complexe de perceptions de soi, d'attitudes, de sentiments et de comportements émergeant du caractère unique du processus d'apprentissage des langues (cité et traduit de l'anglais par Kaliska-Uszczyska, 2015 : 36). Selon eux, l'anxiété langagière se compose de trois éléments plus ou moins distincts : l'appréhension de communication, la peur de l'évaluation négative et l'anxiété face aux tests (Horwitz et al., 1986 :

127). La combinaison de ces trois éléments donne lieu à l'anxiété langagière, qui est considérée comme un phénomène distinct de tous les autres types de l'anxiété qu'un élève peut éprouver. La peur de l'évaluation négative est la préoccupation et l'attente de recevoir une mauvaise évaluation de la part des camarades et de l'enseignant. Un élève qui a cette anxiété est susceptible de vouloir éviter les situations d'évaluation, ce qui peut être problématique à la fois pour l'élève et pour l'enseignant, puisque chaque contexte d'enseignement offre une occasion d'évaluer à la fois le développement des élèves. L'anxiété face aux tests est similaire à la peur de l'évaluation négative; elle provient de la fixation des normes déraisonnables et du perfectionnisme d'un élève. Toute circonstance dans laquelle un élève se sent anxieux à l'idée de parler la langue cible devant de nombreuses personnes est considérée comme une appréhension de communication. McCroskey (1978) définit l'appréhension de communication comme « *le niveau de peur ou d'anxiété chez un individu associé aux interactions réelles ou anticipées avec les autres personnes* » (Aida, 1994 : 156) Il distingue quatre types d'appréhension de communication : l'appréhension de communication par les traits, par le contexte, par le public et par la situation. L'appréhension de communication par les traits se réfère à des traits de personnalité et elle peut apparaître dans n'importe quel contexte, devant n'importe quelle personne et dans n'importe quelle situation. L'appréhension de communication associée au contexte de la communication peut apparaître dans un contexte spécifique, mais elle ne devrait pas apparaître dans un autre. La peur de parler en public est le meilleur exemple de ce type d'appréhension de communication. L'appréhension de communication par le public est associée à une personne particulière. Il peut arriver qu'un élève se sente complètement détendu lorsqu'il communique avec ses amis proches, mais qu'il ait une forte appréhension à parler devant un professeur. Le dernier type d'appréhension de communication est associé à la réaction d'un individu à la communication avec une autre personne ou un groupe dans un certain contexte. Par exemple, un élève se sentira à l'aise si le professeur lui pose des questions sur la leçon qu'il vient d'écouter, mais il aura peur si le professeur lui demande de lui parler en privé. (McCroskey, 1978)

3.2. Performance et anxiété langagière

Plusieurs études (Horwitz et al., 1986, MacIntyre & Gardner, 1994 ; Young, 1990) ont exploré la relation entre la performance et l'anxiété langagière. Horwitz et al. (1986) observent que

les élèves souffrant d'anxiété langagière font preuve d'une faible compétence dans des tâches telles que traduire un texte ou parler de soi dans la langue cible par rapport aux élèves qui n'en souffrent pas, même s'ils passent plus de temps à étudier. Une autre étude portant sur le lien entre l'anxiété langagière et les performances a été réalisée par MacIntyre & Gardner. Ils ont découvert que les élèves canadiens anglophones étudiant le français en première année présentant des niveaux élevés d'anxiété langagière avaient plus de mal à se souvenir du vocabulaire pertinent pour la situation, parlaient moins que les autres élèves et exprimaient moins d'idées lorsqu'ils parlaient. Les élèves présentant des niveaux élevés d'anxiété langagière parlaient également avec moins d'aisance, avec des phrases plus simples et avec moins d'accent français (MacIntyre & Gardner, 1994 : 300). Young (1990) a également évalué les effets de l'anxiété sur la productivité orale. Elle a exploré les causes de l'anxiété chez les apprenants pendant la production orale dans son article *An Investigation of Student's Perspectives on Anxiety and Speaking* (1990). 109 lycéens et 135 étudiants débutants en espagnol ont rempli un questionnaire et ont indiqué que les activités nécessitant une production orale constituaient quatre des cinq activités les plus angoissantes dans une classe. Elle a conclu que l'anxiété de l'expression orale est induite par l'appréhension de communication, l'anxiété sociale et une faible estime de soi. En d'autres termes, Young a constaté que parler devant toute la classe provoque plus d'anxiété que parler en petits groupes. Dans ce contexte, il est aussi important de mentionner une étude faite par Gverovic (2015), une recherche croate sur l'anxiété langagière basée sur les trois éléments fondamentaux de Horwitz et al. (1986). Elle a utilisé un questionnaire élaboré par Horowitz et al. appelé le questionnaire FLCAS dans trois environnements scolaires différents : une école primaire, un lycée et une université. Les résultats ont révélé que l'anxiété langagière était mineure à l'école primaire et secondaire, tandis qu'au niveau universitaire, la plupart des élèves montraient des signes d'anxiété langagière modérée. La plus grande source d'inquiétude était l'appréhension communicative.

Selon toutes ces recherches, on peut remarquer que la production orale semble être la composante la plus terrifiante de l'acquisition d'une langue. Ceux qui souffrent d'anxiété langagière ou d'appréhension de communication peuvent avoir des difficultés particulières à s'exprimer oralement en salle de classe. Bien que les élèves souffrant d'anxiété et d'appréhension de la communication puissent avoir des problèmes pour s'exprimer oralement dans une classe, nous devons noter qu'il existe une différence entre eux. L'anxiété langagière implique un spectre beaucoup plus large de difficultés lors de l'apprentissage alors que l'appréhension de

communication n'est associée qu'à des interactions réelles avec d'autres personnes. Par conséquent, un élève qui souffre d'anxiété langagière aura des difficultés dans tous les aspects de l'acquisition d'une langue étrangère et l'apprenant souffrant de l'appréhension de communication, en revanche, aura uniquement des difficultés en production orale. L'appréhension de communication pour un élève signifie que la classe est perçue comme un lieu hostile, ce qui entraîne inévitablement une perte de motivation pour l'apprentissage de la langue et une association permanente d'une langue à un sentiment désagréable. McCroskey (1978) a défini l'appréhension de communication comme « *le niveau de peur ou d'anxiété chez un individu associées aux interactions réelles ou anticipées avec les autres personnes* » (Aida, 1994 : 156) En 1997, il conclut que l'appréhension de communication et l'auto-évaluation de la compétence communicative sont fortement liées à la volonté de communication (WTC).

Le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2000 : 84) tient également compte de l'importance de l'affectivité dans l'apprentissage.

« L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité. »

Puisque parler dans une salle de classe de langue étrangère représente une activité qui est influencée par de nombreux facteurs affectifs, notre objectif principal est de déterminer dans quelle mesure deux de ces facteurs, l'anxiété et l'estime de soi, influencent le succès de la maîtrise d'une langue étrangère.

3.3. Estime de soi

Après que des recherches ont montré que l'anxiété représente un obstacle sérieux à l'apprentissage, de nombreux chercheurs se sont concentrés sur les moyens de rendre l'apprentissage des langues moins anxieux. Oxford (1999 : 85) affirme que l'une des solutions

proposées pour minimiser l'anxiété en classe est de « *promouvoir l'estime de soi et la confiance en soi des étudiants qui ont établi l'anxiété comme un attribut permanent, en leur donnant la possibilité de s'épanouir dans la classe de langue.* » L'anxiété linguistique, en tant qu'élément affectif négatif, peut avoir une influence défavorable sur l'acquisition d'une langue étrangère, alors que les éléments affectifs positifs peuvent conduire à un meilleur apprentissage. L'estime de soi est l'un des éléments affectifs positifs que nous aborderons dans ce mémoire.

L'estime de soi est un concept capital car il influence la cognition, les émotions et le comportement. En même temps, l'estime de soi est un concept complexe. A présent, les auteurs ne sont pas d'accord sur sa conceptualisation ni sur son opérationnalisation. Le terme a été introduit par William James en 1890, ce qui en fait l'un des plus anciens concepts de la psychologie. Il la définit comme la conscience de la valeur du soi. L'un des plus connus, sinon le plus connu des chercheurs dans le domaine de l'estime de soi est le sociologue Morris Rosenberg. Rosenberg (1965 : 15) définit l'estime de soi comme « *une attitude positive ou négative de l'individu envers lui-même.* » Même Maslow (1943) reconnaît l'importance de l'estime de soi qui réside dans sa hiérarchie des besoins humains et définit l'estime de soi comme l'épanouissement d'un individu et comme le respect et le soutien des autres. Le dictionnaire Larousse de la psychologie définit l'estime de soi comme : « *l'attitude plus ou moins favorable envers soi-même, la manière dont on se considère, le respect que l'on se porte, l'appréciation de sa propre valeur dans tel ou tel domaine.* » Ces définitions indiquent que l'estime de soi est la valorisation de soi. Il s'agit d'un aspect émotionnel et subjectif qui influence notre comportement. Elle se forme dès l'enfance à travers les contacts sociaux, d'abord sous l'influence des parents, puis au contact d'autres personnes de l'entourage (camarades de classe, enseignants). Bien que le développement de l'estime de soi se stabilise après un certain temps, il est néanmoins susceptible d'être modifié en fonction des circonstances personnelles (Rubio, 2007) Ces circonstances personnelles peuvent être l'âge et la maturité d'un individu. Les fluctuations de l'estime de soi peuvent également se produire en raison d'un changement dans la relation avec les individus de l'environnement proche, notamment la famille et les pairs. Par exemple, Rosenberg (1965) a trouvé une corrélation positive entre les enfants ayant une faible estime de soi et les parents qui se désintéressaient de leurs enfants ou étaient absents pendant des périodes courtes ou prolongées. Certaines études montrent que l'estime de soi augmente de l'adolescence à l'âge adulte moyen, atteint un pic vers l'âge de 50 à 60 ans, et

qu'elle diminue à un rythme accéléré jusqu'à la vieillesse (Orth et Robins, 2014). En d'autres termes, l'estime de soi est un trait relativement stable, mais pas immuable.

« L'estime que nous nous portons se développe à partir de notre propre perception de notre valeur, de nos compétences, de nos points forts et de nos faiblesses. Elle se construit et se reconstruit sans cesse, au gré des circonstances heureuses ou malheureuses de la vie. Cette image de nous-mêmes est mise à l'épreuve dans notre vie quotidienne, au cours des activités que nous entreprenons et des contacts que nous établissons avec les autres, indispensables et terribles compagnons sans lesquels la vie ne vaudrait pas la peine d'être vécue. L'estime de soi s'élabore avec le double objectif d'être reconnu par l'Autre, tout en s'en protégeant. » (Chalvin, 2016)

Les personnes ayant une estime de soi relativement élevée à un moment donné de leur vie sont susceptibles d'avoir une estime de soi relativement élevée des décennies plus tard. En outre, des études ont montré que les personnes qui avaient une faible estime d'elles-mêmes au début de l'adolescence et/ou dont l'estime d'elles-mêmes continuait à décliner pendant l'adolescence étaient plus susceptibles de présenter des symptômes de dépression vingt ans plus tard à l'âge adulte. (Steiger et al., 2014) Certaines études ont même montré qu'une faible estime de soi à l'adolescence permet de prédire une mauvaise santé, un comportement criminel et des perspectives économiques limitées à l'âge adulte. (Trzesniewski et al., 2006)

3.3.1 Concept de soi, image de soi et confiance en soi

En explorant la littérature, il semble difficile de distinguer les concepts d'estime de soi des termes connexes de concept de soi. Les termes concept de soi, image de soi et confiance en soi sont souvent utilisés comme synonymes, mais chacun a une signification différente. Il est toutefois compréhensible que ces termes puissent être confondus ; ils concernent tous la perception de soi, d'une manière ou d'une autre. Le plus vaste de ces termes est le concept de soi. Il englobe tous les termes mentionnés, l'estime de soi, l'image de soi, l'identité personnelle et la confiance en soi, ce sont tous des aspects du concept de soi. C'est la collection d'idées et de croyances sur soi-même, ainsi que les attitudes qui en découlent, la perception globale qu'un individu a de lui-même. Si nous

réduisons le concept de soi à l'aspect purement physique, nous utiliserons le terme d'image de soi. C'est l'image mentale que nous développons de notre propre corps. Elle est influencée par l'ensemble de nos observations, jugements conscients et inconscients sur notre corps. Elle est également déterminée par les changements qui se produisent dans le corps et peut-être très fragile pendant la période de la puberté. Un autre aspect du concept de soi est la confiance en soi. Ce terme est le plus souvent confondu avec l'estime de soi. Si nous avons défini l'estime de soi comme une évaluation de soi, nous définirons la confiance en soi comme l'assurance envers une personne ou une chose (Doré, 2017). C'est la croyance en soi et en ses capacités. Une personne peut être très confiante dans ses capacités particulières, mais avoir une faible estime d'elle-même. Par exemple, un élève peut être très confiant dans ses compétences linguistiques, mais avoir une faible estime de soi en général. Ce mémoire s'est concentré sur l'estime de soi car nous n'étions pas intéressés à mesurer la confiance des élèves en leurs compétences linguistiques, mais nous voulions voir comment le niveau de leur estime de soi influence leurs capacités.

3.4. Performance et estime de soi

Alors que l'environnement familial est important pendant l'enfance, l'école prend progressivement le dessus en tant qu'élément déterminant de l'estime de soi d'un individu. Certes, l'estime de soi peut fluctuer (augmenter ou diminuer) tout au long de la vie et être différente selon le domaine en fonction des triomphes ou des échecs antérieurs, des expériences vécues et des comparaisons avec les autres (Smuk, 2012 : 84). Les chercheurs en psychologie étudient souvent l'estime de soi et cherchent sa relation avec de nombreux construits, tels que les notes scolaires (Martinot 2001, Révah-Levy, 2000), la satisfaction de vie (Schumacher, 2013) et l'apparence physique (Fourchard, Courtinat-Camps, 2013).

Lorsqu'il s'agit de la relation entre l'estime de soi et l'apprentissage, deux débats majeurs ont eu lieu ; l'un sur la question si l'estime de soi est une cause ou un effet de la réussite scolaire, et l'autre sur la question si les corrélations entre les deux sont positives, négatives ou non significatives. Certaines études soutiennent que l'estime de soi est souvent un résultat de la réussite scolaire (Calysn, 1971), ou rapportent une corrélation négative ou absente entre la réussite scolaire et l'estime de soi (Calsyn et al., 1977). Les résultats des recherches ne sont pas cohérents d'une

étude à l'autre. Par exemple, une étude portant sur 838 élèves du secondaire aux États-Unis a révélé une relation significative entre l'estime de soi et les résultats scolaires pour les élèves de septième année, mais pas pour ceux de neuvième année (Alves-Martins et al., 2002). Une autre étude sur les corrélations entre l'estime de soi, le concept de soi et la réussite scolaire, réalisée par Trautwein et collègues sur un large échantillon d'élèves de septième année d'Allemagne de l'Est et de l'Ouest a conclu que le concept de soi antérieur prédisait de manière significative les résultats ultérieurs et que les résultats antérieurs prédisaient de manière significative le concept de soi ultérieur ; cependant, une relation réciproque entre l'estime de soi et les résultats scolaires n'a pas été trouvée (Trautwein et al., 2006). D'autres recherches soutiennent que l'estime de soi influence la réussite. Martinot (2001), Galand (2006), André et Lelord (2008) estiment que l'estime de soi est un facteur influençant le plaisir éprouvé pour apprendre, les initiatives à prendre pour apprendre, l'activation des ressources cognitives nécessaires (comme l'utilisation de stratégies) et la stimulation des ressources affectives (comme la motivation). Ils considèrent qu'un élève ayant une meilleure estime de soi est un élève qui s'efforce de comprendre en profondeur un sujet, qui ne se décourage pas devant les difficultés et qui a une bonne gestion du temps et des compétences organisationnelles.

De nombreux facteurs à l'école peuvent avoir un impact sur l'estime de soi des élèves. La matière que les élèves étudient peut constituer un obstacle important, notamment les cours de langue. Horowitz et al. notent en 1991 : « *Il est probable qu'aucun autre domaine d'étude n'implique autant le concept de soi et l'expression de soi que la langue.* » Notre concept de soi est fréquemment compromis dans l'acquisition d'une langue, plus que dans la plupart des autres domaines du programme scolaire. Lorsque nous essayons d'apprendre une langue étrangère, le soi devient plus vulnérable car il est privé de sa forme d'expression typique et familière. Un choc linguistique peut se produire lorsque les apprenants croient que « *leurs mots dans la langue cible n'expriment pas correctement leurs concepts, ce qui risque de les faire passer pour stupides ou infantiles* » (Arnold et Brown, 1999 : 21-22). Apprendre une langue étrangère implique de prendre des risques, et pour les élèves, cela signifie parler une langue étrangère dans laquelle ils ne sont pas encore capables de s'exprimer couramment, dans un environnement où ils peuvent être jugés sur ce qu'ils disent. Cependant, la recherche (Baumeister et al, 2003) nous apprend que les personnes ayant une haute estime d'elles-mêmes sont plus disposées à prendre la parole dans les groupes.

Baldwin et Hoffman (1999) abordent certains des obstacles à l'estime de soi dans une salle de classe : étiquetage, critique, sarcasme, comparaisons. Les apprenants ayant une haute estime de

soi croyaient davantage en eux-mêmes et se sentaient même plus capables d'apprendre une langue étrangère, tandis que ceux ayant une basse estime de soi se pensaient moins capables et avaient tendance à douter de leurs compétences. (Smuk, 2012 : 85) Les apprenants ayant une forte estime de soi trouvent l'apprentissage d'une langue étrangère plaisant et sont moins démotivés par les erreurs, alors que ceux qui ont un faible niveau seront démotivés et auront peur de s'exprimer, et surtout de parler. (Naouel, 2015) Ceux qui ont une faible estime de soi sont moins disposés à prendre les risques, manquent de confiance et ont sans cesse peur d'échouer. Ils sont moins persévérants face aux tâches difficiles et deviennent plus passifs et timides, ce qui ralentit la profondeur de l'apprentissage. (Arnold, 2006 : 415 ; Rubio, 2007 : 7 ; Smuk, 2012 : 85)

Dans cette optique, l'un des objectifs de ce mémoire est de voir si l'estime de soi a un effet sur la performance des apprenants de français langue étrangère.

4. Domaines de notation en français langue étrangère

L'un des objectifs de notre mémoire était de comparer les notes des étudiants à leur réussite dans des domaines particuliers de la notation en langue française étrangère. Il existe quatre domaines de notation en français langue étrangère dans les écoles croates; production orale, production écrite, écoute ou compréhension de l'oral et lecture ou compréhension de l'écrit. Dans ce mémoire, nous nous sommes concentrés sur le domaine de l'expression orale, car dans ce cas, les facteurs affectifs sont les plus prononcés. Nous trouvons important de mieux comprendre chaque domaine d'évaluation.

La production orale et la production écrite sont considérées comme des activités de communication langagière. Selon CECRL, dans les activités de production orale:

« l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. Parmi les activités orales on trouve, par exemple

- les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.)
- les exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc.).

Elles peuvent inclure, par exemple

- de lire un texte écrit à haute voix
- de faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.)
- de jouer un rôle qui a été répété
- de parler spontanément
- de chanter » (CECRL, 2001 : 48)

En ce qui concerne l'expression écrite, l'utilisateur de la langue agit en tant que producteur et crée un texte qui est lu par un ou plusieurs lecteurs dans le cadre d'activités de production écrite (l'écriture ou l'expression écrite).

« Parmi les activités écrites on trouve, par exemple :

- remplir des formulaires et des questionnaires
- écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc.
- produire des affiches
- rédiger des rapports, des notes de service, etc.
- prendre des notes pour s'y reporter
- prendre des messages sous la dictée, etc.
- écrire des textes libres
- écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc » (CECRL, 2001 : 51)

L'écoute ou la compréhension orale et la lecture ou la compréhension écrite sont considérées comme des activités de réception.

L'utilisateur de la langue participe à des activités de réception orale lorsqu'il écoute et traite un message oral produit par un ou plusieurs locuteurs. Parmi les activités d'écoute ou compréhension de l'oral on trouve :

- « – écouter des annonces publiques (renseignements, consignes, mises en garde, etc.)
- fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma)
- être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.)
- surprendre une conversation, etc. » (CECRL, 2001 : 54)

La lecture ou la compréhension de la lecture sont également appelées activités de réception visuelle. C'est ce qui se passe lorsqu'un lecteur reçoit et analyse des matériaux écrits créés par un ou plusieurs écrivains. Ces activités comprennent :

- « – lire pour s'orienter

- lire pour information, par exemple en utilisant des ouvrages de référence
- lire et suivre des instructions
- lire pour le plaisir, etc » (CECRL, 2001 : 57)

Cependant, nous devons noter que les compétences ou activités énumérées ne sont pas les seules compétences prises en compte dans la communication linguistique.

« La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. »

Les connaissances et les capacités liées au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et à d'autres éléments du système d'une langue sont appelées compétences linguistiques. Les composantes sociales de l'utilisation de la langue sont appelées compétence sociolinguistique. Lorsque l'on parle de compétence sociolinguistique, on évoque souvent les règles d'adresse et de politesse, la régulation des rapports entre les générations, les sexes, les statuts, les groupes sociaux, et bien d'autres choses encore. Enfin, l'application pratique des ressources linguistiques (réalisation d'opérations linguistiques, d'actes de langage) est appelée compétence pragmatique.

5. Recherche

Les recherches mentionnées précédemment dans ce mémoire (Tyng et al., 2017 ; Schumann, 1994 ; Oatley et Jenkins, 1996) montrent que la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère ne dépend pas uniquement des capacités cognitives et de facteurs tels que la mémoire ou l'intelligence, mais qu'elle dépend largement de facteurs affectifs. La réussite scolaire peut donc être stimulée par des facteurs affectifs positifs, mais entravée s'ils sont négatifs. L'objectif principal de cette recherche est d'observer l'influence de deux facteurs affectifs ; l'anxiété et l'estime de soi dans la réussite de l'apprentissage du français langue étrangère chez les élèves du lycée IV à Zagreb. Nous nous sommes particulièrement intéressés à l'effet de ces facteurs dans le domaine de la compétence orale.

Les études réalisées par Horwitz et al. (1986), MacIntyre & Gardner (1994) et Young (1990) recherchent la relation entre l'anxiété et la performance. Les chercheurs ont conclu que les étudiants

dont le niveau d'anxiété est élevé obtiennent de plus mauvais résultats dans de nombreux domaines de la langue que ceux dont le niveau d'anxiété est faible. En s'appuyant sur les recherches de Horwitz et al. (1986), Young (1990) et MacIntyre & Gardner (1994), nous développons notre hypothèse (H1) : *Il existe une corrélation entre le niveau d'anxiété des apprenants et leurs notes en français langue étrangère dans tous les domaines de notation.* Ou, plus simplement : *Plus le niveau d'anxiété d'un élève est élevé, plus sa note est faible.*

Les recherches ont montré (Horwitz et al., 1986, MacIntyre & Gardner 1994 ; Young 1990) que les élèves semblent trouver que la production orale est la composante la plus angoissante de l'acquisition de la langue. Si nous suivons la logique de l'approche communicative, dans laquelle c'est en parlant que l'on apprend, les élèves qui n'ont jamais surmonté leur peur de parler en cours de langue étrangère n'atteindront jamais le niveau de connaissance des élèves qui n'ont pas la même peur et qui prennent régulièrement des risques et s'exposent en communiquant dans la langue cible. Nous développons notre hypothèse (H2) : *La corrélation entre le niveau d'anxiété des élèves et leurs notes dans le domaine de l'expression orale sera la plus forte parmi les quatre domaines.*

Les recherches sur la relation entre l'estime de soi et les performances scolaires ne sont pas cohérentes, mais sur la base des travaux de Martinot (2001), Galand (2006), André et Lelord (2008), nous posons l'hypothèse suivante : (H3) : *Il existe une corrélation entre le niveau d'estime de soi des apprenants et leurs résultats en français dans tous les domaines de notation.* Ou, plus simplement : *Plus le niveau d'estime de soi d'un élève est élevé, plus sa note est élevée.* Néanmoins, tous les élèves n'ont pas la même expérience lorsqu'il s'agit de l'expression orale en langue étrangère. La recherche (Hoffman, 1999, Naouel, 2015) nous apprend que les élèves ayant une haute estime d'eux-mêmes sont généralement plus à l'aise pour s'exprimer. Cela étant dit, nous postulons la quatrième hypothèse (H4) : *La corrélation entre le niveau d'estime de soi des élèves et leurs notes dans le domaine de l'expression orale sera la plus forte parmi les quatre domaines.*

6. Instrument et procédé

Les instruments utilisés dans cette étude sont deux questionnaires anonymes. Deux questionnaires sous forme de Google Forms ont été envoyés aux adresses électroniques des élèves qui suivent le cours de français langue étrangère au lycée IV. Pour éviter tout problème de

compréhension, nous avons décidé d'utiliser des questionnaires rédigés en croate (Annexe). Une fois que les élèves ont rempli les deux questionnaires, le formulaire Google Forms leur a également demandé de saisir leurs notes de français langue étrangère de leur e-journal en compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et écrite.

Le premier questionnaire utilisé est le FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) développé par Horwitz, Horwitz et Cope en 1986. Après avoir défini l'anxiété langagière comme différente de l'anxiété, Horwitz et al. ont trouvé les instruments de mesure de l'anxiété insuffisants dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères. Le FLCAS a été donc créé comme un outil d'évaluation de l'anxiété en classe dans lequel les élèves sont invités à encrer les réponses qui décrivent le mieux leurs sentiments pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est composé de 33 items avec la réponse sur échelle du type Likert de cinq points allant de 1 (pas du tout d'accord) jusqu'à 5 (tout à fait d'accord). L'instrument FLCAS est considéré comme le plus approprié dans cette recherche. Cependant, nous avons décidé que le FLCAS dans sa forme originale ne répond pas à tous les besoins de notre recherche et avons donc légèrement modifié certaines parties de quelques items du questionnaire. Étant donné que le FLCAS est un questionnaire qui porte sur l'anxiété langagière en général, nous avons apporté quelques altérations pour mieux analyser la peur de la production orale en français. Par exemple, à la place du terme langue étrangère dans le FLCAS original, nous avons utilisé le terme français langue étrangère. En outre, dans le questionnaire original du FLCAS, l'item 8 demande si les élèves sont à l'aise pendant les examens, mais nous voulions savoir s'ils se sentent à l'aise lorsqu'ils parlent en classe, alors nous avons écrit : *Je suis généralement à l'aise lors de la production orale en français*. La réponse à chaque item peut être l'une des suivantes : tout à fait d'accord, d'accord, ni d'accord ni pas d'accord, pas d'accord et pas du tout d'accord. Pour chaque item, une valeur de 5 à 1 est attribuée. Pour les items formulés positivement, 5 est attribué pour tout à fait d'accord et 1 pour tout à fait en désaccord. Pour les items formulés négativement, l'ordre de notation a été inversé, de sorte qu'un score plus élevé indique une plus grande anxiété. Par exemple, la proposition 1 est formulée négativement : *Je ne me sens jamais complètement sûr de moi lorsque je parle dans une classe de français langue étrangère*. Si un élève choisit 1 sur l'échelle, il n'a pas l'impression que l'item s'applique à lui, il obtient donc un score faible, 1. En revanche, si l'élève choisit 5 sur l'échelle pour l'item 2, qui est formulé positivement, il exprime un haut niveau d'anxiété et obtient un score de 5.

Le deuxième questionnaire est l'échelle d'estime de soi de Rosenberg, développé en 1965. L'échelle se compose de 10 items, dont 5 sont formulés de manière négative, liés aux sentiments globaux d'estime de soi ou d'acceptation de soi. Les participants expriment leur degré d'accord avec chaque item sur une échelle de 0 à 4 (de Pas du tout d'accord à Tout à fait d'accord). Les scores sont calculés comme suit :

Pour les items formulés positivement, 1, 2, 4, 6 et 7 :

Pas du tout d'accord = 0

Pas d'accord = 1

Ni d'accord ni pas d'accord = 2

D'accord = 3

Tout à fait d'accord = 4

Pour les items formulés négativement, 3, 5, 8, 9 et 10 :

Pas du tout d'accord = 4

Pas d'accord = 3

Ni d'accord ni pas d'accord = 2

D'accord = 1

Tout à fait d'accord = 0

L'échelle va de 0 à 40. Des valeurs inférieures à 23 suggèrent une confiance en soi très faible. Les valeurs comprises entre 23 et 34 se situent dans la fourchette normale, et les valeurs supérieures à 34 suggèrent une haute estime de soi.

La recherche a été menée en ligne, via un formulaire Google. Le formulaire Google comprenait des instructions explicites en croate afin d'éviter les malentendus. 2 questionnaires ont été envoyés aux adresses électroniques des lycéens qui les ont remplis. Il leur a fallu environ 10 à 15 minutes pour remplir les deux questionnaires. Toutes les données ont été analysées à l'aide du programme Excel.

6.1. Participants

Les participants choisis pour ce mémoire sont des élèves qui suivent des cours de français en tant que langue étrangère au lycée IV de Zagreb. Les élèves de cette école suivent 3 à 4 cours de langue française par semaine. La recherche inclut tous les élèves de l'école, donc tous les élèves

de la première à la quatrième année qui se trouvent tous à des niveaux d'apprentissage différents. Néanmoins, nous avons décidé de mener cette recherche dans une école secondaire où les cours de français langue étrangère sont suivis par des élèves en groupes relativement petits dans lesquels ils ont plus d'occasions d'utiliser la langue française. Notre milieu cible était la salle de classe, car c'est un environnement contrôlé dans lequel toutes les catégories de notation sont évaluées. Les élèves des écoles secondaires sont évalués dans 4 catégories de langue : la compréhension orale et écrite et l'expression orale et écrite. Il s'agissait d'un élément crucial de notre recherche, puisque nous avons étudié les relations entre les facteurs affectifs et les résultats des élèves.

7. Résultats du FLCAS

Dans la première partie du questionnaire, nous avons utilisé l'échelle FLCAS pour examiner les niveaux de peur de la production orale chez les élèves. Les données recueillies dans le cadre de cette recherche montrent que la fourchette de points varie d'un minimum de 37 points à un maximum de 147 points. Plus le score obtenu par l'élève est faible (37 points), plus son anxiété lors de la production orale est faible. Plus le score de l'élève est élevé (147 points), plus son anxiété lors de la production orale est élevée. Selon le tableau 1, le niveau d'anxiété moyen des élèves est de 92.16. Cela indique qu'en moyenne, les niveaux d'anxiété pendant la production orale des élèves sont modérés.

N	Minimum	Maximum	Moyenne
49	37	147	92.16

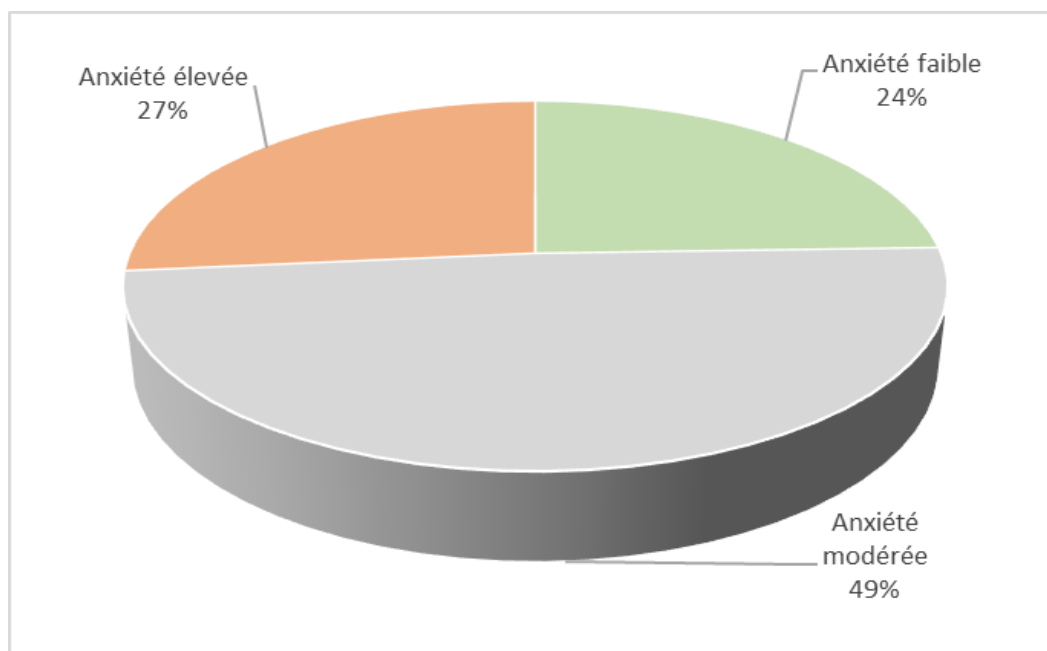
Le tableau 1 Niveaux d'anxiété des élèves

Le score de l'échelle FLCAS a alors été calculé pour chaque élève qui a ensuite été placé dans l'un des trois groupes en fonction de son score d'anxiété : anxiété faible (37-73), anxiété modérée (74-109) ou anxiété élevée (110-147). Sur 49 élèves, 12 élèves montrent le niveau le plus bas d'anxiété lorsque 24 élèves montrent un niveau moyen d'anxiété. 13 élèves éprouvent des niveaux élevés d'anxiété. Le tableau 2 indique les fourchettes de score pour chaque groupe.

Points	37 - 73	74 - 109	110 - 147
Nombre d'élèves	12	24	13

Le tableau 2 Répartition des participants selon les niveaux d'anxiété

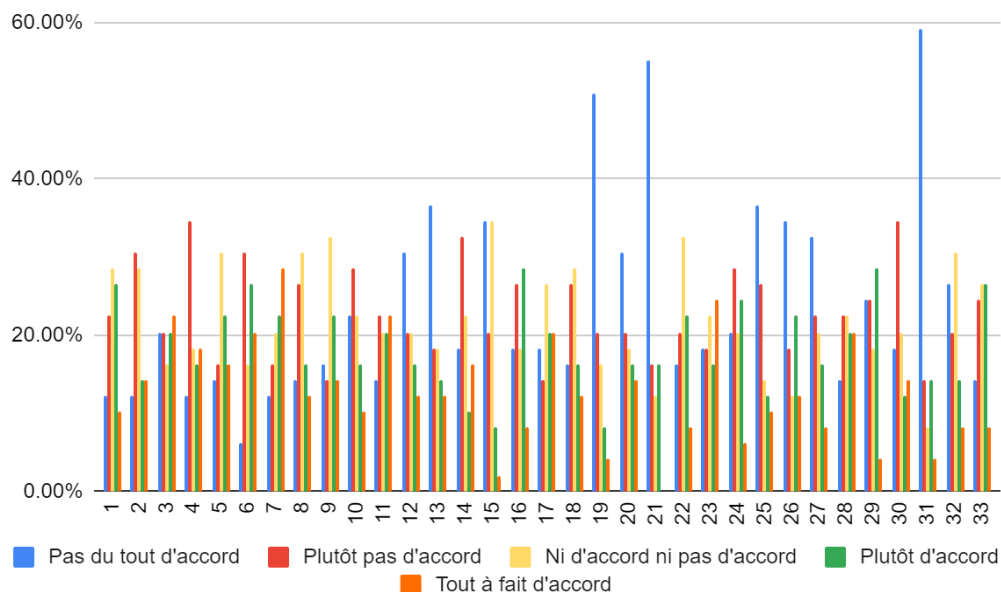
Dans le graphique 1, nous pouvons voir que sur 49 élèves, 12 (24%) présentent des niveaux d'anxiété faibles, 24 (49%) des niveaux d'anxiété moyens et 13 (27%) des niveaux d'anxiété élevés. Nous pouvons conclure qu'avec près de la moitié de l'échantillon, la majorité des élèves éprouve un niveau d'anxiété modéré.



Le graphique 1 Répartition des participants selon les niveaux d'anxiété

7.1. Pourcentages des items dans le FLCAS

Après avoir analysé les résultats de FLCAS, nous avons voulu examiner de plus près les réponses données par les élèves pour chaque question. Le graphique 2 représente les pourcentages d'élèves qui ont encerclé l'une des cinq réponses possibles à chaque item du FLCAS. Nous avons seulement analysé les pourcentages les plus élevés et les plus bas de chacune des cinq réponses.



Le graphique 2 Pourcentages des items entourés dans le FLCAS par les élèves

À partir des informations recueillies, nous sommes arrivés aux résultats suivants : 0% des élèves sont tout à fait d'accord avec l'item 21 (*Quand j'étudie pour un examen oral, plus j'étudie, plus je suis confus*). Le pourcentage le plus élevé d'élèves ayant choisi tout à fait d'accord est de 29% pour l'item 7 (*Je pense souvent que d'autres élèves parlent français mieux que moi*). Quant à la réponse plutôt d'accord, seulement 10% des élèves étaient d'accord avec l'item 14 (*Si je devais parler français avec un locuteur natif, je ne serais pas nerveux*). 29% des élèves sont plutôt d'accord avec les items 16 (*Même quand je me prépare bien, j'ai peur de parler en cours de français langue étrangère*) et item 29 (*Je deviens nerveux quand je ne comprends pas chaque mot que dit le professeur*). Ensuite, 8% des élèves disent qu'ils ne sont ni d'accord ni pas d'accord avec l'item 31 (*J'ai peur que les autres de la classe se moquent de moi quand je parle en français*). 35% des élèves ne sont ni d'accord ni pas d'accord avec l'item 15 (*Je m'énerve quand le professeur me corrige et je ne comprends pas quelle est l'erreur*). Quant à plutôt pas d'accord, 14% des élèves disent qu'ils ne sont plutôt pas d'accord avec l'item 9 (*Je panique quand je dois parler en cours de français langue étrangère sans préparation*), 17 (*Je n'ai souvent pas envie d'aller en cours de français langue étrangère*) et 31 (*J'ai peur que les autres de la classe se moquent de moi quand je parle en français*). 35% des élèves ne sont plutôt pas d'accord avec les items 4 (*J'ai peur quand je ne*

comprends pas ce que le prof dit en français) et 30 (*Je suis découragé par le nombre de règles à connaître pour parler français*). Finalement, 6% des élèves ne sont pas du tout d'accord avec l'item 6 (*Pendant les cours, je pense souvent à des choses qui n'ont rien à voir avec la langue française*), et 59% ne sont pas du tout d'accord avec l'item 31 (*J'ai peur que les autres de la classe se moquent de moi quand je parle en français*).

8. Résultats de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg

Dans la deuxième partie du questionnaire, nous avons utilisé l'échelle d'estime de soi de Rosenberg pour examiner les niveaux d'estime de soi des élèves.

Les données recueillies montrent que la fourchette de points varie d'un minimum de 5 points à un maximum de 39 points. Plus le score obtenu par l'élève est faible (5 points), plus son estime de soi est faible. Plus le score de l'élève est élevé (39 points), plus son estime de soi est élevée. Selon le tableau 3, le niveau d'estime de soi des élèves est de 25.22, ce qui indique qu'en moyenne, les niveaux d'estime de soi des élèves sont assez faibles.

N	Minimum	Maximum	Moyenne
49	5	39	25.22

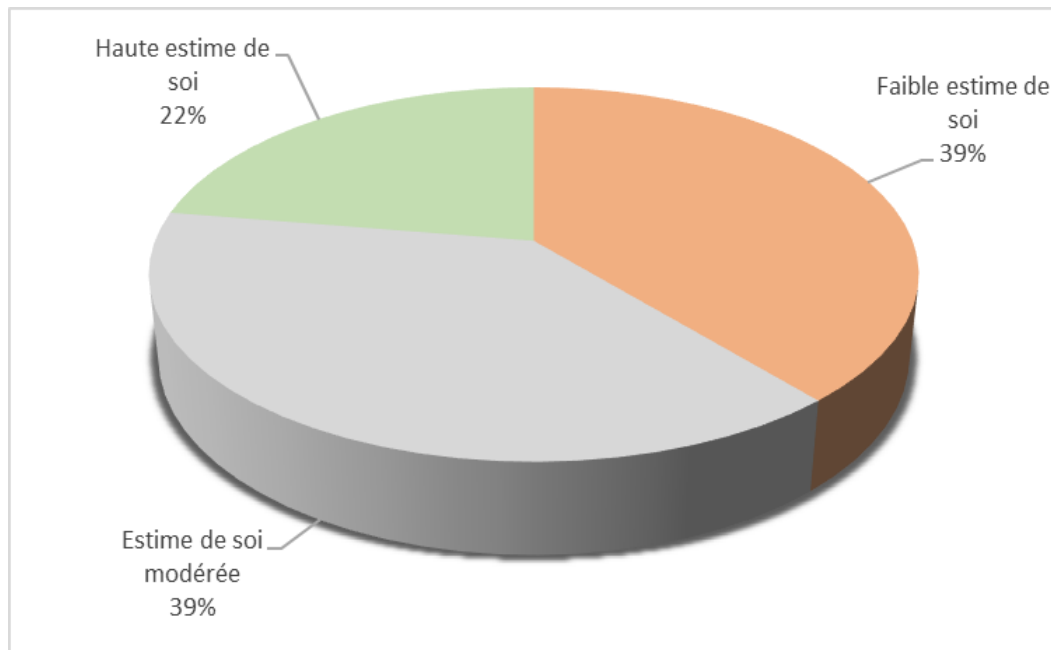
Le tableau 3 Niveaux d'estime de soi des élèves

Le score sur l'échelle de Rosenberg a ensuite été calculé pour chaque élève, qui a ensuite été placé dans l'un des trois groupes en fonction de son score d'estime de soi : faible (0-23), modéré (23-24) ou élevé (34+). 19 élèves présentent le niveau d'estime de soi le plus bas, tandis que 19 élèves présentent un niveau d'estime de soi modéré. 13 étudiants ont un niveau élevé d'estime de soi. Le tableau 4 présente les fourchettes de scores pour chaque groupe.

Points	< 23	23 – 34	34 >
Numéro d'élèves	19	19	13

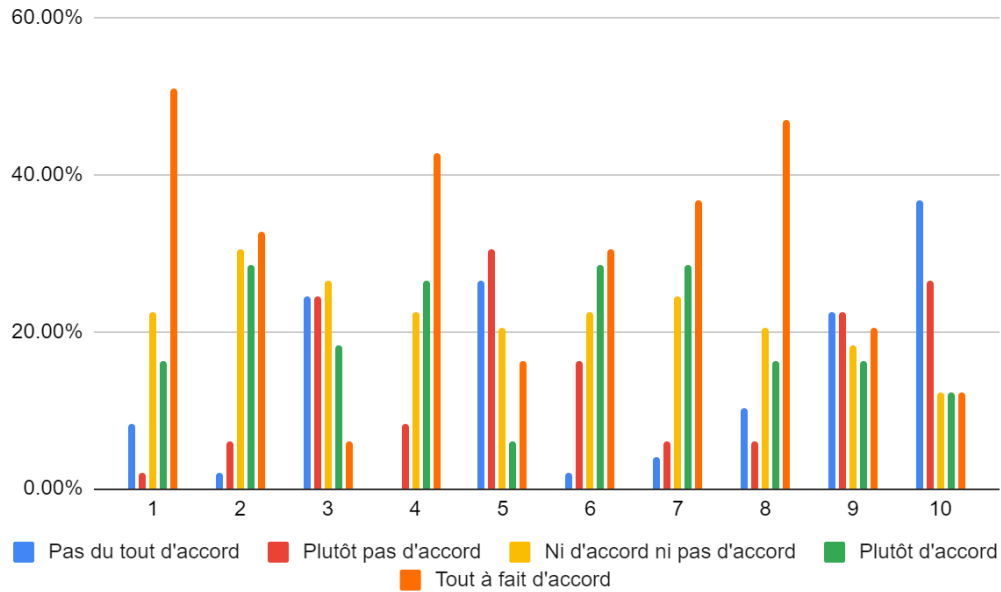
Le tableau 4 Répartition des participants selon les niveaux d'estime de soi

Dans le graphique 3, nous pouvons voir que sur 49 élèves, 19 (39%) présentent des niveaux d'estime de soi faibles, 19 (39%) des niveaux d'estime de soi modérée et 11 (22%) des niveaux d'estime de soi élevés. Nous pouvons en conclure que la petite partie du groupe a un niveau élevé d'estime de soi, tandis que la majorité a une estime de soi plus faible ou modérée. Il est cependant surprenant de constater qu'un tiers des élèves a une estime de soi faible.



Le graphique 3 Répartition des participants selon les niveaux d'estime de soi

8.1. Pourcentages des items dans l'échelle d'estime de soi de Rosenberg



Le graphique 4 Pourcentages des items entourés dans l'échelle d'estime de soi de Rosenberg

Le graphique 4 représente les pourcentages d'élèves qui ont encerclé l'une des cinq réponses possibles à chaque item de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg. Encore une fois, nous avons seulement analysé les pourcentages les plus élevés et les plus bas de chacune des cinq réponses. À partir des informations recueillies, nous sommes arrivés aux résultats suivants : 6% des élèves sont tout à fait d'accord avec l'item 3 (*Parfois je pense que je ne vauds rien*), tandis que 51% des élèves sont tout à fait d'accord avec l'item 1 (*En général, je suis satisfait de moi*). 6% des élèves sont plutôt d'accord avec l'item 5 (*J'ai l'impression qu'il n'y a pas de quoi être fier*), et 29% des élèves sont plutôt d'accord avec les items 2 (*Je sens que j'ai beaucoup de bonnes qualités*), 6 (*J'adopte une attitude positive envers moi-même*) et 7 (*Je sens que je vauds au moins autant que les autres*). 12% des élèves ne sont ni d'accord ni pas d'accord avec l'item 10 (*En général, j'ai tendance à me considérer comme un perdant*), et 31% des élèves ne sont ni d'accord ni pas d'accord avec l'item 2 (*Je sens que j'ai beaucoup de bonnes qualités*). Quant à plutôt pas d'accord, 2% des élèves ne sont pas d'accord avec l'item 1 (*En général, je suis satisfait de moi*), et 31% des élèves ne sont plutôt pas d'accord avec l'item 2 (*Je sens que j'ai beaucoup de bonnes qualités*). 0% des élèves ne sont pas du tout d'accord avec l'item 4 (*Je suis capable d'accomplir des tâches aussi bien que la*

plupart des autres personnes), et 37% ne sont pas du tout d'accord avec l'item 10 (*En général, j'ai tendance à me considérer comme un perdant*).

9. Notes

Dans la dernière partie du questionnaire, nous avons demandé aux étudiants de nous fournir leurs notes en français langue étrangère, en 4 catégories : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et écrite.

Selon le tableau 5, la note la plus basse est 1, et la note la plus haute est 5. La moyenne pour l'ensemble de l'échantillon est de 4,17. Il n'y a qu'une seule note négative, une seule note insuffisante (1). Il y a 7 notes suffisantes (2), 37 bonnes (3), 67 très bonnes (4) et 84 excellentes (5) notes au total.

N	Minimum	Maximum	Moyenne
49	1	5	4.17

Le tableau 5 Notes des participants

Nous avons également voulu déterminer la note moyenne pour chacune des quatre catégories de notation. Dans le tableau 6, nous pouvons voir que la note moyenne par catégorie passe de 4 en compréhension orale, qui est en même temps la moyenne la plus basse par catégorie de notation, à 4,42, la moyenne la plus élevée dans la catégorie d'expression écrite.

Catégorie de notation	Compréhension orale	Compréhension écrite	Expression orale	Expression écrite
Moyenne	4.02	4.04	4.18	4.42

Le tableau 6 Moyenne par catégorie de notation

Dans la catégorie de la compréhension orale, la note la plus basse est 2, et la note la plus haute est 5. La note moyenne dans cette catégorie est de 4,02.

N	Minimum	Maximum	Moyenne
49	2	5	4.02

Le tableau 7 Notes des participants dans le domaine de la compréhension orale

Selon le tableau 8, dans la catégorie de la compréhension écrite, la note la plus basse est 1, et la note la plus haute est 5. La note moyenne dans cette catégorie est de 4,04.

N	Minimum	Maximum	Moyenne
49	1	5	4.04

Le tableau 8 Notes des participants dans le domaine de la compréhension écrite

Dans la catégorie de l'expression orale, la note la plus basse est 2, et la note la plus haute est 5. La note moyenne dans cette catégorie est de 4,18.

N	Minimum	Maximum	Moyenne
49	2	5	4.18

Le tableau 9 Notes des participants dans le domaine de l'expression orale

Selon le tableau 10, dans la catégorie de l'expression écrite, la note la plus basse est 3, et la note la plus haute est 5. La note moyenne dans cette catégorie est de 4,42.

N	Minimum	Maximum	Moyenne
49	3	5	4.42

Le tableau 10 Notes des participants dans le domaine de l'expression écrite

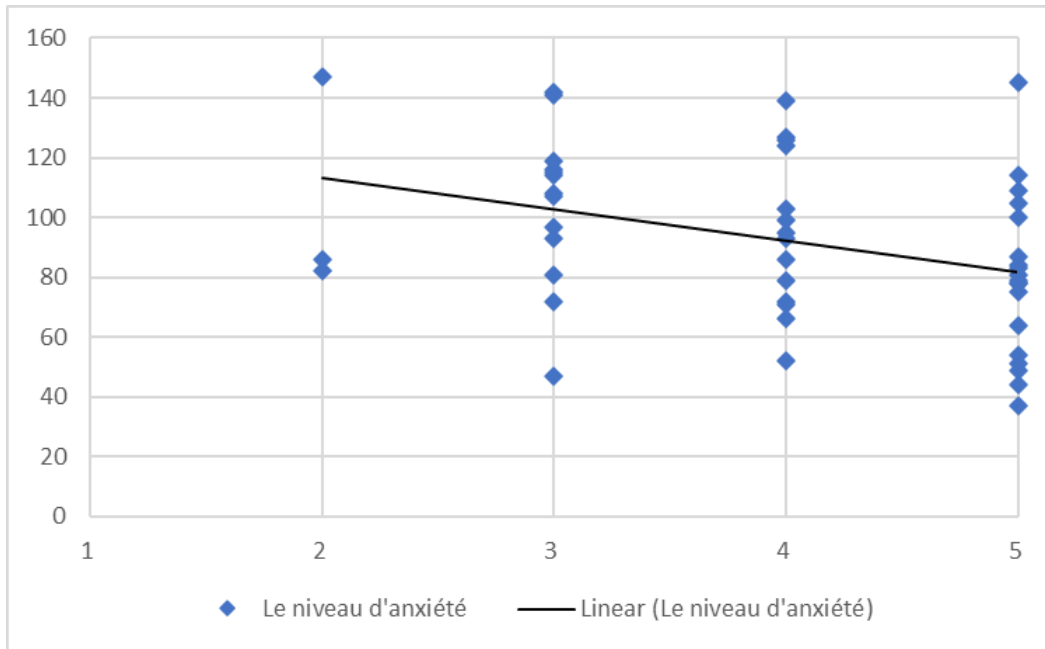
A partir de ces résultats, nous pouvons conclure qu'en général, la note moyenne de l'ensemble du groupe est assez élevée, soit un total de 4.17. En ce qui concerne les notes par catégorie, nous trouvons la moyenne du groupe la plus basse en compréhension orale. La moyenne de groupe la plus élevée se trouve dans la catégorie expression écrite.

9.1. Corrélations entre les niveaux d'anxiété et les notes

Le premier objectif de ce mémoire était d'analyser la relation entre les notes et le niveau d'anxiété des élèves pour voir s'il y avait une relation ou, au contraire, s'il n'y avait pas de relation entre ces deux variables. Nous avons utilisé le programme Excel pour calculer le coefficient de corrélation de Pearson afin d'obtenir les résultats. La valeur du coefficient de corrélation doit être comprise entre -1 et +1. Par conséquent, on dit qu'il y a une corrélation positive lorsque les valeurs élevées d'une variable ont tendance à suivre les valeurs élevées de l'autre variable. Par ailleurs, on parle de corrélation négative lorsque les valeurs faibles d'une variable ont tendance à suivre les valeurs élevées de l'autre, ou enfin, si les valeurs des deux variables ne sont pas liées, la corrélation est proche de 0. Nous sommes arrivés aux conclusions suivantes après avoir analysé les données recueillies.

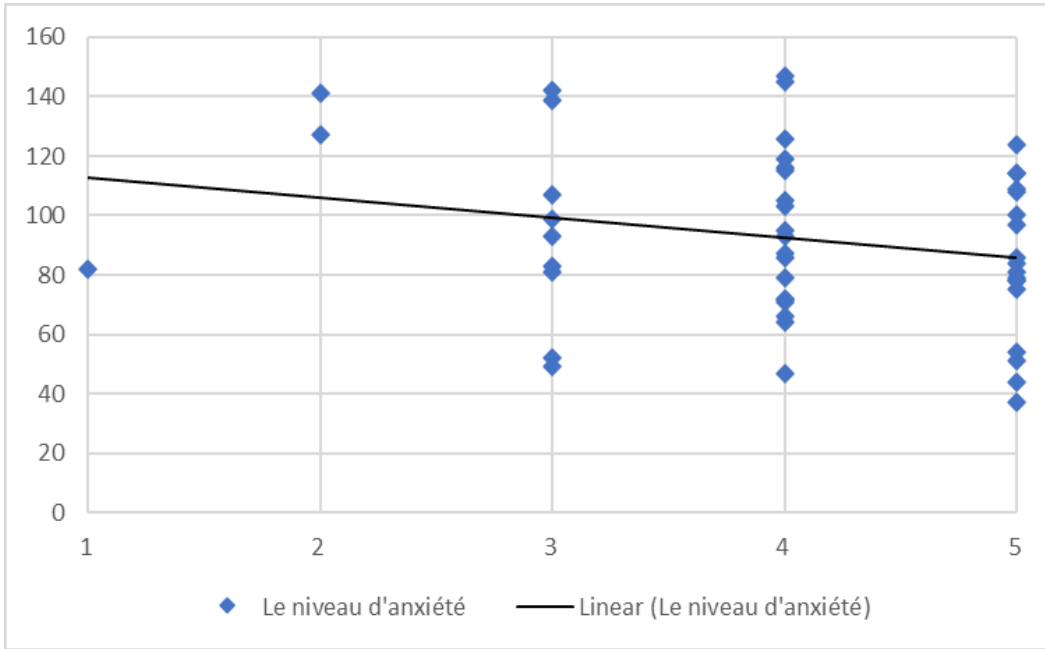
9.1.1. Niveaux d'anxiété et les notes

Selon les résultats obtenus, il existe une corrélation faible et négative, mais statistiquement significative, entre les niveaux d'anxiété et les notes dans le domaine de la compréhension orale ($r=-0.36$, $p=0.01$). La corrélation de ces deux variables est négative, ce qui signifie que les faibles notes dans le domaine de la compréhension orale suivent les résultats du niveau d'anxiété élevé. Autrement dit : Plus les niveaux d'anxiété sont élevés, plus les notes dans le domaine de la compréhension orale sont faibles.



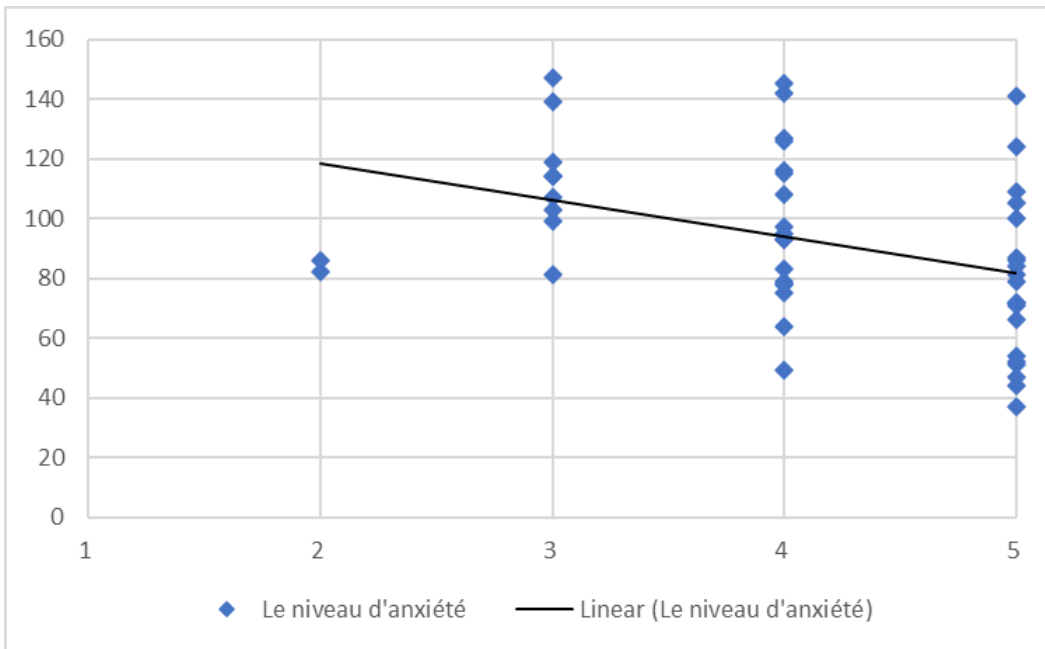
Le graphique 5 Niveaux d'anxiété et les notes dans le domaine de la compréhension orale

En ce qui concerne la relation entre les niveaux d'anxiété et les notes dans le domaine de la compréhension écrite, nous avons constaté qu'il existe une corrélation faible et négative entre ces deux variables ($r=-0.23$). Les résultats nous montrent que la corrélation entre ces deux variables est statistiquement non-significative ($p=0.11$)



Le graphique 6 Niveaux d'anxiété et les notes dans le domaine de la compréhension écrite

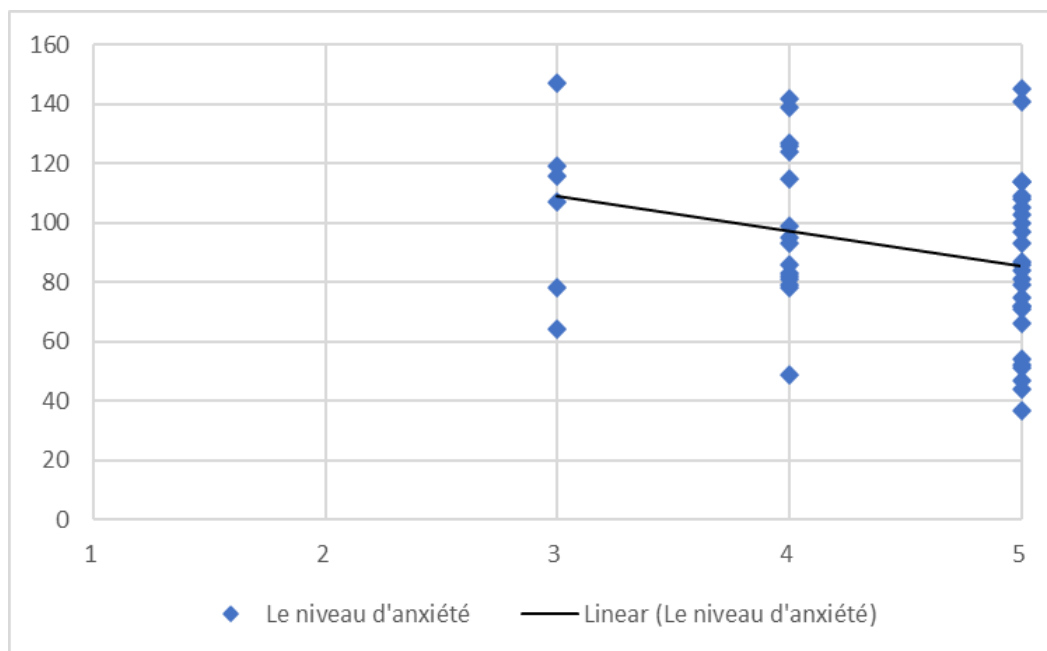
Nous avons trouvé que, dans les résultats obtenus, la corrélation entre les niveaux d'anxiété et les notes dans le domaine de l'expression orale est négative, et statistiquement significative. ($r=-0.38$, $p=0.01$)



Le graphique 7 Niveaux d'anxiété et les notes dans le domaine de l'expression orale

Il existe une relation faible et négative entre les niveaux d'anxiété et les notes dans le domaine de l'expression écrite ($r=-0.29$). La corrélation est statistiquement significative. ($p=0.04$)

Ces résultats confirment partiellement notre première hypothèse. Les niveaux d'anxiété des participants sont corrélés aux notes de français langue étrangère dans tous les domaines de notation à l'exception du domaine de la compréhension de l'écrit. Nous avons trouvé une corrélation faible, négative et statistiquement significative dans le domaine de la compréhension orale. Dans le domaine de la compréhension écrite, il existe une corrélation faible et négative, mais la corrélation est statistiquement non-significative. La corrélation entre les niveaux d'anxiété et les notes dans le domaine de l'expression orale est négative, et statistiquement significative. La corrélation est faible, négative et statistiquement significative dans le domaine de l'expression écrite.



Le graphique 8 Niveaux d'anxiété et les notes dans le domaine de l'expression écrite

Le deuxième objectif de ce mémoire était d'analyser la relation entre les niveaux d'anxiété et les notes dans le domaine de l'expression orale. Nous avons voulu déterminer si des niveaux élevés d'anxiété sont corrélés à des notes faibles dans ce domaine de la notation en français langue

étrangère. La corrélation entre les niveaux d'anxiété et les notes dans le domaine de l'expression orale est négative, et statistiquement significative. ($r=-0.38$, $p=0.01$) Ces résultats confirment notre deuxième hypothèse, H2, car le coefficient de corrélation est le plus fort entre les niveaux d'anxiété et les notes dans le domaine de l'expression orale.

9.1.2. Valeurs extrêmes de FLCAS

Nous avons trouvé intéressant de nous pencher plus en profondeur sur les réponses et les notes des élèves qui ont obtenu un nombre élevé de points sur l'échelle FLCAS. Sur 49, quatre élèves ressentent des niveaux d'anxiété très élevés liés à la langue française. Ces élèves ont répondu plutôt d'accord ou tout à fait d'accord à la plupart des affirmations, comme : « *Je ne me sens jamais complètement sûr de moi lorsque je parle dans une classe de français langue étrangère.* » « *Je panique lorsque je dois parler dans un cours de français langue étrangère sans préparation.* » « *Je n'ai souvent pas envie d'aller à un cours de français langue étrangère.* » Ensuite, dans le tableau 3, nous avons comparé le score de l'échelle FLCAS avec les notes obtenues par les élèves dans chacune des 4 catégories de notation.

FLCAS points	Compréhension orale	Compréhension écrite	Expression orale	Expression écrite
141	5	4	4	5
142	3	3	4	4
145	3	2	5	5
147	2	4	3	3

Le tableau 11

Dans le tableau 4, nous avons essayé d'établir si la moyenne des notes de ces élèves est supérieure ou inférieure à la moyenne de l'ensemble du groupe. Un seul étudiant a une moyenne supérieure à la moyenne de l'ensemble de l'échantillon, alors que tous les autres élèves ont une moyenne inférieure à 4,17.

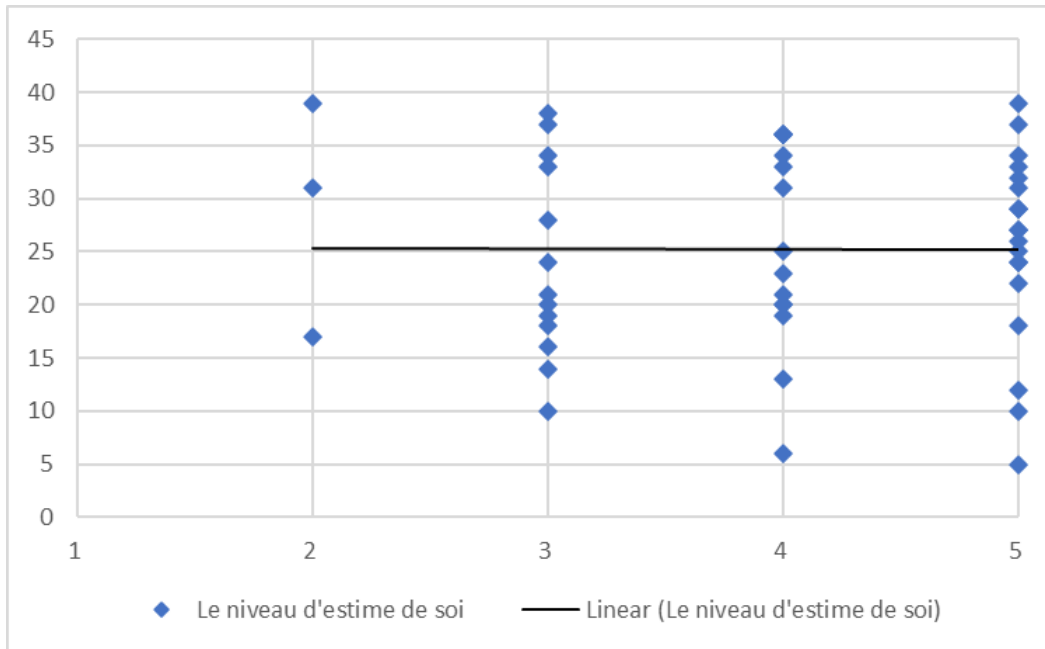
FLCAS points	Moyenne
141	4.5
142	3.5
145	3.75
147	3

Le tableau 12

9.1.3. Corrélations entre les niveaux d'estime de soi et les notes

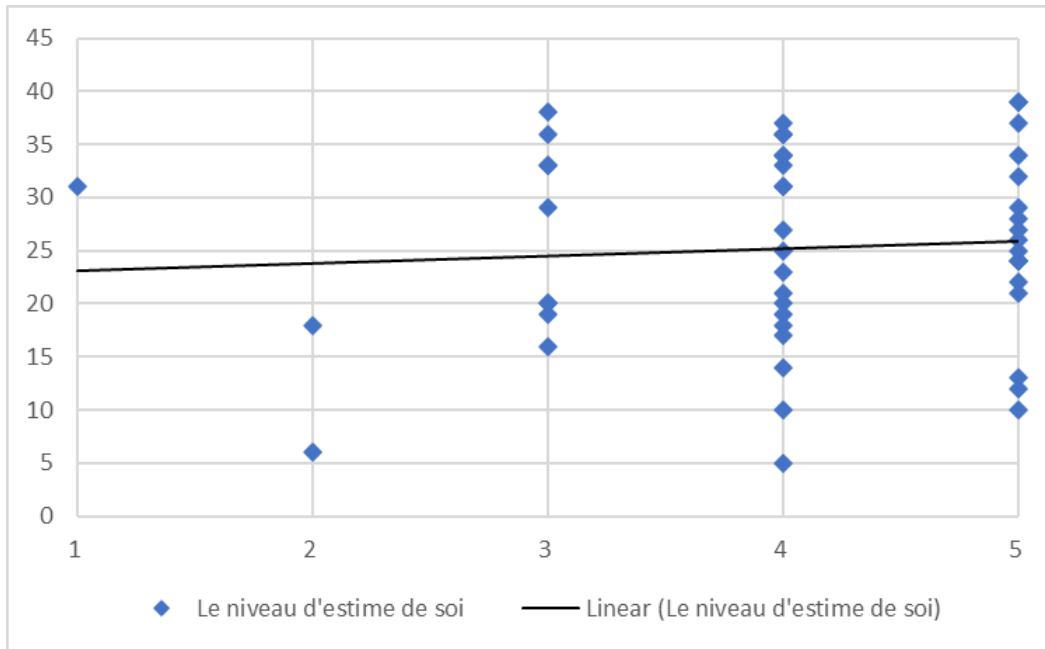
Après avoir analysé les résultats des FLCAS, confirmant partiellement l'hypothèse H1 et confirmant l'hypothèse H2, nous avons examiné de plus près les résultats de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg. La troisième hypothèse que nous avons postulée dans ce mémoire observe la relation entre les niveaux d'estime de soi et les notes obtenues par les élèves. Notre hypothèse est que plus le niveau d'estime de soi des étudiants est élevé, plus leurs notes seront élevées dans tous les domaines de la notation du français langue étrangère.

Selon les résultats, il existe une corrélation négative, mais à peine existante, entre les niveaux d'estime de soi et les notes en compréhension orale. Le coefficient de corrélation est de $r=-0.005$, ce qui signifie qu'il n'y a pas de relation linéaire entre les deux variables. Toutefois, ce résultat n'est pas statistiquement significatif, avec une valeur p de $p=0.97$.



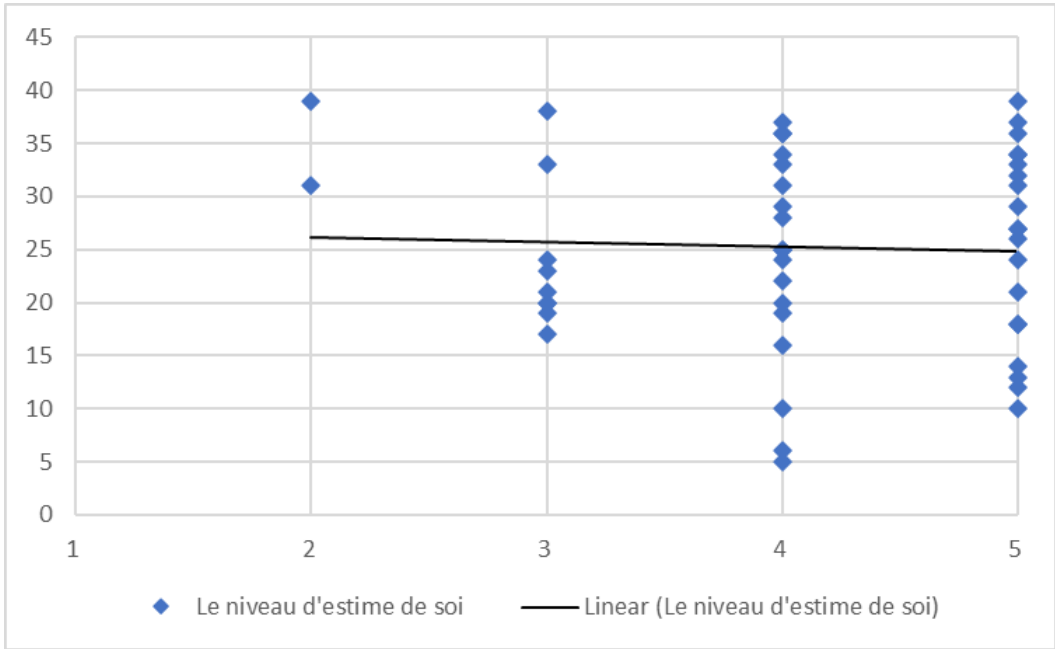
Le graphique 9 Niveaux d'estime de soi et les notes dans le domaine de la compréhension orale

Nous avons ensuite analysé les niveaux d'estime de soi par rapport aux notes des élèves dans le domaine de la compréhension écrite. Nous avons trouvé qu'il existe une corrélation positive, mais à peine existante, entre le niveau d'estime de soi et les scores de compréhension écrite. Le coefficient de corrélation est $r = 0.07$. Cependant, ce résultat n'est pas statistiquement significatif, avec une valeur de $p = 0.62$.



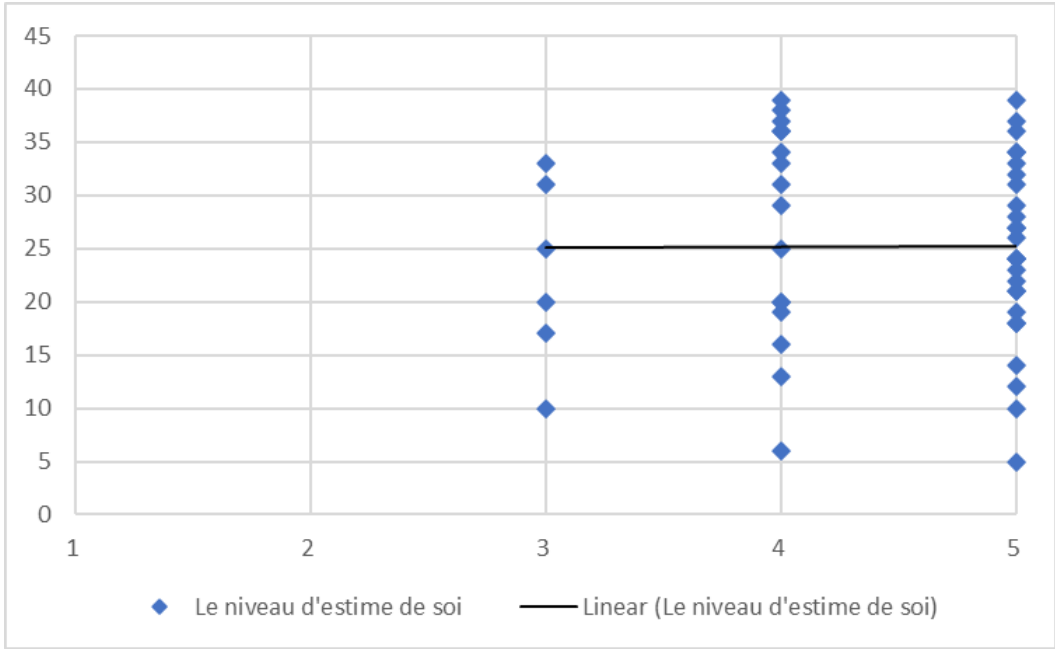
Le graphique 10 Niveaux d'estime de soi et les notes dans le domaine de la compréhension écrite

La quatrième et dernière hypothèse que nous avons postulée dans ce mémoire concerne la relation entre les niveaux d'estime de soi de nos participants et leurs notes dans le domaine de l'expression orale. Nous avons supposé que la relation entre ces deux variables sera la plus prononcée de tous les domaines de notation. Les résultats montrent qu'il existe une corrélation négative, et à peine existante, entre le niveau d'estime de soi et les notes d'expression orale. Le coefficient de corrélation est $r = -0.04$, ce qui signifie qu'il n'y a pas de relation linéaire entre les deux variables. Cependant, ce résultat n'est pas statistiquement significatif, avec une valeur p de $p=0,8$.



Le graphique 11 Niveaux d'estime de soi et les notes dans le domaine de l'expression orale

Il existe une corrélation positive, mais à peine existante, entre le niveau d'estime de soi et les notes d'expression écrite. Le coefficient de corrélation est $r=0,01$, ce qui signifie qu'il n'y a pas de relation linéaire entre les deux variables. Cependant, ce résultat n'est pas statistiquement significatif, avec une valeur p de $p=0,96$.



Le graphique 12 Niveaux d'estime de soi et les notes dans le domaine de l'expression écrite

Avec ces résultats, nous pouvons conclure que l'hypothèse H3 est réfutée, car il n'existe aucune corrélation entre les niveaux d'estime de soi des élèves et leurs notes dans aucun des domaines de notation du français langue étrangère. La quatrième et dernière hypothèse, H4, est réfutée aussi, car la relation entre les notes en expression orale et les niveaux d'estime de soi est prouvé être négative et statistiquement non significative.

9.2. Valeurs extrêmes de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg

Comme pour l'échelle FLACAS, nous avons voulu étudier plus en profondeur les résultats extrêmes de l'échelle de Rosenberg. Le résultat le plus élevé que les élèves pouvaient obtenir était de 40, et l'échelle commence à zéro. Plus le score est élevé, plus le niveau d'estime de l'élève est élevé et réciproquement. Sur 49, 4 élèves montrent un très faible niveau d'estime de soi. Nous pouvons conclure que ces élèves ont réellement un très faible niveau d'estime de soi car ils ont répondu pas du tout d'accord sur l'affirmation « *En général, je suis satisfait de moi-même.* », plutôt pas d'accord sur l'affirmation « *J'adopte une attitude positive envers moi-même.* », tout à fait d'accord sur l'affirmation « *Je pense qu'il n'y a pas grand-chose dont je peux être fier.* » et « *En général, j'ai tendance à me considérer comme un perdant.* ». Dans le tableau 13, nous pouvons voir les notes de ces 4 élèves dans chaque catégorie de notation.

Résultat de l'échelle d'estime de soi	Compréhension orale	Compréhension écrite	Expression orale	Expression écrite
3	4	4	3	5
4	2	4	4	4
5	4	4	5	4
5	5	5	5	5

Le tableau 13

Nous avons ensuite comparé les moyennes des notes de ces élèves avec la note moyenne du groupe. Dans le tableau 14, nous pouvons voir que les élèves ayant obtenu un score de 3 et 4 sur l'échelle de Rosenberg ont obtenu une moyenne inférieure à la moyenne de l'ensemble de l'échantillon, 4.17, tandis que les élèves ayant obtenu un score de 5 sur l'échelle de Rosenberg ont obtenu des résultats supérieurs à la moyenne de l'ensemble de l'échantillon.

Résultat de l'échelle d'estime de soi	Moyenne
3	4
4	3.25
5	4.25
5	5

Le tableau 14

10. Discussion

Ce mémoire a essayé de prouver à travers les quatre hypothèses postulées qu'il existe une relation entre les niveaux d'anxiété et les notes des participants, ainsi que les niveaux d'estime de soi et leurs notes. Selon toutes les analyses, nous avons tiré les conclusions suivantes.

L'échantillon de cette recherche est composé de 49 participants. Il s'agit d'un très petit nombre de participants, et l'échantillon est également assez uniforme en termes de notes obtenues. Bien que les élèves aient obtenu des résultats différents aux tests d'anxiété et d'estime de soi, tous les élèves ont de très bonnes notes. La note moyenne des 49 participants est de 4,17. Il n'y a qu'une seule note négative, très peu de notes passable (2), mais beaucoup de notes très bien (4) et excellent (5). Les notes moyennes pour chacune des quatre catégories sont également assez élevées. La catégorie de notation ayant la note moyenne la plus basse est la compréhension orale, suivie par la moyenne de 4,04 en compréhension écrite, 4,14 en expression orale, et enfin, la note moyenne la plus élevée de 4,42 se trouve dans la catégorie de l'expression écrite. Nous pouvons conclure que l'échantillon est petit et très uniforme.

Bien que l'échantillon soit uniforme en ce qui concerne les notes, les résultats obtenus par les élèves sur leur échelle FLCAS sont divers. Il y a des élèves qui ne ressentent pratiquement aucune anxiété, et d'autres qui en ressentent beaucoup. Les participants qui n'éprouvent pratiquement pas d'anxiété ont obtenu un score faible, le plus bas étant de 37. Cependant, ceux qui éprouvent des niveaux d'anxiété élevés ont obtenu un score plus élevé, le plus élevé étant de 147 points. Sur les 49 participants, la plupart des étudiants ressentent une anxiété modérée (24 étudiants) ou élevée (13 étudiants). Les cas d'élèves présentant une anxiété extrêmement élevée sont préoccupants. Au moins quatre élèves ont obtenu un score supérieur à 140 sur l'échelle FLCAS. Le résultat le plus élevé possible sur l'échelle FLCAS est 165. Cependant, nous pouvons conclure que la plupart des élèves, 49% d'entre eux, éprouvent une anxiété légère à modérée dans un cours de français, 24% éprouvent des niveaux d'anxiété faibles et 27% éprouvent des niveaux d'anxiété élevés. En ce qui concerne les réponses fournies par les élèves, il est intéressant de noter qu'aucun élève n'était tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « *Lorsque j'étudie pour un examen oral, plus j'étudie, plus je m'embrouille* ». Un pourcentage élevé de 57% a répondu qu'il n'était pas du tout d'accord avec cette affirmation. Cela signifie que la plupart des élèves se sentent plus à l'aise lorsqu'ils étudient pour un examen oral. Une autre affirmation intéressante à analyser

était la suivante : « *J'ai peur que les autres de la classe se moquent de moi quand je parle en français* ». 59% de l'échantillon total n'est pas du tout d'accord, et 14% est plutôt pas d'accord avec cette affirmation. Cela signifie qu'au total 73% de l'échantillon se sentent suffisamment à l'aise en classe pour s'exprimer librement sans craindre que les autres se moquent d'eux. 12 élèves, soit 24% de l'échantillon total, sont tout à fait d'accord avec l'affirmation : « *Il me semble toujours que les autres parlent français mieux que moi* ». Huit autres élèves, soit 16% des élèves, sont partiellement d'accord avec cette affirmation. La plupart des élèves, 18 d'entre eux, soit 37%, sont plutôt pas d'accord ou pas du tout d'accord avec l'affirmation.

Les résultats de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg se répartissent principalement entre les élèves ayant un niveau d'estime de soi faible et modéré. Nous avons découvert que seulement 22% de l'échantillon a un niveau élevé d'estime de soi, tandis que 39% des élèves ont un niveau modéré, et 39% des élèves ont un niveau faible d'estime de soi. Sachant que la fourchette de points pour cette échelle va de 0 à 40, il y a quelques résultats inquiétants. Il y a quatre élèves qui ont obtenu un résultat inférieur à 10 sur cette échelle. Tous ces élèves sont d'accord ou plutôt d'accord avec toutes les affirmations. Quant aux pourcentages des items entourés, nous pouvons dégager plusieurs résultats intéressants. 32 élèves sont tout à fait d'accord, et 8 sont partiellement d'accord avec l'affirmation : « *En général, je suis satisfait de moi-même.* » Cela nous indique qu'un pourcentage élevé de 67% des élèves se sentent satisfaits, tandis que 22% d'entre eux sont indécis, et qu'un petit nombre, 2% d'entre eux est plutôt pas d'accord, et 8% d'entre eux ne sont pas du tout d'accord. 61% des élèves sont également tout à fait d'accord ou partiellement d'accord avec l'affirmation suivante : « *Je pense que j'ai beaucoup de qualités.* » Pour l'affirmation : « *Parfois je pense que je ne vauds rien.* », 24% des élèves répondent qu'ils sont plutôt d'accord ou tout à fait d'accord. Bien qu'il ne soit pas élevé, ce chiffre est dévastateur, surtout si l'on tient compte du fait que 27% de l'échantillon est indécis. Par ailleurs, 49% des élèves sont partiellement ou totalement en désaccord. Il est également intéressant de noter que 63% des élèves sont entièrement ou partiellement d'accord avec l'affirmation suivante : « *J'aimerais pouvoir me respecter davantage.* »

Après avoir analysé séparément les notes, l'échelle FLCAS et l'échelle de Rosenberg, nous avons comparé les résultats donnés. Nous nous sommes d'abord focalisés sur notre H1 : *Il existe une corrélation entre le niveau d'anxiété des apprenants et leurs scores en français langue étrangère dans tous les domaines de notation.* Nous nous attendions à trouver une corrélation

négative entre les notes dans toutes les catégories d'évaluation et les niveaux d'anxiété, c'est-à-dire que nous nous attendions à ce que des niveaux élevés d'anxiété correspondent à des scores faibles. Nous avons confirmé partiellement cette hypothèse car la relation entre toutes les catégories de notation et les niveaux d'anxiété était négative et s'élevait de $r = -0,23$ à $r = -0,38$. La corrélation entre ces deux variables est existante, mais pas si forte. Elle est négative et faible, mais statistiquement significative pour toutes les catégories de notation, sauf pour la compréhension écrite. Cela signifie qu'une anxiété élevée peut être la cause de faibles notes, mais aussi qu'une faible anxiété peut renforcer les bonnes notes. Après avoir observé qu'il existe une corrélation entre l'anxiété et les notes dans presque toutes les catégories de notation, nous avons voulu vérifier si elle a l'impact le plus fort sur la catégorie de l'expression orale. Notre H2 a supposé que la relation entre les niveaux d'anxiété et les notes en expression orale sera la plus forte. Cela a été confirmé par le coefficient de corrélation de cette relation qui s'élève à $r = -0,38$, et qui est statistiquement significatif avec une valeur $p = 0,01$.

Nous avons confirmé nos deux premières hypothèses, mais nous avons réfuté les deux dernières. Nous avons postulé dans H3 qu'il existe *une corrélation entre le niveau d'estime de soi des élèves et leurs résultats en français dans tous les domaines de notation*. Nous nous attendions à ce que la relation soit positive et statistiquement significative. C'est-à-dire, nous nous attendions à ce que les niveaux élevés d'estime de soi correspondent à des notes élevées dans toutes les catégories de notation, et vice versa, à ce que les niveaux faibles d'estime de soi correspondent à des notes faibles. Selon les résultats, la relation entre toutes les catégories de notation et les niveaux d'estime de soi était inexistante. Nous avons obtenu deux relations positives, une entre la compréhension écrite et les niveaux d'estime de soi, et une entre l'expression écrite et les niveaux d'estime de soi. Deux relations négatives ont été observées entre la compréhension orale et les niveaux d'estime de soi, et entre l'expression orale et les niveaux d'estime de soi. Nous avons également supposé dans l'hypothèse H4 que la corrélation entre le niveau d'estime de soi des élèves et leurs résultats dans le domaine de l'expression orale sera la plus forte parmi les quatre domaines. Cette hypothèse a également été réfutée car la relation entre les notes en expression orale et les niveaux d'estime de soi s'est avérée négative et statistiquement non significative. Cela signifie que nous n'avons pas trouvé de relation du tout entre ces deux variables.

11. Conclusion

L'objectif principal de notre recherche était d'examiner les niveaux d'anxiété et d'estime de soi des participants et de déterminer s'il existe une relation entre ces deux facteurs affectifs et la réussite de l'apprentissage du français en tant que langue étrangère dans un contexte d'éducation formelle. Nous avons fait une recherche quantitative.

Dans la première partie, nous avons abordé un contexte théorique et nous nous sommes concentrés sur l'approche communicative comme fondement théorique de cette mémoire. Inspirés par la disposition à communiquer ou WTC, un concept développé par McCroskey et Richmond et le modèle de disposition créé par McIntyre et al., nous nous sommes concentrés sur l'importance des facteurs affectifs dans l'enseignement des langues étrangères. Dans notre recherche, nous avons considéré deux facteurs affectifs en particulier ; l'anxiété et l'estime de soi.

Ensuite, dans la deuxième partie, nous rappelons les objectifs de l'étude et énumérons les hypothèses examinées. Nous avons formulé quatre hypothèses, qui portent toutes sur les relations entre l'estime de soi ou les niveaux d'anxiété et les notes des élèves. Nous avons examiné les niveaux d'estime de soi et d'anxiété des élèves à l'aide de deux questionnaires, le FLCAS et l'échelle d'estime de soi de Rosenberg. Notre milieu cible était la salle de classe, car c'est un environnement contrôlé dans lequel toutes les catégories de notation sont évaluées. Après avoir analysé séparément les niveaux d'anxiété, les niveaux d'estime de soi et les notes, nous avons comparé les résultats obtenus. Sur la base des données recueillies dans cette thèse, nous avons conclu que plus les niveaux d'anxiété sont élevés, plus les notes dans presque tous les domaines de notation sont faibles. Les résultats sont statistiquement significatifs pour tous les domaines de la notation, à l'exception du domaine de la compréhension écrite. Ceci ne confirme que partiellement notre hypothèse H1. Nous avons également conclu que le coefficient de corrélation est le plus fort entre les niveaux d'anxiété et les notes obtenues à l'oral, ce qui confirme notre H2. Quant à H3, elle a été réfutée car il n'y a pas de corrélation entre les niveaux d'estime de soi des élèves et leurs résultats à l'une ou l'autre des épreuves. H4 a également été réfutée, la relation entre les scores oraux et les niveaux d'estime de soi s'est avérée négative et non significative.

Néanmoins, l'objectif de ce mémoire était d'attirer l'attention sur l'importance de l'état émotionnel des élèves sur leur réussite dans l'apprentissage. À notre avis, les facteurs affectifs doivent être pris en compte dans l'enseignement. Un enseignant doit prendre les mesures

nécessaires pour réduire l'anxiété et créer un environnement de classe qui ne menace pas l'estime de soi des élèves.

12. Bibliographie

1. Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign Language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78: 155-168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x>
2. André C., Lelord, F. (2008). *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.
3. Ambady, N., Rosenthal, R. (1993). Hall' a minute: Predicting teacher evaluations from this slices nonverbal behavior and physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 3, 431-441. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.3.431>
4. Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
5. Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
6. Baldwin, S.A., Hoffmann, J.P. (2002). The Dynamics of Self-Esteem: A Growth-Curve Analysis. *Journal of Youth and Adolescence* 31, 101–113 <https://doi.org/10.1023/A:1014065825598>
7. Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris: CLE International.
8. Calsyn, R. J., & Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 136–145. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.69.2.136>
9. Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
10. Carnets2psycho.net. (2022). La définition de Anxiété.
Disponible en ligne : <https://carnets2psycho.net/dico/sens-de-anxiete.html>
11. Chalvin, M. (2016). *L'estime de soi : Apprendre à s'aimer avec ou sans les autres* Ed. 2. Eyrolles.
12. Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. Paris : Les Éditions Didier

13. Doré, C. (2017). L'estime de soi : analyse de concept. Recherche en soins infirmiers, 129, 18-26. <https://doi.org/10.3917/rsi.129.0018>
14. Fatima I., Malik Mohamed Ismail S.A., Pathan Z.H., Memon U. (2020). The power of openness to experience, extraversion, L2 self-confidence, classroom environment in predicting L2 willingness to communicate. International Journal of Instruction, 13, 909–924.
15. Fourchard F., Courtinat-Camps A. (2013). L'estime de soi globale et physique à l'adolescence, Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence. 61, 6:333-339. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2013.04.005>
16. Galand, B. (2006). Réussite scolaire et estime de soi. Sciences humaines. 5: 65-68. <http://hdl.handle.net/2078.1/93661>
17. Gverović, T. (2015). La peur de la langue étrangère dans le contexte de l'éducation formelle. Diploma Thesis. Filozofski fakultet u Zagrebu, Department of Roman Languages and Literature. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/6692>
18. Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. The Modern Language Journal. 70, 2:125-132.
19. Hymes, D. (1971). On Communicative Competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
20. Kalińska-Łuszczynska, S. (2015). L'acquisition d'une langue étrangère et l'anxiété langagière, Annales Universitatis Mariae Curie - Skłodowska Lublin -Polonia. 33:35-47.
21. Krashen, S. (2014). Stephen Krashen's theory of second language acquisition. <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>
22. Lackovic-Grgin, K., Dekovic, M. and Opacic, G. (1994). Pubertal status, interaction with significant others, and self-esteem of adolescent girls, Adolescence, 29,115:691, : <https://link.gale.com/apps/doc/A16423340/HRCA?u=anon~87e6b422&sid=googleScholar&xid=6dec7010>
23. Larousse, É. (2022). Définitions : anxiété - Dictionnaire de français Larousse. Larousse.fr. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/anxi%C3%A9t%C3%A9/4369>
24. Liu, M., Jackson J. (2008). An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. The Modern Language Journal, Vol. 92, No. 1, 71- 86. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x>

25. MacIntyre, P., Gardner, R. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
26. MacIntyre, P., Clement, R., Dornyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562. <http://www.jstor.org/stable/330224>
27. MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Gender and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52, 537-564
<https://doi.org/10.1111/1467-9922.00226>
28. Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483–502.
<https://doi.org/10.7202/009961ar>
29. Martins, Margarida, Peixoto, Francisco, Gouveia-Pereira, Maria, Amaral, Virgilio, Pedro, Isaura. (2002). Self-esteem and Academic Achievement Among Adolescents. *Educational Psychology*. 22. 51 - 62. 10.1080/01443410120101242.
30. Maslow, A. H., (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 430-437
31. McCroskey, J. C. (1984). The communication apprehension perspective. Beverly Hills, CA: SAGE Publications. 13-38.
http://www.jamescmccroskey.com/publications/bookchapters/003_1984_C1.pdf
32. Naouel, B. (2015). The role of foreign language learners' self-esteem in enhancing their oral performance. *Express, an International Journal of Multidisciplinary Research*, 2, (2).
www.express-journal.com
33. Oatley, J. & Jenkins, J. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge, MA: Blackwell.
34. Orth, U. and Robins, R. (2014). The Development of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381-387.
35. Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the Language Learner: New Insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning*, 68-86. Cambridge University press.
[https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1662599](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1662599)

36. Pekrun, R., Muis, K.R., Frenzel, A.C., & Goetz, T. (2017). *Emotions at School* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315187822>
37. Pessoa, L. (2008). On the relationship between emotion and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*. 9(2):148-58 <https://doi.org/10.1038/nrn2317>
38. Piniel, K. (2006). Foreign language classroom anxiety: A classroom perspective. In M. Nikolov e J. Horváth, *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics* pp. 39-58. Pécs: *Lingua Franca Csoport*.
39. Porcher, L. (1997). *Éthique dans l'éducation - Éthique pour l'éducation*. In Delamotte R., François F., Porcher L., *Langage, éthique, éducation*, Publications de l'Université de Rouen
40. Révah-Levy, A. (2000). La réussite scolaire : estime de soi et problématiques dépressives: Une recherche exploratoire. *L'Autre*, 1, 381-383. <https://doi.org/10.3917/lautr.002.0381>
41. Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt183pjih>
42. Rubio, F. (2007). *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle : Cambridge Scholars Publishing.
43. Sander, D. (2016, sou presse). *Emotion*. *Encyclopædia Universalis*.
44. Schumann, J.H. (1994). Where is cognition?: Emotion and Cognition in Second Language Acquisition *Studies in Second Language Acquisition*. 16: 231-242
45. Steiger, A. E., Allemand, M., Robins, R. W., Fend, H. A. (2014). Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 325–338. <https://doi.org/10.1037/a0035133>
46. Stevick, E. (1980). *Teaching Languages. A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House
47. Smuk, M. (2012). Autour de quelques clichés sur le savoir-être dans l'apprentissage des langues. In : K. Karpińska-Szaj / J. Zajac (dir). *Synergies Pologne*, 9 – Autour de la compétence d'apprentissage de langues : gestion des ressources métacognitives et cognitives. Sylvains les Mou- lins – Cracovie: Éditions GERFLINT – Université Pédagogique de Cracovie, 77–88
48. Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42(2), 381–390. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.381>

49. Trautwein U, Lüdtke O, Köller O, Baumert J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*. (no. 2):334–349. [PubMed] [Google Scholar]
50. Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
51. Wilkinson, J. (2011). L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi. Thèse. Université Laval.
Disponible en ligne : www.theses.ulaval.ca/2011/27874/27874.pdf
52. Yashima T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 54–66.
53. Yashima T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Dörnyei Z., Ushioda E. (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 144–163). Clevedon: Multilingual Matters.
54. Young, D. J. (1990). An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, 23: 539–553.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>

13. Annexe

Upitnik kojim se ispituje utjecaj afektivnih čimbenika na uspjeh učenja francuskog kao stranog jezika

Poštovana/poštovani,

Provodim istraživanje u okviru diplomskog rada na Odsjeku za romanistiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Rad ispituje utjecaj afektivnih čimbenika kao što su strah od jezika i samopoštovanje na uspjeh učenja stranog jezika.

Istraživanje je u potpunosti dobrovoljno. Vaši odgovori bit će u potpunosti povjerljivi i analizirani isključivo u svrhe ovog istraživanja. Svi odgovori bit će sigurno pohranjeni, a pristup podacima imat će samo voditeljica istraživanja.

U istraživanju niste obavezni sudjelovati i možete odustati u svakom trenu ispunjavanja upitnika.

Molim vas da za ispunjavanje upitnika izdvojite oko 10 minuta vremena. Upitnik je namijenjen učenicima srednjih škola koji pohađaju francuski kao strani jezik. Molim Vas da odgovarate samostalno i iskreno.

Nakon što pritisnete tipku "Dalje", pred Vama će se nalaziti upitnik kojim se ispituje strah od usmenog izražavanja na satu francuskog kao stranog jezika. Na pitanja se odgovara odabirom brojeva 1-5 kraj opisa koji odgovaraju vašim stavovima.

1 = uopće se ne odnosi na mene

2 = većinom se ne odnosi na mene

3 = ponekad se odnosi na mene, a ponekad ne

4 = djelomično se odnosi na mene

5 = potpuno se odnosi na mene

Poslije upitnika kojim se ispituje strah od usmenog izražavanja na satu francuskog kao stranog jezika, pred vama će se nalaziti upitnik kojim se ispituje razina samopoštovanja. Na pitanja se odgovara odabirom brojeva 0-4 kraj opisa koji odgovaraju vašim stavovima.

0 - potpuno netočno

1 - uglavnom netočno

2 - ni točno, ni netočno

3 - uglavnom točno

4 - potpuno točno

U zadnjem dijelu ovog upitnika, molim vas da upišete ocjene iz francuskog kao stranog jezika.

Hvala vam na sudjelovanju!

Nikada se ne osjećam potpuno sigurnim/sigurnom u sebe kada govorim na satu francuskog kao stranog jezika.

1 2 3 4 5

Ne zabrinjavaju me pogreške koje radim na satu francuskog kao stranog jezika.

1 2 3 4 5

Uhvati me strah kad vidim da će me profesor prozvati.

1 2 3 4 5

Uplašim se kad ne razumijem što profesor govori na francuskom jeziku.

1 2 3 4 5

Ne bi me smetalo da imam više sati francuskog jezika.

1 2 3 4 5

Tijekom nastave često razmišljam o stvarima koje nemaju veze s francuskim jezikom.

1 2 3 4 5

Često mislim da drugi na nastavi znaju francuski jezik bolje od mene.

1 2 3 4 5

Kad se usmeno izražavam na francuskom jeziku, obično sam opušten/opuštena.

1 2 3 4 5

Uhvati me panika kad na satu francuskog kao stranog jezika moram govoriti bez pripreme.

1 2 3 4 5

Bojim se posljedica loše ocjene kad odgovaram na francuskom jeziku.

1 2 3 4 5

Ne znam zašto se neki toliko uzrujavaju oko francuskog jezika.

1 2 3 4 5

Na satu francuskog kao stranog jezika mogu postati toliko nervozan/nervozna da zaboravim i ono što znam.

1 2 3 4 5

Neugodno mi je javljati se na satu francuskog kao stranog jezika.

1 2 3 4 5

Da moram na francuskom jeziku razgovarati s izvornim govornikom, ne bih bio/bila nervozan/nervozna.

1 2 3 4 5

Uzrujam se kad me profesor ispravi, a ne razumijem u čemu je pogreška.

1 2 3 4 5

Čak i kad se dobro priprelim, strah me govoriti na satu francuskog kao stranog jezika.

1 2 3 4 5

Često mi se ne ide na sat francuskog kao stranog jezika.

1 2 3 4 5

Osjećam se sigurnim/sigurnom u sebe kad govorim na na satu francuskog kao stranog jezika.

1 2 3 4 5

Bojim se da moj profesor čeka da pogriješim kako bi me ispravio.

1 2 3 4 5

Osjećam kako mi srce lupa kad me na satu profesor treba prozvati.

1 2 3 4 5

Kad učim za usmeni ispit, što više učim, to sam više zbunjen/a.

1 2 3 4 5

Ne osjećam se prisiljen/prisiljena da se dobro pripremam za nastavu francuskog stranog jezika.

1 2 3 4 5

Uvijek mi se čini da drugi govore francuski jezik bolje od mene.

1 2 3 4 5

Neugodno mi je govoriti francuski jezik pred drugima na nastavi.

1 2 3 4 5

Toliko brzo prelazimo gradivo iz francuskog jezika da me strah da ću zaostati.

1 2 3 4 5

Na satu francuskog kao stranog jezika nervozniji/nervoznija sam dok govorim nego na satovima drugih predmeta.

1 2 3 4 5

Kad govorim na satu francuskog kao stranog jezika, osjećam se nervozno i zbunjeno.

1 2 3 4 5

Prije sata francuskog kao stranog jezika osjećam se opuštenim/opuštenom i sigurnim/sigurnom u sebe.

1 2 3 4 5

Postanem nervozan/nervozna kad ne razumijem svaku riječ koju profesor kaže.

1 2 3 4 5

Obeshrabruje me broj pravila koje treba znati da bi se govorio francuski jezik.

1 2 3 4 5

Bojim se da će mi se drugi na predavanju smijati kad govorim na francuskom jeziku.

1 2 3 4 5

U društvu izvornih govornika vjerojatno bih se osjećao/osjećala ugodno.

1 2 3 4 5

Nervozan/nervozna sam kad me profesor pita nešto na francuskom jeziku, a nisam se pripremio/pripremila.

1 2 3 4 5

Upitnik kojim se ispituje razina samopoštovanja

Sve u svemu, zadovoljan/zadovoljna sam sobom.

0 1 2 3 4

Osjećam da imam mnogo dobrih osobina.

0 1 2 3 4

Ponekad mislim da ništa ne vrijedim.

0 1 2 3 4

U stanju sam obavljati zadatke jednako dobro kao većina drugih ljudi.

0 1 2 3 4

Osjećam da nema puno toga čime se mogu ponositi.

0 1 2 3 4

Prema sebi zauzimam pozitivan stav.

0 1 2 3 4

Osjećam da vrijedim barem jednako kao i ostali.

0 1 2 3 4

Volio/voljela bih da se mogu više poštivati.

0 1 2 3 4

Doista se ponekad osjećam beskorisno.

0 1 2 3 4

Sve u svemu sklon/sklona sam o sebi misliti kao o gubitniku.

0 1 2 3 4

Ocjene iz francuskog kao stranog jezika

Molim vas da ispod unesete ocjene iz francuskog kao stranog jezika koje se nalaze u vašem e-dnevniku.

Slušanje s razumijevanjem

Čitanje s razumijevanjem

Govorenje

Pisanje

Un questionnaire sur l'influence de l'anxiété langagière et de l'estime de soi sur la réussite de l'apprentissage du français langue étrangère

Madame, Monsieur,

Je mène une recherche dans le cadre de mon mémoire de fin d'études au département d'études romanes de la faculté de philosophie de Zagreb. L'article examine l'influence des facteurs affectifs tels que l'anxiété langagière et l'estime de soi sur la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère.

La recherche est entièrement volontaire. Vos réponses seront totalement confidentielles et analysées exclusivement dans le cadre de cette recherche. Toutes les réponses seront conservées en toute sécurité et seul le responsable de la recherche aura accès aux données.

Vous n'êtes pas obligé de participer à la recherche et vous pouvez vous retirer à tout moment pendant que vous remplissez le questionnaire.

Veillez prendre environ 10 minutes pour remplir le questionnaire. Le questionnaire est destiné aux lycéens qui étudient le français comme langue étrangère. Veuillez répondre de manière indépendante et honnête.

Après avoir appuyé sur le bouton "Suivant", vous serez invité à répondre à un questionnaire qui examine l'anxiété langagière dans les cours de français langue étrangère. Pour répondre aux questions, choisissez les chiffres 1 à 5 à côté de la description qui correspond à votre point de vue.

1 = Pas du tout d'accord

2 = Pas d'accord

3 = Ni d'accord ni pas d'accord

4 = D'accord

5 = Tout à fait d'accord

Après le questionnaire sur l'anxiété langagière dans la classe de français langue étrangère, vous recevrez un questionnaire sur le niveau d'estime de soi. Pour répondre aux questions, vous devez sélectionner les chiffres de 0 à 4 à côté de la description qui correspond à votre point de vue.

0 - Pas du tout d'accord

1 - Pas d'accord

2 - Ni d'accord ni pas d'accord

3 - D'accord

4 - Tout à fait d'accord

Dans la dernière partie de ce questionnaire, veuillez indiquer les notes obtenues en français langue étrangère.

Nous vous remercions de votre participation !

Je ne me sens jamais complètement sûr de moi lorsque je parle dans une classe de français langue étrangère.

1 2 3 4 5

Je ne m'inquiète pas des erreurs que je fais en cours de français langue étrangère.

1 2 3 4 5

J'ai peur quand je vois que le professeur va m'interpeller.

1 2 3 4 5

J'ai peur quand je ne comprends pas ce que le prof dit en français.

1 2 3 4 5

Cela ne me dérangerait pas d'avoir plus de cours de français.

1 2 3 4 5

Pendant les cours, je pense souvent à des choses qui n'ont rien à voir avec la langue française.

1 2 3 4 5

Je pense souvent que les autres élèves de la classe connaissent mieux le français que moi.

1 2 3 4 5

Lorsque je m'exprime oralement en français, je suis généralement détendu.

1 2 3 4 5

Je panique quand je dois parler en cours de français langue étrangère sans préparation.

1 2 3 4 5

J'ai peur des conséquences d'une mauvaise note lors d'un examen oral en français.

1 2 3 4 5

Je ne sais pas pourquoi certaines personnes s'énervent autant à propos de la langue française.

1 2 3 4 5

En cours de français langue étrangère, il m'arrive d'être tellement nerveux que j'oublie ce que je sais.

1 2 3 4 5

Je suis gêné de me présenter au cours de français langue étrangère.

1 2 3 4 5

Si je devais parler français avec un locuteur natif, je ne serais pas nerveux.

1 2 3 4 5

Je m'énerve quand le professeur me corrige et je ne comprends pas quelle est l'erreur.

1 2 3 4 5

Même quand je me prépare bien, j'ai peur de parler en cours de français langue étrangère.

1 2 3 4 5

Je n'ai souvent pas envie d'aller en cours de français langue étrangère.

1 2 3 4 5

Je me sens sûr de moi lorsque je parle en cours de français langue étrangère.

1 2 3 4 5

J'ai peur que mon professeur attende que je fasse une erreur pour me corriger.

1 2 3 4 5

Mon cœur s'emballe lorsque le professeur appelle mon nom en classe.

1 2 3 4 5

Quand j'étudie pour un examen oral, plus j'étudie, plus je suis confus.

1 2 3 4 5

Je ne me sens pas obligé de bien me préparer pour les cours de français langue étrangère.

1 2 3 4 5

Je pense souvent que d'autres élèves parlent français mieux que moi.

1 2 3 4 5

Je ne suis pas à l'aise pour parler français devant les autres en classe.

1 2 3 4 5

Nous parcourons le matériel français si rapidement que j'ai peur de prendre du retard.

1 2 3 4 5

En cours de français langue étrangère, je suis plus nerveux à l'oral que dans les cours d'autres matières.

1 2 3 4 5

Lorsque je parle en cours de français langue étrangère, je me sens nerveux et confus.

1 2 3 4 5

Avant le cours de français langue étrangère, je me sens détendu et confiant.

1 2 3 4 5

Je deviens nerveux quand je ne comprends pas chaque mot que dit le professeur.

1 2 3 4 5

Je suis découragé par le nombre de règles qu'il faut connaître pour parler français.

1 2 3 4 5

J'ai peur que les autres de la classe se moquent de moi quand je parle en français.

1 2 3 4 5

Je me sentirais probablement à l'aise en compagnie de locuteurs natifs.

1 2 3 4 5

Je suis nerveux lorsque le professeur me demande quelque chose en français et que je ne me suis pas préparé.

1 2 3 4 5

Un questionnaire qui examine le niveau d'estime de soi

En général, je suis satisfait de moi-même.

0 1 2 3 4

Je sens que j'ai beaucoup de bonnes qualités.

0 1 2 3 4

Parfois je pense que je ne vauds rien.

0 1 2 3 4

Je suis capable d'accomplir des tâches aussi bien que la plupart des autres personnes.

0 1 2 3 4

Je pense qu'il n'y a pas grand-chose dont je peux être fier.

0 1 2 3 4

J'adopte une attitude positive envers moi-même.

0 1 2 3 4

Je pense que je vauds au moins autant que les autres.

0 1 2 3 4

J'aimerais me respecter davantage.

0 1 2 3 4

Je me sens parfois vraiment inutile.

0 1 2 3 4

En général, j'ai tendance à me considérer comme un perdant.

0 1 2 3 4

Notes en français langue étrangère

Veillez indiquer ci-dessous les notes de français langue étrangère.

Compréhension orale

Compréhension écrite

Expression orale

Expression écrite
