

La peur de la production orale en français en classe de FLE

Štefanec, Mihaela

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, 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:131:035857>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

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



Filozofski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
Odsjek za romanistiku

DIPLOMSKI RAD

STRAH OD GOVORENJA NA SATU FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Studentica: Mihaela Štefanec

Mentorica: doc. dr. sc. Lidija Orešković Dvorski

Zagreb, siječanj 2021

Faculté de Philosophie et Lettres
Université de Zagreb

Mémoire de Master en langue et lettres françaises :

La peur de la production orale en français en classe de FLE

Présenté par :
Mihaela Štefanec

Sous la direction de :
Lidija Orešković Dvorski

A Zagreb, juillet 2020

Sommaire

1. Introduction	1
2. Appréhension de communication	2
2.1. Modèles de l'appréhension de communication	3
2.2. Types d'appréhension de communication	4
2.3. Cause de l'appréhension de communication	5
3. Anxiété langagière	7
3.1 Raisons de l'anxiété langagière	9
3.2. Comment réduire l'anxiété langagière	10
4. Anxiété en milieu scolaire	12
4.1. Trois éléments de l'anxiété en milieu scolaire	14
4.2. Effet de l'anxiété sur la performance scolaire	16
5. Recherches antérieurs dans le monde et en Croatie	17
6. FLCAS	20
7. Recherche	21
7.1. Données de la recherche	22
7.2. Objectifs de l'étude	24
7.3. Instrument et procédé	24
7.4. Participants	26
8. Résultats	28
9. Discussion	35
10. Conclusion	40
11. Références bibliographiques	43

Résumé

L'objectif de ce mémoire était d'examiner le niveau d'anxiété langagière chez les apprenants lors de la production orale en classe de FLE. Pour le besoin de notre recherche, nous avons examiné la peur de parler en français auprès de 136 lycéens croates apprenant le FLE. Notre objectif était aussi d'étudier les influences sur l'anxiété telles que auto-évaluation des compétences linguistiques, attitude des camarades, attitude des enseignants envers les apprenants, et évaluation de la production orale. En outre, nous avons voulu conclure quelles sources provoquent l'anxiété des apprenants lorsqu'ils parlent en français.

Dans la première partie de mémoire, nous avons présenté la définition de l'appréhension de communication, ses types et comment elle affecte la communication en langue étrangère en milieu scolaire. Ensuite, nous avons expliqué la notion d'anxiété langagière, les raisons de son apparition et comment la réduire.

Dans la deuxième partie du mémoire, nous avons présenté les résultats obtenus par la recherche. Enfin, nous avons analysé les résultats et donné la conclusion sur les raisons et le niveau de peur de la production orale en français dans la classe de FLE.

Mots clés : anxiété dans la communication, anxiété langagière, anxiété en milieu scolaire,
peur d'une langue étrangère, français langue étrangère

Sažetak

Tema rada bila je istražiti razinu anksioznosti kod učenika prilikom govorenja na satu francuskog kao stranog jezika. U svrhu istraživanja, ispitali smo strah od govorenja na francuskom učenike srednjih škola na razini cijele Hrvatske. U samom istraživanju sudjelovalo je 136 ispitanika. Cilj nam je bio i istražiti utjecaje poput samoprocjene poznavanja jezika, odnos kolega iz razreda i odnos profesora prema učenicima te utjecaj ocjenjivanja usmenog izražavanja. Također, ovim istraživanjem pokušali smo zaključiti koji sve čimbenici utječu na anksioznost učenika prilikom govorenja na francuskom.

U prvom dijelu rada definirali smo pojam anksioznosti u komunikaciji, koji su tipovi i kako utječe na komunikaciju na stranom jeziku u nastavi. Zatim smo objasnili pojam jezične anksioznosti, koji su razlozi njenog nastajanja i kako je smanjiti.

U drugom dijelu ovog rada predstavili smo rezultate koje smo dobili istraživanjem. Na kraju smo analizirali rezultate te napisali zaključke o razlozima i jačini straha od govorenja na satu francuskog kao stranog jezika.

Ključne riječi: anksioznost u komunikaciji, jezična anksioznost, anksioznost na satu, strah od stranog jezika; francuski kao strani jezik

1. Introduction

Quand nous parlons de l'enseignement des langues étrangères, dans l'histoire il y avait beaucoup de méthodes, approches et courants, à partir de la méthode traditionnelle jusqu'à l'approche actionnelle.

Dans les années 80, l'approche communicative a développé une méthode avec laquelle nous avons bouleversé l'enseignement traditionnel en mettant l'accent sur la compréhension et sur la communication. Il s'agit d'une approche fondée sur l'idée que on apprend à utiliser peu à peu une langue en communiquant. Aujourd'hui le but de cours des langues reste d'apprendre à communiquer en langue cible. Mais l'anxiété langagière est un phénomène qui peut influencer la performance des apprenants.

L'anxiété langagière est définie comme le sentiment de tension et l'appréhension associée aux contextes de la langue seconde, y compris parler, écouter et apprendre (MacIntyre et Gardner, 1994 : 284). Elle est aussi un facteur affectif auquel une attention est accordée par la littérature sur acquisition des langues étrangères à la moitié du 20^e siècle. Jusque-là, les chercheurs croyaient que seulement des facteurs cognitifs influençaient le processus d'acquisition des langues étrangères (Mihaljević Djigunović, Legac, 2008 : 327).

McCroskey (1997) dit que l'anxiété qui survient lorsque l'utilisation d'une langue étrangère a le pouvoir de maîtriser une personne en la plaçant au centre d'un cercle d'où il est presque impossible de s'échapper. Le cercle devient plus fort et plus ferme en raison de l'insécurité et des émotions négatives que produisent l'apprenant souffrant d'anxiété langagière. La question n'est pas de savoir comment sortir de ce cercle, mais comment éviter sa formation.

Les recherches de l'anxiété de langue étrangère (Wilkinson 2011, Saito 1999, Cheng et al.1999, MacIntyre et Gardner 1994) se sont concentrées sur les apprenants adultes et les étudiants qui ont le problème de s'exprimer en langue étrangère. Leur incapacité à parler correctement en langue étrangère affecte l'apprentissage de la langue et la réussite de son maîtrise. Aussi, les recherches ont montré que l'anxiété langagière est associée à la performance en langue étrangère.

Les buts de ces recherches sur l'anxiété de langue étrangère sont d'identifier les facteurs internes et externes qui provoquent ce sentiment désagréable, et décrire comment un apprenant acquiert une langue étrangère.

La question importante qui s'impose est comment vaincre la peur de la communication en langue étrangère. D'abord nous devons prendre conscience et accepter que la peur existe. L'insécurité et le sentiment que nous ne pouvons pas progresser disparaissent avec le temps.

La barrière linguistique n'est pas nécessairement liée à la durée de l'apprentissage : elle peut se manifester même dans la communication des étudiants d'une langue étrangère qui l'ont commencé à apprendre à l'école primaire. Pour cette raison, nous avons décidé d'étudier l'anxiété de la production orale en français dans la classe de FLE.

Mon groupe cible comporte les apprenants de FLE des lycées croates. Le mémoire comprend trois sections. La première comprend la théorie de l'appréhension de communication, les types et la cause de l'appréhension de communication, les raisons de l'anxiété langagière et comment la réduire et les recherches sur l'anxiété langagière. La deuxième section présente l'objectif de la recherche et les hypothèses. La recherche est basée sur la méthode quantitative où nous avons utilisé FLCAS et examiné le niveau d'anxiété de la communication en français. La dernière section comporte la discussion et les résultats obtenus et à la fin la conclusion.

2. Appréhension de communication

L'appréhension de communication peut être définie comme une timidité que nous éprouvons dans la communication avec les gens. Une telle anxiété est ressentie pendant la communication orale avec une ou plusieurs personnes ou pendant la communication publique. Il est logique de conclure qu'une personne avec ce type d'anxiété a aussi des difficultés de communication en classe de langue étrangère (Mihaljević Djigunović, 2002 : 20).

McCroskey (1997 : 82) définit le terme d'appréhension de communication comme une anxiété qu'une personne associe à une communication réelle ou attendue avec une autre personne.

Il est intéressant que les gens qui sont communicatifs en langue maternelle, souvent deviennent timides et silencieux quand ils doivent parler en langue étrangère. Sauf des symptômes physiques et les émotions négatifs qu'une personne ressent pendant la communication, l'appréhension de communication en langue étrangère peut provoquer chez la personne qu'elle évite tous les types de communication (McCroskey, 1997 : 101). Ces types de situations provoquent des problèmes dans l'apprentissage d'une langue étrangère parce que la production orale est très importante non seulement dans l'apprentissage, mais aussi quand nous choisissons la carrière ou dans la vie sociale en générale (Horwitz et al., 1986 : 127-128).

2.1. Modèles de l'appréhension de communication

Dans la littérature nous pouvons trouver trois modèles de l'appréhension de communication.

Le premier modèle est l'anxiété conditionnée (*conditioned anxiety*). Suzić (2015 : 35) dans son mémoire explique que ce modèle signifie que les conditions et l'expérience qu'une personne a acquise précédemment pendant une communication sont liées à l'anxiété qu'elle ressent aujourd'hui. Cela veut dire que l'anxiété n'est pas le résultat d'une incapacité de communiquer, mais le fait qu'une personne ne peut pas communiquer normalement à cause du sentiment de l'anxiété. Pour éviter l'anxiété la personne doit apprendre comment se détendre si l'anxiété apparaît. Comme il est impossible d'être calme et anxieux en même temps, il faut apprendre comment rester calme et en quelques moments le niveau d'anxiété réduit et la capacité de penser et de communiquer s'améliore.

Mihaljević Djigunović (2002: 27) souligne que si nous apprenons à traiter l'anxiété imaginaire, nous ressentons confort et une diminution du niveau d'anxiété dans d'autres situations de la vie.

Le deuxième modèle est l'évaluation cognitive négative (*negative cognitive appraisal*) où l'anxiété est un résultat des évaluations négatives des expériences personnelles et l'attente des autres expériences négatives dans la communication future. Ce modèle de l'anxiété apparaît comme un résultat d'auto-évaluation négatif à cause des objectifs irréels d'une personne, et à cause de n'avoir pas assez de confiance en soi. Les personnes qui ressentent l'inconfort en communication avec les autres souvent s'inquiètent des réactions des autres à leur capacité de communiquer, et pour cela ils voient les résultats de manière trop négative et irrationnelle (Mihaljević Djigunović, 2002 : 27).

Le troisième modèle se réfère aux compétences de communication insuffisamment développées (*skills deficit*). Il est logique que les compétences en communication plus faibles auront un impact négatif sur la communication conduisant à l'anxiété de communication et à la tendance à éviter la communication. Dans son livre *Strah od stranog jezika* (2002), Mihaljević Djigunović propose et explique les moyens de pratiquer les compétences afin d'éviter ces situations.

2.2. Types d'appréhension de communication

McCroskey (1997 : 84-85) dans son article *Willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived communication competence: conceptualizations and perspectives* souligne que dans des recherches antérieures l'appréhension de communication était considérée comme un trait de caractère.

D'abord il parle de l'appréhension de communication caractéristique (*trait-like communication apprehension*) qui est relativement permanente, ancrée dans la personnalité d'une personne. La personne avec ce type d'anxiété est timide face à la situation où elle doit communiquer. Ce type apparaît dans la communication orale, dans l'écriture ou dans le chant.

Bien que ce type d'anxiété soit stable chez une personne pendant la communication, les recherches ont montré que ce type d'appréhension de communication de caractère peut changer à l'aide des exercices (McCroskey, 1997 : 85).

Puis, McCroskey (ibid.) mentionne l'appréhension de communication liée au contexte général (*generalized context communication apprehension*). Une situation où la personne est demandée à parler devant un public large peut provoquer un sentiment d'anxiété. D'autre part, on ne doit pas du tout ressentir l'anxiété pendant la communication devant un petit groupe. Ce type d'anxiété n'est pas lié au caractère d'une personne, mais à l'anxiété de parler en public ou devant quelqu'un.

Le troisième type est l'appréhension de communication liée à une personne ou à un groupe de personnes en particulier (*person-group communication apprehension*). McCroskey (1997 : 86) explique que ce type d'appréhension de communication est provoqué par une personne ou un groupe de personnes et ce n'est pas un trait de personnalité. De plus, ce type apparaît le plus souvent pendant la communication avec des inconnus. Ce type est stable, mais peut changer si le comportement d'une personne ou d'un groupe qui provoque l'anxiété change. Comme un exemple, McCroskey donne la communication avec les supérieurs.

Le quatrième type d'anxiété est l'appréhension de communication situationnelle (*situational communication apprehension*). Ce type d'anxiété est le plus courant dans la communication,

orienté vers d'autres personnes ou groupes de personnes. McCroskey (1997 : 87) explique qu'une personne peut ressentir une anxiété situationnelle pendant la communication avec une autre personne ou d'autres personnes dans certaines situations, tandis que dans d'autres situations, elle ne se manifestera pas.

2.3. Cause de l'appréhension de communication

L'appréhension de communication chez les enfants peut se développer en raison de l'hérédité ou en raison de l'environnement comme par exemple la culture, les parents, l'école, etc. Aussi, quelques recherches (Richmond, McCroskey, 1998) soulignent que la punition, l'acquisition des compétences ou le style de communication des parents influencent le développement de l'appréhension de communication. Il faut mentionner qu'aucun de ces facteurs n'est crucial, mais que l'influence de l'environnement peut créer des prédispositions à ce type d'anxiété chez les adultes. Alors, si une personne a une prédisposition à développer l'appréhension de communication, elle ne s'engagera pas dans des conversations avec les autres et de cette manière elle n'obtiendra pas l'information qui l'encouragera à s'engager plus librement dans la communication future. Chez ces personnes, le désir de communication diminue, et elles n'ont pas d'occasion de développer les compétences nécessaires pour communiquer avec succès et cela devient un grand problème.

Ensuite, l'appréhension de communication peut apparaître aux situations où les capacités de communication sont évaluées. Par exemple dans les situations en classe de langue étrangère lors d'une communication. En classe, les apprenants doivent s'exprimer oralement et ceux qui sont moins capables n'auront pas le soutien ni de ses camarades ni des enseignants comme les apprenants plus compétents de communiquer en classe. Une des raisons pour laquelle les apprenants ne communiquent pas en classe est le fonctionnement de l'école : par exemple, dû à un grand nombre d'apprenants que les enseignants invitent d'être silencieux pendant le cours. Dans de telles situations les apprenants timides avec l'appréhension de communication s'intègrent plus facilement et se sentent plus à l'aise. Sauf l'école, les facteurs qui peuvent développer l'appréhension de communication sont des situations inconnues, situations formelles, le degré d'attention des autres.

Quand nous parlons de l'appréhension de communication nous devons mentionner les théories de développement de l'anxiété langagière qui peut affecter les apprenants d'une langue étrangère. Mihaljević Djigunović (2002 : 10) a adapté la théorie de Gardner et MacIntyre qui

disent que l'anxiété langagière apparaît à la suite d'expériences négatives répétées en langue étrangère. Cela veut dire qu'au début un apprenant développe une forme de peur dans des situations particulières lors de l'apprentissage et si ces situations se répètent, l'apprenant développe le sentiment de peur et d'anxiété envers une langue étrangère. L'intensité de l'anxiété peut devenir trop élevée avec le temps et son impact sur l'apprentissage est crucial. Selon Gardner et MacInyre (1989) le niveau d'anxiété d'une langue étrangère est plus élevé au début d'apprentissage des langues qu'aux niveaux avancés.

Comme nous avons déjà mentionné, l'appréhension de communication peut se manifester dans le comportement ou physiologiquement. Dans ce domaine de recherches McCroskey (1977 : 85) propose trois hypothèses théoriques.

La première hypothèse est que les personnes avec un niveau élevé d'appréhension de communication se replient sur elles-mêmes et ils évitent la communication à chaque occasion. La deuxième hypothèse est le résultat du retrait pour éviter la communication. C'est-à-dire que les personnes avec un niveau trop élevé d'appréhension de communication seront perçues moins positivement que les personnes qui ressentent des niveaux inférieurs de l'appréhension de communication par d'autres dans leur environnement.

Et à la fin, à la suite du retrait, du manque de communication, et de l'inaccessibilité pour les autres, les personnes avec un niveau élevé d'appréhension de communication ressentiront les conséquences négatives dans les domaines économique, universitaire, politique et la vie sociale.

Il est important de savoir reconnaître l'appréhension de communication et les manières dont elle se manifeste. Suzić (2015 : 42-43) propose quatre manières.

L'une des manières est essayer d'éviter la communication. C'est-à-dire que la personne avec l'appréhension de communication doit d'abord l'éviter s'il est possible. Dans cette situation une personne a le choix : faire face à la situation ou l'éviter complètement. Il nous semble que de nos jours la décision la plus courante est la fuite. S'il est possible, les personnes abandonnent la communication.

L'autre manière est le retrait de la communication. Cela signifie qu'une personne dans un groupe, auquel elle ne peut pas échapper, va parler seulement s'il est absolument nécessaire. Par exemple si quelqu'un demande à une personne anxieuse son opinion, elle va donner un commentaire sans rapport avec le débat en cours, sans beaucoup d'explication ou discussion plus approfondie. Sauf les signaux verbaux, la personne va faire les actions non verbales pour

montrer qu'elle ne se sent pas confortable. Ces personnes haussent les sourcils, croisent les bras, évitent le contact visuel.

L'appréhension de communication peut se manifester par une perturbation de la communication. Cela signifie qu'une personne avec un niveau d'anxiété très élevé pendant une communication longue arrête de parler correctement et son comportement non verbal devient anormal. Ces types de personnes sont introvertis et ils ont un niveau faible de confiance en soi.

Une autre manifestation de l'appréhension de communication est une communication excessive. Ce genre de manifestation est une tentative de s'opposer à un niveau élevé d'anxiété pendant la communication en s'efforçant d'atteindre son but malgré son inconfort. Au lieu de reconnaître leurs problèmes d'appréhension de communication, ces personnes sont qualifiées d'orateurs mauvais.

3. Anxiété langagière

Tout le monde sait ce que c'est que l'anxiété parce que c'est une émotion universelle et nous la ressentons à certains moments dans la vie. Elle fait aussi partie des différences individuelles et c'est un état émotionnel désagréable lié au chagrin et au malaise. Bridou et Aguerre (cité par Spetz, 2018 : 3) écrivent que « l'anxiété est une réaction émotionnelle courante qui se traduit habituellement par des manifestations psychologiques et des modifications comportementales ».

Dans Le Petit Robert (2017) l'anxiété est définie comme « un état de trouble psychique causé par le sentiment de l'imminence d'un événement fâcheux ou dangereux, s'accompagnant souvent de phénomènes physiques. »

Quand nous parlons du problème de l'anxiété langagière d'un point de vue pédagogique, je pense que nous devons traiter ce problème afin de trouver un moyen d'aider des enseignants à comprendre ce problème complexe. Si nous ne traitons pas ce phénomène, il peut affecter l'apprentissage et l'acquisition des langues. Horwitz et Cope (1986) disent que souvent l'expression orale d'une langue provoque *foreign language anxiety*. Nous pouvons la voir en classe de langue où les apprenants doivent parler en langue étrangère. Selon eux, l'anxiété langagière est dans chaque individu, comme une partie de ses croyances et ses sentiments, sa

perception de soi, mais aussi dans le processus de l'acquisition des langues dans la salle de classe. En parlant de l'anxiété langagière, MacIntyre et Gardner (1994 : 284) postulent que l'anxiété langagière est une sensation de tension et d'appréhension associée aux contextes dans lesquels la langue seconde est utilisée, y compris la production orale, la compréhension orale et l'apprentissage.

Yetis (2012 : 152) dans son article *La production orale en langue étrangère : Vaincre l'anxiété* propose que pour bien apprendre une langue et surtout pour communiquer oralement, l'apprenant doit réagir de façon positive à la langue et culture cibles. Un apprenant de langue étrangère qui est anxieux dans les cours pendant la production orale, passera plus de temps à réfléchir sur son anxiété que sur la tâche à accomplir. Il y a de plus en plus des recherches sur l'anxiété langagière dans la littérature qui traite l'apprentissage d'une langue étrangère à un âge précoce. Selon Johnson et Newport (1989) les apprenants qui commencent à apprendre une langue étrangère plus tôt ont un certain nombre d'avantages, biologiques; culturels et intellectuels. Ces avantages peuvent être divisés en trois catégories: avantage intellectuel, avantage de la langue maternelle et avantage culturel (Freudenstein, 1991 : 234-235). L'avantage intellectuel signifie que les enfants qui apprennent une langue étrangère sont intellectuellement supérieurs aux autres enfants qui sont monolingues.

L'avantage de la langue maternelle signifie que les enfants sont conscients de l'existence de la langue avec laquelle ils grandissent.

Quant à l'avantage culturel de l'apprenant, il est lié à sa vision du monde, enrichie par la connaissance d'une autre culture, d'un autre mode de vie et d'une plus grande tolérance envers ce qui est différent de sa propre culture. Quand les enfants ont l'occasion de rencontrer d'autres cultures, ils développent une tolérance vers les personnes qui sont différents d'eux.

Aussi, le niveau d'anxiété langagière chez les enfants est beaucoup plus faible que chez les adolescents et les adultes. Singleton l'explique (1989: 75) par l'hypothèse qu'il est beaucoup plus facile pour les enfants de renoncer à leur identité personnelle. Ils n'ont pas peur d'employer des mots incorrectement et ils n'évitent pas de nouveaux défis.

Il y a des chercheurs comme McLaughlin (1992) qui disent que les enfants sont plus libres quand il s'agit d'apprendre et d'acquérir une langue étrangère où leurs comportements dépendent d'environnement dans lequel ils se trouvent. Bien que les enfants soient ouverts et joyeux dans la communication avec les autres, dans un cours de langue en classe, ils sont souvent timides quand ils doivent s'exprimer devant les autres.

3.1 Raisons de l'anxiété langagière

Il y a beaucoup de recherches qui parlent des sources ou des raisons de l'anxiété langagière, comme Horwitz, Horwitz et Cope (1986) ou MacIntyre et Gardner (1994).

Horwitz, Horwitz et Cope (1986) proposent trois types d'anxiété qui déterminent le niveau de l'anxiété langagière : 1) l'appréhension de communication ; 2) l'anxiété face aux tests; 3) la peur de l'évaluation négative. Ils expliquent que le premier type se réfère aux apprenants qui doivent parler en groupe ou devant la classe et à l'angoisse qu'ils peuvent ressentir quand ils ne comprennent pas le message. L'anxiété face aux tests se réfère aux apprenants qui ont peur de l'échec. Le troisième type d'anxiété peut se montrer aux situations où nous sommes évalués par quelqu'un.

Young (1991) mentionne qu'il y a au moins six sources possibles de l'anxiété langagière. La première est l'anxiété personnelle et interpersonnelle qui dépend du niveau d'estime de soi. La deuxième source de l'anxiété langagière est l'attitude des apprenants envers l'apprentissage d'une langue. Certains apprenants pensent qu'il faut savoir parler correctement avant de s'exprimer dans la nouvelle langue, qu'il faut parler sans accent. Ces convictions sont souvent créatrices de beaucoup d'anxiété langagière et plusieurs entre elles sont irréalistes (Therese Hertzberg, 2017 : 6).

La troisième source selon Young (1991) est l'attitude de l'enseignant concernant l'enseignement d'une langue. Si l'enseignant pense que les meilleures méthodes pour enseigner une langue sont toujours de corriger les fautes des apprenants et ne jamais les laisser parler, l'anxiété langagière va s'augmenter chez les apprenants (Therese Hertzberg, 2017 : 7).

La quatrième source est l'interaction entre les apprenants et l'enseignant. Young (1991) explique que la peur de réactions des autres quand nous disons quelque chose en classe, ou comment l'enseignant corrige les erreurs influence le niveau d'anxiété. Selon Young (1991) la cinquième source de l'anxiété langagière correspond aux activités en classe où les apprenants doivent parler pendant les présentations orales où quand ils doivent répondre aux questions. Et à la fin, ce que peut provoquer l'anxiété langagière sont les tests, c'est-à-dire comment les tests sont construits. Young (1991) explique que si les questions du test ne correspondent pas à ce qui a été fait pendant les leçons, cela aussi peut provoquer l'anxiété chez les apprenants.

Dans l'article *La production orale en langue étrangère: Vaincre l'anxiété* (2012) l'auteur mentionne quatre grands titres. Une des titres est se savoir écouter et juger. Yetis (2012) explique qu'il y a des apprenants qui éprouvent le désir de parler en classe et de communiquer en langue étrangère. Ils désirent parler correctement et sans lacunes. Ces apprenants ont peur de faire des erreurs et de se faire corriger devant leurs camarades. L'autre raison consiste en limites langagières. Ce sont les limites au niveau grammatical, lexical et phonétique (Simons et Decoo, cité par Yetis, 2012 : 153). Ces limites langagières peuvent non seulement entraîner l'apprenant à une incapacité d'expression mais aussi à une incapacité d'usage des stratégies compensatoires adéquates telles faire des périphrases comme il le ferait en langue maternelle (Yetis, 2012 : 152). La troisième raison est la personnalité de l'apprenant. « L'apprenant introverti, timide ou hésitant, n'aime pas se manifester quand le défi inclut l'embarras (Simons et Decoo, cité par Yetis, 2012 : 153). Dans ce cas, ce n'est pas la peur de faire des erreurs ou les limites langagières qui les rendent anxieux mais leur timidité. Quand nous parlons de ce type des apprenants, ils ne sont pas influencés par les autres facteurs de l'anxiété langagière mais c'est la timidité qui empêche l'apprenant de prendre la parole pendant les cours de langue. Selon Simons et Decoo (ibid.), la quatrième raison est la personnalité d'enseignant.

Les auteurs expliquent que chez certains apprenants, l'anxiété est portée à son comble par l'attitude et les réactions de l'enseignant, même si celui-ci n'en est nullement conscient (ibid.). Par ailleurs, nous pouvons voir l'anxiété langagière aux situations où l'enseignant croit que son rôle est de corriger les erreurs des apprenants ou quand l'apprenant ne veut pas travailler dans un groupe et aussi quand l'enseignant pense que son rôle n'est pas d'être un facilitateur (ibid).

3.2. Comment réduire l'anxiété langagière

Si un professeur veut réduire l'anxiété langagière, il doit d'abord savoir reconnaître les signes et les symptômes de l'anxiété. Hertzberg (2017) dans son mémoire mentionne les recherches de Horwitz, Horwitz et Cope (1986) où ils montrent que les apprenants qui souffrent d'un niveau plus élevé d'anxiété langagière ont tendance à éviter des tournures difficiles dans la langue cible. Aussi, souvent ils ressentent des symptômes physiques, comme des difficultés à se rappeler et à se concentrer, de la tension, des tremblements et des transpirations.

Young (1991) explique que chez les apprenants l'anxiété se reconnaît par exemple quand quelqu'un se tortille, joue avec ses cheveux et ses vêtements ou balbutie. Ensuite, l'apprenant

anxieux réduit l'interaction sociale et n'interrompt pas les autres, gardant l'image de soi comme gentil, poli et attentif.

Il y a beaucoup d'études faites sur les façons de réduire l'anxiété langagière comme Aslim Yetis (2016) ou Alrabai (2015) qui montrent les moyens plus spécifiques et différents pour réduire l'anxiété langagière.

Alrabai (2015) dans son article mentionne que les enseignants doivent éviter de trop corriger ou critiquer les fautes des apprenants et qu'ils doivent éviter de comparer publiquement les résultats et les notes des étudiants. Enfin, il explique que il est très important d'encourager des compétences des apprenants sous la forme de feedback positif et de laisser le contrôle de leur apprentissage aux apprenants eux-mêmes.

D'autre côté, Yetis (2016) mentionne le jeu de rôle et comment il aide baisser le niveau d'anxiété langagière. Il explique que l'usage des jeux de rôles apporte aux apprenants plus de réussite, de motivation, de créativité et de confiance en soi. Aussi, les apprenants n'ont pas peur de parler devant les autres, ils n'ont pas peur d'être évalués négativement ou de faire des erreurs. Young (1991) dans son article donne quelques conseils pour réduire l'anxiété langagière en distinguant quelques causes de l'anxiété.

Si nous parlons de l'anxiété personnelle et interpersonnelle, il est important que l'enseignant aide les apprenants à reconnaître leurs peurs et les verbaliser et il est important de parler de leurs sentiments. Si l'anxiété est connectée aux croyances de l'apprenant, il est important que les enseignants parlent avec les apprenants sur ce qui est important dans l'apprentissage d'une langue. À la fin, Young (1991) donne les mêmes conseils que Alrabai (2015) et dit que dans la relation élève-enseignant, l'enseignant doit faire tout pour réduire l'angoisse liée aux salles de classe. Il doit faire le contenu intéressant et aussi faire des jeux de rôles.

4. Anxiété en milieu scolaire

Quand nous parlons de la compétence communicative et de l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut mentionner que c'est un domaine très intéressant aux chercheurs. Nous pouvons dire que l'appréhension de communication et l'anxiété en général ont quelques points communs, mais ces deux termes ne font pas référence au même phénomène. Mihaljević Djigunović (2002) explique que les personnes avec l'anxiété langagière souffrent de l'apprentissage de cette langue et de son utilisation, tandis que les personnes éprouvant l'appréhension de communication souffrent de l'utilisation de la langue dans la communication. Ce type d'anxiété est trouvé souvent chez les apprenants des langues étrangères. L'anxiété langagière est un risque pour une personne parce qu'en utilisant une langue étrangère elle ne peut pas exprimer pleinement sa personnalité. Cela n'est pas le cas chez les personnes qui ont le problème avec l'appréhension de communication (Mihaljević Djigunović, 2002 : 46). Ces deux types d'anxiété sont différents mais elles aussi sont liées parce que les gens qui éprouvent l'anxiété lorsqu'ils communiquent et ceux qui ressentent l'anxiété langagière ont une opinion faible d'eux-mêmes et de leurs propres valeurs. Par contre, les personnes qui souffrent de l'anxiété langagière ont le sentiment d'incompétence de communiquer en langue étrangère.

D'un autre côté, l'anxiété langagière ne doit pas être liée nécessairement à la peur de communiquer parce que les personnes qui souffrent de l'anxiété en parlant en langue étrangère sont prêtes à communiquer en langue maternelle. Horwitz, Horwitz et Cope (1986) mentionnent dans la recherche qu'il existe une probabilité que l'anxiété d'expression en langue étrangère affecte la personne qui est dans la communication en langue maternelle sociable et bavard. C'est la différence entre le vrai moi et le moi limité (Horwitz, Horwitz et Cope, 1986 : 128), c'est-à-dire, entre le vrai moi et la personne qui s'exprime en langue étrangère.

Leary et Kowalski (1995) dans son article *The self-presentation model on social phobia* soulignent que chaque personne veut se présenter de manière positive et socialement acceptable. Une communication naturelle devient un problème quand une personne a une capacité limitée dans la formation du message. L'ironie ou l'humour sont difficiles à exprimer en langue étrangère.

La parole comme compétence linguistique est liée aux personnes qui parlent en langue étrangère et leur permet d'exprimer leurs pensées, sentiments et émotions.

Nous pouvons dire que la parole est une pensée, un processus par lequel nous donnons, recevons et traitons les informations. Suzić (2015) souligne dans son mémoire que la compétence orale comprend l'utilisation du vocabulaire, de la grammaire, de la prononciation et la possibilité d'utilisation spontanée de la langue. C'est une compétence linguistique très complexe et nous pouvons dire qu'elle est une des raisons d'anxiété parmi les apprenants des langues étrangères quel que soit leur âge.

L'acquisition et l'apprentissage d'une langue étrangère sont influencés par de nombreux facteurs, comme facteurs affectifs et cognitifs, la motivation, l'anxiété, ou les styles d'apprentissage.

La peur de la production orale est un des facteurs les plus importants qui influence la communication des apprenants de langues étrangères. Pendant la communication en classe, l'anxiété apporte des phénomènes négatifs comme le refus de parler ou de participer dans les activités proposées en classe. Cela peut continuer en se manifestant dans la production orale en langue étrangère même au niveau académique. Les apprenants ne participent pas également aux activités en classe, ils manquent de confiance en soi quand ils parlent en langue étrangère en classe.

Les recherches telles que celles faites par Horwitz, Horwitz et Cope (1986), montrent que le manque de confiance en soi ou de capacité de s'exprimer en langue étrangère peut provenir des cours de langue étrangère. Ils soulignent que les expériences de communication acquises pendant l'enseignement de la langue étrangère peuvent former les attitudes des apprenants envers cette langue et son utilisation.

Aussi, ils mentionnent que les raisons pour l'anxiété sont la grammaire et les structures grammaticales, le manque d'exercices de communication, ou le travail frontal en classe sans échanges entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants. Il faut mentionner que l'objectif d'un tel cours de langue étrangère est l'apprentissage et l'acquisition des règles et des structures grammaticales et non l'amélioration des compétences communicatives. Quand nous parlons des apprenants dans le cours de langue étrangère, ils sont concentrés sur la grammaire, ils ne font pas des erreurs quand ils parlent et ils sont silencieux pendant le cours.

Suzić (2015 : 45) mentionne la recherche par Salo Lee (1991) qui dit que les enseignants ont les demandes irréalistes quand il s'agit de la production orale en langue étrangère de leurs apprenants. Ils évaluent la production orale mais ils aussi font l'attention sur les règles de l'expression écrite, bien que les règles pour ces deux types d'expression soient différentes.

Quand l'enseignant donne un commentaire basé sur les normes grammaticales, il donne aux apprenants un sentiment qu'ils doivent toujours parler parfaitement, correctement et sans faute. Dans son article *Speaking*, Bygate (2001) écrit qu'en classe de langue étrangère il se crée un modèle faux de la langue parlée chez les apprenants. Cela peut se voir dans des exemples des manuels qui ne possèdent pas les choses caractéristiques pour la langue parlée comme répétition, hésitation, auto-correction, marques de discours, pauses, et d'autres.

Nous pouvons dire que ce qui représente une erreur dans la production écrite, peut être très important dans la production orale. Il est normal qu'une personne fait une pause, répète une phrase, paraphrase pour clarifier les informations qu'elle veut transmettre. Pour ces raisons, nous ne pouvons pas mettre un accent sur la grammaire et les normes grammaticales quand nous parlons de la production orale.

Aujourd'hui quand nous parlons de l'apprentissage d'une langue étrangère, de la peur éprouvée pendant la production orale et celle liée aux tests, les attentes irréalistes dans la production orale proviennent de la classe et peuvent contribuer au développement de l'anxiété langagière.

Comme déjà dit, l'anxiété trop élevée peut avoir un effet négatif sur l'apprentissage et elle peut diminuer l'attention d'un apprenant. Ils sont concentrés sur leurs pensées négatives comme « tout le monde me regarde », « si je réponds faussement, les autres vont se moquer de moi ».

En classe, pendant le cours, la première étape est la réception de l'information où l'apprenant comprend ou ne comprend pas tous les éléments donnés par l'enseignant. Dans cette situation, l'attention d'un apprenant est tournée vers ses collègues en classe où il veut savoir si les autres ont tout compris. Puis, la deuxième étape est la structuration de l'information où l'apprenant est concentré sur la mémorisation de tout ce qui est dit par l'enseignant.

Dans la dernière étape l'enseignant évalue la compréhension des apprenants. Ici les apprenants anxieux sont inquiets pendant la production orale et ils doutent de leur réussite.

4.1. Trois éléments de l'anxiété en milieu scolaire

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère nous pouvons voir trois éléments qui ont des effets négatifs sur l'apprentissage définis par Wigfield et Eccless (1989), et reprises par Viau (1995). Ils les regroupent en perceptions que les apprenants ont d'eux-mêmes, manque de stratégies d'étude et influence des parents.

Le premier élément, la perception qu'a un apprenant de lui-même varie selon la situation à laquelle il est confronté, donc il s'agit des interprétations subjectives. Viau (1995 : 381) distingue deux types de perception. Le premier type est la perception qu'a un apprenant de sa compétence nécessaire à accomplir une activité d'apprentissage. Il s'agit de l'auto-évaluation d'un apprenant et de son succès dans la tâche qui lui est demandée. Les recherches ont montré que plus un apprenant a une perception élevée de sa compétence, moins il est anxieux. D'un autre côté, si un apprenant a une perception faible de sa compétence, plus il est anxieux (Viau, 1995 : 381). Le deuxième type concerne les perceptions attributionnelles (ibid). Ici, le comportement de l'apprenant est influencé par la façon dont il perçoit les causes de ce qui lui arrive. L'échec et la réussite peuvent se séparer en trois dimensions : le lieu de la cause, la stabilité de la cause et le contrôle de la cause. Quand nous parlons du lieu de la cause, nous avons les causes internes à l'apprenant (le talent, l'effort, la fatigue, etc.) et les causes externes (la difficulté d'une tâche, la qualité de l'enseignement, les camarades, etc) (Viau, 1995 : 381-382). La stabilité de la cause signifie que : « une cause est stable lorsqu'elle a un caractère permanent aux yeux de l'élève (l'intelligence) ou est modifiable si elle est susceptible de fluctuer (l'effort) » (Viau, 1995 : 382). Le contrôle de la cause, Viau (ibid.) est décrit comme une responsabilité de l'apprenant. Il dit que la cause est contrôlable lorsque l'apprenant peut l'éviter et qu'elle est incontrôlable lorsqu'il n'a aucune pouvoir sur elle. Viau (ibid.) a constaté que les apprenants anxieux attribuent leur échec à des causes internes, stables et incontrôlables alors que les apprenants qui ne sont pas anxieux attribuent leurs échecs à des causes externes, instables, contrôlables. Ce premier élément qui est basé sur la perception d'un apprenant de lui-même est lié avec le stress.

Le deuxième élément est le manque de stratégies d'étude, c'est-à-dire que cela provoque chez l'apprenant l'anxiété parce qu'il est conscient de sa faiblesse à ce niveau. Pour cette raison, chaque moment d'évaluation va provoquer l'anxiété chez l'apprenant.

Le troisième est l'influence des parents. La raison est que les parents parfois ont des attentes trop élevées de leurs enfants. Cela signifie pour les enfants que chaque échec aux yeux de leurs parents les met dans une situation anxiogène.

Ici nous devons mentionner que les évaluations des apprenants sont vues comme des réussites ou des échecs et non comme moyen d'améliorer la qualité de son apprentissage.

Pour conclure, l'anxiété en classe peut se manifester dans trois éléments. Nous pouvons dire que l'anxiété langagière peut empêcher les apprenants de s'adapter à l'environnement cible et influencer négativement la réalisation des objectifs éducatifs.

Il y a aussi des signes comportementaux comme l'impatience, le débit rapide de parole, ou des problèmes de sommeil. (Bifrare, 2012 : 20). D'autres signes peuvent être vus sur le plan émotif : la peur, le manque de sécurité, la solitude, ou sur le plan physiologique : des tensions musculaires, des sueurs, une augmentation du rythme cardiaque (ibid : 20).

4.2. Effet de l'anxiété sur la performance scolaire

Viau (1995 : 385-386) dans son article *L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire* mentionne quelques recherches descriptives (Jonasson, Sarason, Seipp) qui ont pour but de mesurer l'effet d'anxiété sur la performance scolaire. Les résultats de ces recherches montrent que les apprenants anxieux tendent à réussir moins bien que les élèves qui ne le sont pas. De même, les résultats montrent que la relation entre l'anxiété et la performance augmente selon les niveaux scolaires. En première et en deuxième année, par exemple, l'anxiété ne vient pas affecter la réussite des apprenants. Plus tard, la corrélation augmente. Les résultats de ces recherches montrent que c'est dans des situations évaluatives considérées comme difficiles que les apprenants anxieux réussissent moins bien que les apprenants qui ne le sont pas (ibid : 387).

Il faut mentionner que l'anxiété n'a pas un effet négatif sur toutes les tâches. Par exemple, si un apprenant pense que l'évaluation est facile, l'anxiété n'affectera pas son travail. D'autre part, si un enseignant limite le temps d'une épreuve, observe l'apprenant pendant son travail ou il présente une évaluation comme un défi, l'anxiété chez les apprenants augmentera.

Viau (1995 : 387) explique : « Imposer une limite de temps à un élève anxieux pour passer un examen, lui présenter cet examen comme un défi à relever et l'observer en train d'accomplir sa tâche, augmente l'anxiété de cet élève et nuit à sa performance, alors que pour un élève peu anxieux ces conditions peuvent l'amener à une meilleure performance ».

Quand nous parlons des résultats d'un apprenant, il faut dire que plus un apprenant est inquiet, moins bons seront les résultats. Cela signifie qu'il existe une relation statistique significative entre la composante cognitive de l'anxiété et la performance d'un apprenant à un examen et ce, quel que soit son niveau scolaire (Viau, 1995 :388).

Comme nous avons déjà écrit, les apprenants anxieux ont une plus grande probabilité d'échec dû aux causes internes, stables et incontrôlables, comme par exemple leurs incapacités intellectuelles. Mais, leur succès est lié aux causes qui sont externes comme la chance ou la facilité de la tâche.

Ce qui peut influencer l'anxiété et l'apprentissage sont les pensées distractives. Viau (1995 : 389) explique que les apprenants anxieux possèdent moins de stratégies d'étude efficaces et passent souvent plus de temps à étudier que les apprenants moins anxieux.

Les recherches ont également montré que l'anxiété d'un apprenant peut varier en fonction de la matière scolaire. C'est-à-dire que l'anxiété d'un apprenant peut augmenter si, par exemple, un enseignant ne présente que les épreuves écrites les mieux réussies.

Quand nous parlons de l'anxiété en milieu scolaire, nous parlons aussi de la différence entre les filles et les garçons : les filles éprouvent plus d'anxiété en milieu scolaire que les garçons. La raison en est que les filles cherchent le perfectionnisme.

5. Recherches antérieurs dans le monde et en Croatie

Les études faites sur le thème de l'anxiété langagière et son impact sur l'apprentissage d'une langue étrangère sont largement basées sur la recherche auprès des étudiants et des lycéens. Par exemple Trylong a lié un impact négatif de l'anxiété et un moindre succès aux tests écrits (Suzić 2015 : 16).

Mihaljević Djigunović (2002) a fait une recherche sur un lien négatif entre l'anxiété langagière et le succès de l'apprentissage d'une langue étrangère des lycéens. Gardner (1979) a fait une recherche sur un lien entre l'anxiété langagière et une utilisation active du vocabulaire.

Quand nous parlons des recherches sur l'anxiété langagière, les pionniers sont Horwitz, Horwitz et Cope (1986) qui dans leur travail *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* établissent la base pour des recherches futures dans ce domaine. L'instrument qu'ils ont utilisé dans la recherche est connu sous le nom FLCAS. Cette échelle est aussi l'instrument le plus utilisé dans le travail de nombreux auteurs. Sauf cet article, Horwitz et Young (1991) recherchent aussi les problèmes de l'anxiété langagière dans leur article *Language Anxiety. From theory and research to classroom implications*. Les autres auteurs comme Krashen, McCroskey,

MacIntyre, Gardner et Young ont contribué à une meilleure compréhension de l'anxiété langagière.

Sylwia Luszczynska (2017) dans son article *Revue des recherches sur l'anxiété langagière relative aux compétences linguistiques et aux étapes du traitement de la langue* a résumé les études qui sont axées sur l'écoute, la lecture et l'écriture pour préciser les causes d'anxiété langagière. D'abord elle a mentionné une recherche réalisée par Saito et al. (1999) où l'objet était d'identifier l'anxiété de lecture et d'analyser sa relation avec la spécificité de la langue cible et son niveau de difficulté (Luszczynska, 2017 : 60). Les techniques utilisées étaient FLRAS (*Foreign Language Reading Anxiety*) et FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety*) mesurant le niveau de l'anxiété langagière générale, avec les notes finales comme mesure globale de la performance des apprenants. Les résultats ont montré que l'anxiété langagière ne dépend pas de la combinaison donnée de la langue maternelle et de la langue cible, alors qu'anxiété de lecture varie en fonction de la langue cible (ibid).

Une autre recherche que Luszczynska (2017 : 61) mentionne est celle par Cheng et al. (1999) où ils ont fait une analyse de l'anxiété d'écriture et de ses liens avec l'anxiété langagière. L'outil de recherche était composé de l'échelle FLCAS modifiée et du test d'appréhension de lecture modifiée, appelée Test d'anxiété de l'écriture dans une langue seconde (SLWAT : *Second Language Writing Apprehension Test*) par Daly et Miller (1975). Le résultat était que le FLCAS est une mesure de l'anxiété liée à des situations de prise de parole, mais en même temps à l'écriture. C'est une mesure des préoccupations générales des apprenants à l'égard des cours de langue seconde avec un élément d'anxiété liée à l'expression orale (ibid. 61). L'étude fait par Argaman et Abu-Rabia (2002) a analysé la relation entre les niveaux d'anxiété langagière et les tâches de lecture et écriture. Les outils utilisés étaient l'échelle FLCAS, une tâche de compréhension écrite et une tâche d'écriture. Les résultats ont montré que l'anxiété langagière influence les compétences en langue étrangère dans tous les domaines. Les auteurs aussi attribuent une faible performance relative aux compétences en compréhension à un manque de compétences en langue étrangère (ibid. 61). Luszczynska (ibid. 61) mentionne la recherche d'Elkhafai (2005) qui mis au centre de son intérêt la compréhension orale. L'objet était de vérifier la relation entre l'anxiété langagière et l'anxiété d'écoute avec la réussite des apprenants. Les outils utilisés étaient un questionnaire, l'échelle d'anxiété d'écoute et l'échelle FLCAS, et l'échelle FLRAS de Saito (1999). L'auteur a conclu que des niveaux élevés d'anxiété langagière pourraient avoir un effet défavorable sur la performance et les compétences linguistiques de l'apprenant. En plus, il a conclu que les corrélations négatives entre l'anxiété d'écoute, la compréhension d'écoute et la note finale renforcent l'affirmation

selon laquelle des niveaux d'anxiété plus élevés ont une incidence négative sur la performance générale, pas seulement sur l'exécution des tâches liées à l'anxiété relative aux compétences (Luszczynska 2017 : 63).

Une autre recherche que nous devons mentionner est présentée par MacIntyre et Gardner (1994) qui ont examiné l'anxiété dans les processus cognitifs spécifiques impliqués dans le traitement de la langue en moyens d'un modèle d'apprentissage en trois étapes : input, traitement et output (Luszczynska 2017 : 66). Les résultats prouvent que l'anxiété langagière est en corrélation avec les mesures de la performance en langue seconde, mais pas nécessairement en langue première. Aussi, les auteurs soulignent que les apprenants anxieux ont plus de mal à montrer leurs connaissances et ils ont une base de connaissances plus petites en langue seconde (Luszczynska 2017 : 67).

Quand nous parlons des auteurs de notre région, Jelena Mihaljević Djigunović de Zagreb se démarque comme l'auteure la plus connue. Dans plusieurs de ses œuvres, surtout dans son livre *Strah od stranog jezika*, elle a écrit sur le problème de l'anxiété langagière, et sur les émotions positives et négatives que l'apprentissage d'une langue étrangère peut provoquer chez les apprenants. Dans ses recherches, Mihaljević Djigunović (2013 : 482) a déterminé que certaines peurs sont liées à l'estime de soi des élèves, à la perception des éléments linguistiques comme difficiles et complexes, ou bien à certains aspects concrets du processus d'enseignement (enseignant, traitement des fautes linguistiques en classe, évaluation, etc.), tandis que d'autres sont en relation avec des expériences négatives dans l'utilisation de la langue étrangère en dehors de la classe. Avec un groupe d'auteurs Mihaljević Djigunović (2004) a créé une échelle appelée CROEFLA, construite pour mesurer la peur de la langue chez les Croates qui apprennent l'anglais comme langue étrangère. Selon leurs résultats, la peur d'une langue est conditionnée culturellement et socialement et pour ces raisons il était importante de créer une échelle pour le contexte croate.

En coopération avec Opačić et Kraš, Mihaljević Djigunović (2005) a fait une recherche sur la peur de l'expression en anglais en comparaison avec la peur de s'exprimer en langue maternelle. Elles expliquent qu'une liaison des expériences de l'apprentissage et de l'acquisition de la langue maternelle donne une utilité à comprendre le phénomène de l'anxiété langagière.

6. FLCAS

Les auteurs de cette échelle ont constaté que l'anxiété langagière est un phénomène qui se manifeste à travers trois aspects : l'appréhension de communication, l'anxiété face aux tests et la peur de l'évaluation négative (Horwitz, Horwitz et Cope 1986 : 127).

Comme nous avons déjà écrit, l'apprehension de communication est souvent définie comme un sentiment qui apparaît comme la peur ou l'inconfort pendant la communication avec les autres personnes. L'appréhension de communication est liée aux difficultés qui apparaissent lors d'une apparition publique (tremblement) ou pendant l'écoute d'un message.

L'évaluation est aussi l'un des éléments qui provoque l'anxiété langagière lors de l'apprentissage d'une langue étrangère en classe. Il faut mentionner que l'anxiété face aux tests n'est pas liée seulement aux apprenants qui viennent sans préparation ou qui ont des notes mauvaises, mais aussi aux apprenants qui se sont bien préparés mais qui font des erreurs. C'est-à-dire que l'anxiété face aux tests n'est pas nécessairement liée à la réussite scolaire, mais aux apprenants qui sont sensibles et sans confiance en eux-mêmes.

Nous pouvons définir la peur de l'évaluation négative comme la peur des opinions des autres. Elle peut apparaître dans n'importe quelle situation sociale où les autres personnes évaluent des capacités de communication. Quand nous parlons de la situation en classe de langue étrangère, les personnes qui évaluent (l'enseignant ou les camarades) et leurs comportements sont importants dans l'apparition de l'anxiété langagière.

Quand nous parlons des recherches, il est important de mettre l'accent sur l'importance d'utiliser moyens fiables de mesurer l'anxiété langagière. Pour mesurer ce phénomène complexe avec précision, les auteurs ont tenté de mesurer l'anxiété langagière à travers le contexte d'apprentissage et des expériences personnelles des apprenants (Young, 1991 :44).

L'Échelle FLCAS de Horwitz et al. (1986) est un des instruments le plus utilisé, sous forme originale, traduit ou adapté.

Après leurs recherches, les auteurs ont conclu que l'anxiété langagière est responsable pour des réactions émotionnelles négatives des apprenants d'une langue étrangère. Dans cette époque il n'y avait pas d'instruments pour mesurer l'anxiété, alors Horwitz, Horwitz et Cope ont fait un instrument qui est depuis utilisé dans beaucoup de recherches.

Sous sa forme originale il contient 33 éléments auxquels les apprenants répondent en utilisant l'échelle de Likert en cinq points de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ».

Avec les résultats obtenus à l'aide l'échelle, les auteurs ont prouvé que l'anxiété langagière est un ensemble de sentiments, de perception et de croyances qui apparaît lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (Horwitz, Horwitz et Cope 1986 : 128).

Les items qui confirment clairement l'hypothèse des auteurs sont 26 (*En classe de français je suis plus nerveux par rapport aux autres classes*) et 30 (*Je suis découragé par le nombre de règles que je dois apprendre pour parler français*). 38% de participants ont répondu affirmativement à ces items (Horwitz, Horwitz et Cope 1986 : 130).

Bien que Horwitz et al. aient utilisé l'échelle pour évaluer le niveau d'anxiété langagière chez les étudiants de première année d'anglais qui ont étudié l'espagnol, avec le temps, elle a trouvé son application dans d'autres niveaux d'apprentissage et dans d'autres langues. Il existe quelques études où l'échelle est utilisée pour mesurer le niveau d'anxiété en compétences : écouter (Kim, 2005), écrire (Saito, 1999), lire (Saito et al. 1999), parler (Phillips, 1997).

7. Recherche

Beaucoup de recherches qui examinent le problème de l'anxiété langagière utilisent des méthodes mixtes, c'est-à-dire une combinaison de méthodes quantitatives et des approches qualitatives. La recherche quantitative permet au chercheur de se familiariser avec problèmes du sujet. La recherche qualitative est basée sur un principe qui permet au chercheur de regarder le problème de l'intérieur, dans l'environnement naturel où il exprime l'essence du problème. Ainsi, l'analyse qualitative est obtenue directement sur le terrain, tandis que le chercheur est celui qui observe les activités et l'interaction.

Après la présentation de la théorie générale de l'appréhension de communication et l'anxiété langagière et comment elle affecte l'enseignement des langues étrangères, nous allons présenter la recherche sur ce sujet.

Notre recherche a été menée à l'aide d'une enquête FLCAS adaptée. Notre recherche a été menée à l'aide d'une enquête FLCAS adaptée. Au total, FLCAS est composé de 33 items et avec la réponse sur échelle du type Likert de cinq points allant de 1 jusqu'à 5. Pour mieux interroger le niveau d'anxiété dans la production orale, nous avons adapté FLCAS et nous avons utilisé seulement les items qui impliquent la production orale en classe de langue étrangère (26 au total).

L'échantillon de notre recherche compte 136 apprenants au total. Les interrogés sont les apprenants de divers âges des lycées et d'autres écoles secondaires en Croatie comme le lycée filière économique et sociale ou l'école de tourisme et d'hôtellerie.

La majorité d'apprenants sont débutants et un petit nombre d'apprenants ont continué à apprendre le français après l'école primaire. Dans quelques lycées, les apprenants peuvent choisir entre deux langues étrangères comme deuxième langue étrangère : l'allemand et le français. Le groupe dans la classe dépend de leur niveau d'apprentissage. D'autres lycées et écoles secondaires offrent trois langues comme le choix de la deuxième langue étrangère. Ce sont le français, l'italien, et l'allemand.

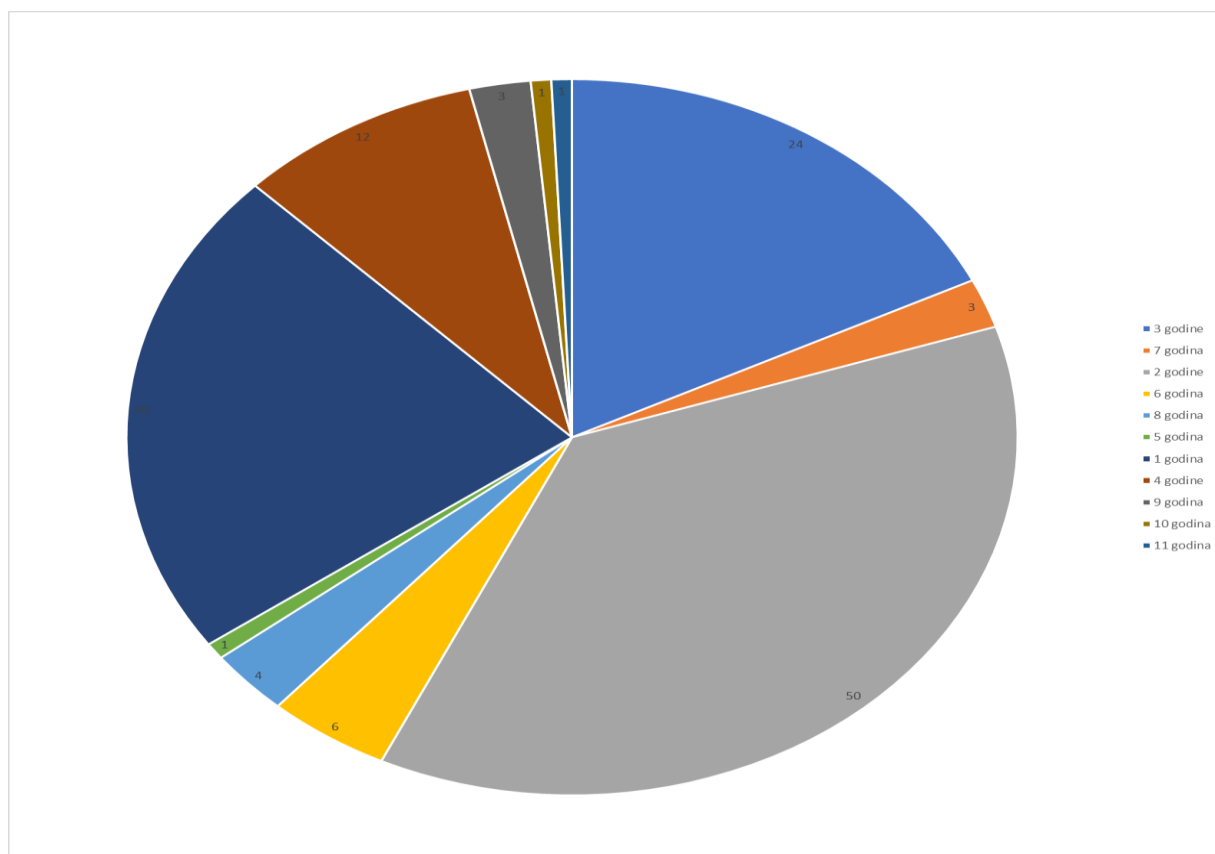
Dans les chapitres suivants, nous présenterons les données de la recherche, ensuite les participants de notre recherche, les instruments de l'étude, les objectifs de l'étude. Puis nous présenterons des résultats obtenus. Ensuite, nous présenterons l'analyse des données de notre recherche. Après les analyses, nous donnerons la conclusion générale de la recherche. Dans la discussion, nous montrerons les résultats des apprenants en faisant l'analyse des réponses pour pouvoir donner quelques suggestions pour des recherches futures liées à notre thème.

7.1. Données de la recherche

Nous avons fait la recherche dans les écoles secondaires en Croatie à l'aide de l'enquête en ligne à cause de la pandémie de COVID-19. Comme nous avons déjà mentionné, l'échantillon de cette étude compte 136 apprenants au total, et elle embrasse toutes les classes de FLE des écoles mentionnées : les lycées, le lycée filière économique et sociale, l'école de tourisme et d'hôtellerie.

Ainsi que nous l'avons dit, dans les écoles secondaires, en tant que seconde langue étrangère, la langue française n'est pas obligatoire. Dans cette étude, il s'agit des élèves apprenant le français dès l'école primaire et des débutants. Il est intéressant de voir la différence dans le niveau d'anxiété langagière compte tenu de leurs années d'apprentissage du français différentes.

Comme nous l'avons mentionné, un petit nombre d'apprenants dans la recherche ont continué à apprendre le français. La majorité d'entre eux sont débutants. Comme nous avons mené l'enquête sur l'internet, il est difficile de préciser les résultats par les écoles. Les résultats au total donnent qu'un élève apprend le français depuis 10 ou 11 ans, seulement trois élèves l'apprennent depuis 8 ou 9 ans et la majorité sont débutants.



Graphique 1 : Année d'apprentissage du FLE

Comme nous voyons, certains apprenants décident de continuer à apprendre la langue française après l'école primaire.

Nous avons décidé d'enquêter un grand nombre d'apprenants pour atteindre plusieurs buts. Les buts principaux de cette recherche sont de voir le niveau d'anxiété langagière chez les apprenants de FLE et examiner les sources de l'anxiété. De plus, nous voudrions voir comment l'anxiété affecte leur apprentissage de la langue française.

7.2. Objectifs de l'étude

Comme nous avons déjà mentionné, beaucoup de recherches faites par Horwitz, Horwitz et al. (1986), ou Young (1991), montrent que l'anxiété langagière est déterminée par de nombreux facteurs extérieurs comme le milieu scolaire, les relations ou le statut social, et par des facteurs intérieurs comme l'attitude, les émotions ou la personnalité. Pour ces raisons, nous pouvons conclure que l'apprentissage des langues étrangères est un processus mixte qui progresse plus ou moins dû aux facteurs mentionnés, l'un d'entre eux étant l'anxiété.

Avant de créer le questionnaire, nous avons fixé plusieurs objectifs de notre recherche. L'objectif principal était d'observer la présence de l'anxiété parmi les apprenants de français aux écoles secondaires en Croatie. Ensuite nous voulions examiner le niveau d'anxiété auprès des participants.

Puis notre objectif était de voir le rôle de l'enseignant et s'il a un impact sur l'anxiété langagière chez les apprenants.

Nous avons également voulu examiner l'anxiété face aux tests et la peur de l'évaluation négative.

Après avoir rédigé la partie théorique et le questionnaire, nous partons d'hypothèses principales :

1. Les apprenants ressentent l'appréhension de communication en classe de FLE
2. La peur face aux tests a l'influence sur les apprenants qui apprennent la langue française en classe de FLE
3. La peur de l'évaluation négative prend un rôle important dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère.

7.3. Instrument et procédé

Pour cette étude nous avons utilisé le questionnaire anonyme composé de deux parties. Le questionnaire était en croate parce que la plupart des participants sont débutants et nous avons voulu éviter les problèmes de compréhension, ce qui pourrait avoir un effet négatif sur la fiabilité des données recueillies.

Dans la première partie du questionnaire, nous avons demandé aux apprenants leur sexe, l'école, la note qu'ils obtiennent le plus souvent, l'année d'études et l'évaluation de leur propre production orale en langue française.

La deuxième partie du questionnaire comprend l'échelle FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) en croate. Cette échelle était développée par Horwitz, Horwitz et Cope en 1986 et sa fiabilité a été confirmée par de nombreuses recherches. Nous avons pensé que l'échelle FLCAS est la plus appropriée pour notre recherche : elle est composée de 33 items au total et les réponses sont du type Likert de cinq points allant de 1 (pas du tout d'accord) jusqu'à 5 (tout à fait d'accord).

Nous avons utilisé une échelle FLCAS adaptée pour ne se concentrer que sur la production orale en français. Pour cette raison, au lieu du terme *la langue étrangère*, nous avons employé le terme *la langue française* dans le questionnaire.

Il faut mentionner que FLCAS est aussi un questionnaire qui interroge le niveau général de peur des langues. Nous avons fait les changements pour pouvoir examiner la peur de la production orale en français. Par exemple, dans l'item 2, au lieu de la phrase *Je ne m'inquiète pas de faire les erreurs en classe de langue étrangère*, nous avons écrit *Je m'inquiète de faire des erreurs quand je parle en français*. Puis, dans l'item 9, au lieu de la phrase *Je m'inquiète des conséquences de l'échec de mon cours de langue étrangère*, nous avons écrit *J'ai peur d'une note mauvaise pendant la production orale en français*. Dans l'item 12, au lieu de la phrase *En classe de langues étrangères, je suis plus nerveux/nerveuse par rapport aux autres classes*, nous avons écrit *Quand je dois parler en classe de FLE je me sens plus anxieux/anxieuse par rapport à une autre classe de langue étrangère*. Dans l'item 24, au lieu de la phrase *Même si je suis bien préparé(e), j'ai peur des cours de langues étrangères*, nous avons écrit *Même si je suis bien préparé(e), j'ai peur de l'examen oral en français*.

Dans le questionnaire il y a 26 propositions où une proposition est formulée négativement, ce que signifie que les points plus élevés représentent les niveaux inférieurs d'anxiété.

Par exemple si pour la proposition 1 *Je n'ai pas confiance en moi lorsque je parle français en classe de FLE* les participants choisissent sur l'échelle de 1 à 5 le numéro 1, ils reçoivent 5 points et cela signifie qu'ils sont moins anxieux. Mais, s'ils choisissent le numéro 5, ils

reçoivent 1 point et cela signifie qu'ils sont plus anxieux pendant la production orale en classe de français.

La recherche a été menée pendant deux mois. À cause de la pandémie, nous avons fait le questionnaire sur Internet. Le questionnaire a été disponible aux apprenants de FLE durant les mois de juin et de juillet. Avant de remplir le questionnaire, nous avons écrit les instructions et les explications aux apprenants en croate pour éviter les malentendus.

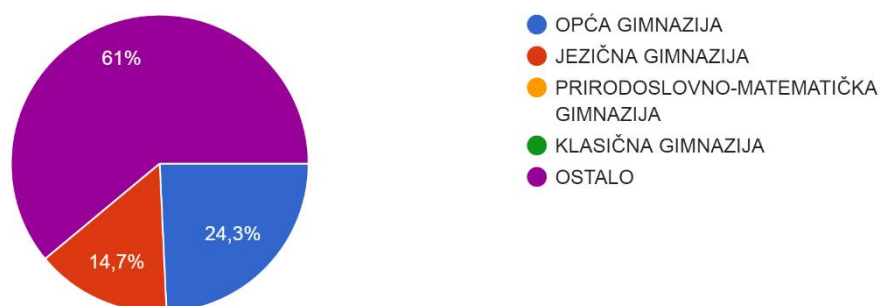
Toutes les données ont été analysées à l'aide du google.docs et à l'aide du programme Excel.

7.4. Participants

Les participants dans la présente recherche sont 136 apprenants de français langue étrangère en Croatie. Tous les participants fréquentent les cours de français langue étrangère dans les différentes écoles secondaires. Comme on peut voir sur le graphique 2, la majorité d'entre eux viennent des écoles secondaires, comme par exemple le lycée filière économique et sociale où l'école de tourisme et d'hôtellerie et un petit nombre sont lycéens.

Škola:

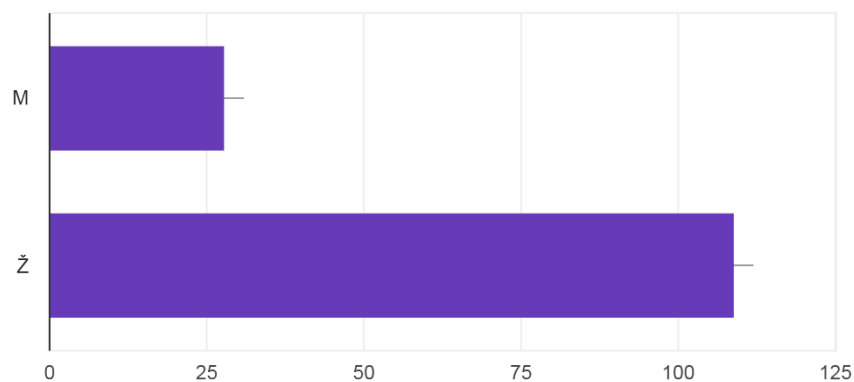
136 odgovora



Graphique 2 Ecoles

Parmi les 136 apprenants de FLE, on compte 109 filles et 28 garçons.

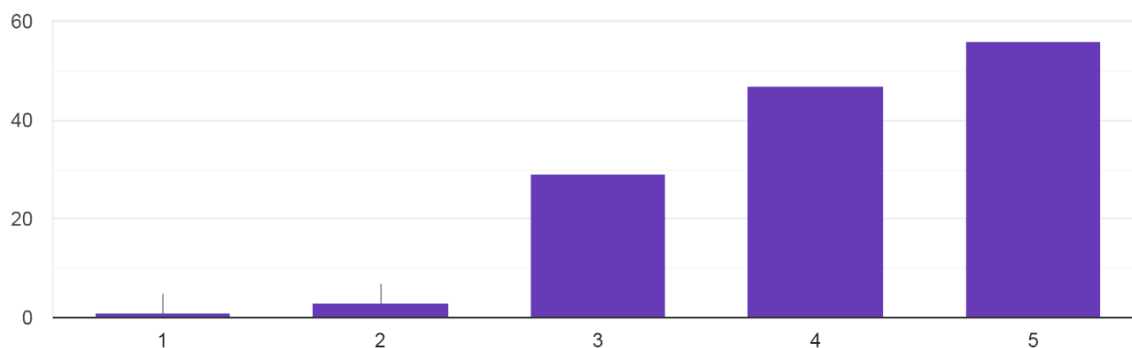
Spol:
136 odgovora



Graphique 3 : Distribution par sexe

Nous avons aussi demandé aux apprenants quelle est la note qu'ils obtiennent le plus souvent. Selon le graphique 4 la majorité d'entre eux obtient la note 5 et 4 (41,2 %), et seulement un apprenant a répondu qu'il obtient la note 1.

Koja ti je najčešća ocjena iz francuskog jezika?
136 odgovora



Graphique 4 : Distribution par note

8. Résultats

Dans cette partie nous allons examiner le niveau d'anxiété à l'aide de l'échelle FLCAS, puis nous allons examiner la relation entre le niveau d'anxiété et l'année d'études et à la fin nous allons voir la différence dans l'anxiété entre les filles et les garçons.

L'échelle FLCAS sous sa forme originale est composée de 33 items, qui portent sur trois types d'anxiété : l'appréhension de communication, l'anxiété face aux tests et la peur de l'évaluation négative.

Le premier type « l'appréhension de communication » comprend les items 1, 3, 4, 7, 11. D'après le tableau 1, les résultats sur l'appréhension de communication sont mixtes vu que les réponses des apprenants sont distribuées sur toute l'échelle. Il est quand même possible de conclure que le plus grand nombre des apprenants ressent soit un niveau moyen soit un niveau haut d'anxiété pendant la production orale.

Le plus grand pourcentage des apprenants ne sont ni en désaccord ni d'accord avec l'item 1 *Je n'ai pas confiance en moi lorsque je parle français en classe de FLE* (27,2%). Le plus grand pourcentage des apprenants est tout à fait d'accord avec les items 3 *J'ai le trac quand je sais que l'enseignant me demandera de parler en français* (33,1%), 7 *Je commence à paniquer lorsque l'enseignant me demande de parler en français tout à coup* (26,5%) et 11 *Je serais nerveux/nerveuse si je devais parler en français avec un locuteur natif* (40,4%). Pour l'item 4 *J'ai peur lorsque je ne comprends pas ce que l'enseignant explique*, le plus grand pourcentage d'entre eux a choisi le degré « d'accord » (24,3%).

Pour conclure, les résultats du premier type d'anxiété nous montrent des niveaux moyen et haut de l'appréhension de communication auprès des apprenants quand il s'agit de parler en classe de FLE, surtout s'ils ne sont pas prêts.

Le tableau 1

	1 Pas du tout d'accord	2 Pas d'accord	3 Ni en désaccord ni d'accord	4 D'accord	5 Tout à fait d'accord
1. Je n'ai pas confiance en moi lorsque je parle français en classe de FLE	16 11,8%	23 16,9%	37 27,2%	32 23,5%	28 20,6%
3. J'ai le trac quand je sais que l'enseignant me demandera de parler en français.	24 17,6%	27 19,9%	22 16,2%	18 13,2%	45 33,1%
4. J'ai peur lorsque je ne comprends pas ce que l'enseignant explique.	30 22,1%	32 23,5%	21 15,4%	33 24,3%	20 14,7%
7. Je commence à paniquer lorsque l'enseignant me demande de parler en français tout à coup.	23 16,9%	25 18,4%	27 19,9%	25 18,4%	36 26,5%
11. Je serais nerveux/nerveuse si je devais parler en français avec un locuteur natif.	18 13,2%	15 11%	25 18,4%	23 16,9%	55 40,4%

La deuxième composante de l'échelle FLCAS est « l'anxiété face aux tests » qui comprend les items 6, 9, 10, 20, 23, 24, 26. Dans le tableau 2 nous pouvons voir que le plus grand pourcentage des apprenants est d'accord avec les items 6 *J'ai le trac pendant l'épreuve orale en classe de FLE* (25,7%), et 26 *Je sens mon cœur battre très vite avant la production orale en français* (23,5%). Pour les items 9 *J'ai peur d'une note mauvaise pendant la production orale en français* (31,6%), 10 *Quand je parle en français, j'ai peur d'être corrigé(e) chaque fois par l'enseignant* (36%), 20 *Plus je travaille pour mon examen oral de français, plus je confonds tout* (41,2%) et 23 *Je crains que l'enseignant n'attende ma faute que pour me corriger* (56,6%), le degré le plus choisi est « pas du tout d'accord ». Seulement pour l'item 24 *Même si je suis bien préparé(e), j'ai peur de l'examen oral en français* (24,3%), les apprenants ont le plus souvent choisi « ni en désaccord ni d'accord ».

Contrairement au type d'anxiété précédente, le degré de désaccord « pas du tout d'accord » est choisi plus fréquemment pour les items que « tout à fait d'accord ».

Pour conclure, les résultats montrent que les apprenants ressentent un haut niveau d'anxiété quand ils entrent en communication, mais il semble que les apprenants ne craignent pas que leur enseignant(e) soit toujours prêt(e) à corriger toutes leurs erreurs.

Le tableau 2

	1 Pas du tout d'accord	2 Pas d'accord	3 Ni en désaccord ni d'accord	4 D'accord	5 Tout à fait d'accord
6. J'ai le trac pendant l'épreuve orale en classe de FLE.	25 18,4%	23 16,9%	28 20,6%	25 18,4%	35 25,7%
9. J'ai peur d'une note mauvaise pendant la production orale en français.	43 31,6%	21 15,4%	33 24,3%	17 12,5%	22 16,2%
10. Quand je parle en français, j'ai peur d'être corrigé(e) chaque fois par l'enseignant.	49 36%	30 22,1%	22 16,2%	12 8,8%	23 16,9%
20. Plus je travaille pour mon examen oral de français, plus je confonds tout.	56 41,2%	27 19,9%	23 16,9%	19 14%	11 8,1%
23. Je crains que l'enseignant n'attende ma faute que pour me corriger.	77 56,6%	21 15,4%	13 9,6%	6 4,4%	19 14%
24. Même si je suis bien préparé(e), j'ai peur de l'examen oral en français.	27 19,9%	24 17,6%	33 24,3%	29 21,3%	23 16,9%
26. Je sens mon cœur battre très vite avant la production orale en français.	29 21,3%	24 17,6%	28 20,6%	23 16,93	32 23,5%

La troisième composante est « la peur de l'évaluation négative », comprenant les items 2, 5, 8, 14, 25. Sur le tableau 3 nous pouvons voir que les résultats sont différents par rapport aux autres tableaux mentionnés. Le degré le plus choisi est « pas du tout d'accord ». Il est intéressant de voir que dans ce degré, le pourcentage pour chaque item dépasse 31% et 50%.

Le degré « pas du tout d'accord » est choisi pour les items 5 *Je pense que mes camarades de classe sont meilleurs que moi en français* par 31,6% des apprenants, 8 *J'ai peur de prendre la parole en classe de FLE* par 36% des apprenants, et 25 *Je suis très embarrassé(e) de parler français devant les autres apprenants de la classe* par 56,6%.

D'autre part, le degré « tout à fait d'accord » est choisi pour les items 2 *Je m'inquiète de faire des erreurs quand je parle en français* (25,7%) et 14 *J'ai peur que les autres apprenants se moquent de moi quand je parle en français* (40,4%).

Les résultats nous montrent que les apprenants n'ont pas peur de parler en français devant les camarades ou de prendre la parole en classe. Mais, ils ont peur de faire les erreurs pendant la production orale en français et que les camarades se moquent d'eux quand ils parlent français.

Par contre, ils ne pensent pas que les autres apprenants en classe ont une meilleure connaissance du français qu'eux.

Le tableau 3

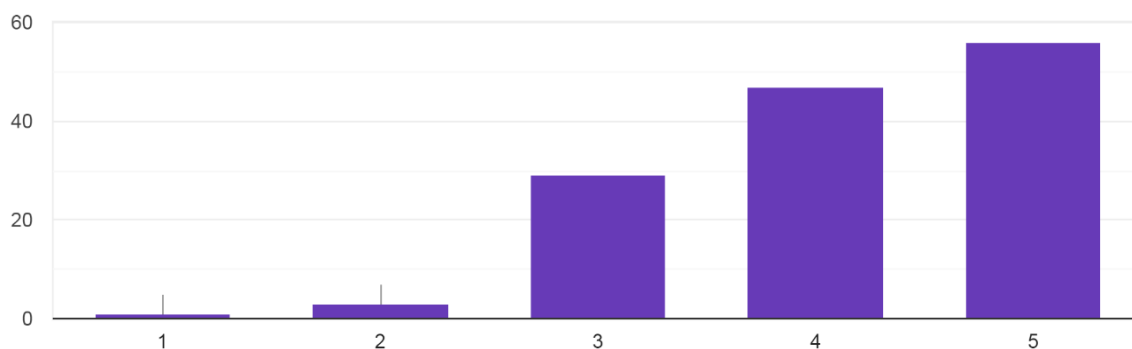
	1 Pas du tout d'accord	2 Pas d'accord	3 Ni en désaccord ni d'accord	4 D'accord	5 Tout à fait d'accord
2. Je m'inquiète de faire des erreurs quand je parle en français.	25 18,4%	23 16,9%	28 20,6%	25 18,4%	35 25,7%
5. Je pense que mes camarades de classe sont meilleurs que moi en français.	43 31,6%	21 15,4%	33 24,3%	17 12,5%	22 16,2%
8. J'ai peur de prendre la parole en classe de FLE.	49 36%	30 22,1%	22 16,2%	12 8,8%	23 16,9%
14. J'ai peur que les autres apprenants se moquent de moi quand je parle en français.	18 13,2%	15 11%	25 18,4%	23 16,9%	55 40,4%
25. Je suis très embarrassé(e) de parler français devant les autres apprenants de la classe.	77 56,6%	21 15,4%	13 9,6%	6 4,4%	19 14%

Nous avons essayé d'examiner la relation entre les notes des apprenants et leur auto-évaluation des compétences dans la production orale. On a posé deux questions aux apprenants dans la première partie du questionnaire. Les questions sont : Quelle est la note que tu obtiens le plus souvent? et Comment est-ce que tu évalues ta production orale en français ?

Notre objectif était de demander aux apprenants de choisir la réponse (mal-excellent) qui représente le mieux leur production orale en français. Aussi, nous avons demandé aux apprenants d'écrire leur note moyenne. Puis, nous avons voulu voir s'il existe une relation entre ces deux variables. Selon le graphique 5, nous pouvons voir que la note moyenne le plus souvent obtenue par les apprenants de français est 5 (excellent).

Koja ti je najčešća ocjena iz francuskog jezika?

136 odgovora

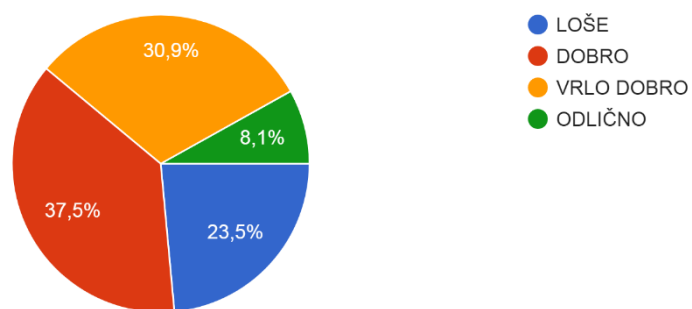


Graphique 5 Distribution par la note moyenne

Puis, nous avons demandé aux apprenants de dire ce qu'ils pensent de leur production orale. Selon le graphique 6 nous pouvons voir qu'ils pensent que leurs compétences sont plutôt bonnes (37,5%).

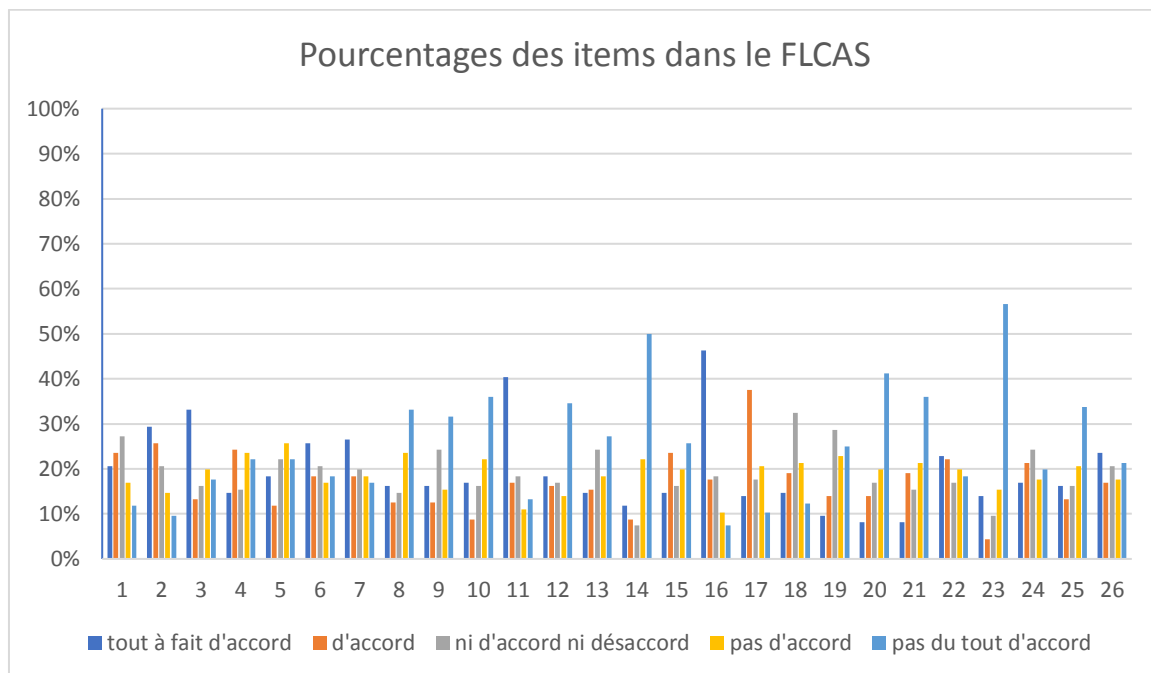
Kako ocjenjuješ svoje usmeno izražavanje na francuskom jeziku?

136 odgovora



Graphique 6 Distribution par auto-évaluation de la production orale

Les résultats obtenus montrent que les apprenants pensent que leur production orale est bonne et que leurs notes moyennes sont excellentes. La peur est surprenante compte tenu de bonnes notes et d'une bonne auto-évaluation.



Graphique 7 Distribution par les pourcentages des items dans le FLCAS

Le graphique 7 nous montre les pourcentages des apprenants qui ont choisi une des réponses (1-5) à chaque question du FLCAS. Ici nous avons analysé seulement les plus hautes et les plus bas pourcentages de toutes les réponses. Nous avons obtenu le niveau haut en additionnant les réponses 4 (d'accord) et 5 (tout à fait d'accord), le niveau moyen en voyant la réponse 3 (ni d'accord ni désaccord) et le niveau bas en additionnant les réponses 1 (pas du tout d'accord) et 2 (pas d'accord). Il faut souligner que la proposition 1 est inverse vu qu'elle est dans la forme négative, c'est-à-dire que pour cette proposition les valeurs 1 et 2 signifient le haut niveau de l'appréhension de communication tandis que les valeurs 4 et 5 signifient le niveau bas de l'appréhension de communication. Selon les données recueillies, nous avons obtenu les résultats suivants.

Concernant le tout à fait d'accord et d'accord, 63,9% des apprenants ressentent un niveau haut de peur et ils sont d'accord avec l'item 16 (*Je suis perplexe quand quelqu'un parle vite en français*), 57,3% des apprenants sont d'accord avec l'item 11 (*Je serais nerveux/nerveuse si je devais parler en français avec un locuteur natif*) et 55,1% des apprenants sont d'accord avec l'item 2 (*Je m'inquiète de faire des erreurs quand je parle en français*).

Puis, 44,1% des apprenants expriment la réponse tout à fait d'accord ou d'accord avec l'item 1 (*Je n'ai pas confiance en moi lorsque je parle français en classe de FLE*). Au contraire, 47,8% des apprenants expriment la réponse pas du tout d'accord ou pas d'accord avec l'item 19 (*Je me sens mal à l'aise à cause de ma prononciation*). 44,9% des apprenants ressent un niveau haut de la peur dans l'item 22 (*Je panique quand je dois parler sans préparation en classe de FLE*).

Enfin, 72% des apprenants expriment la réponse pas du tout d'accord ou pas d'accord pour l'item 23 (*Je crains que l'enseignant n'attende ma faute que pour me corriger*). 72,1% des apprenants expriment les mêmes réponses pour l'item 14 (*J'ai peur que les autres apprenants se moquent de moi quand je parle en français*). 58,1% d'entre eux ne sont pas du tout d'accord ou pas d'accord avec l'item 10 (*Quand je parle en français, j'ai peur d'être corrigé(e) chaque fois par l'enseignant*).

En prenant tous ces résultats en compte, nous pouvons constater que les apprenants ressentent le plus la peur liée à la vitesse du discours, au contact avec des locuteurs natifs et à leurs propres erreurs faites à l'oral. En même temps, nous pouvons également constater que l'enseignant et les camarades n'aggravent pas le sentiment de la peur chez les apprenants. Les résultats qui ont été présentés au milieu de ces deux extrêmes susmentionnés concernant d'autres états émotionnels qui sont présents chez un apprenant : la confiance en soi, le malaise, la panique. Cela peut nous indiquer que les états émotionnels d'un apprenant sont liés au sentiment de l'anxiété dans la production orale en classe de FLE.

9. Discussion

Dans cette partie nous allons analyser les résultats plus précisément, et puis nous allons proposer quelques conseils visant à alléger le problème d'anxiété langagière chez les apprenants. Nous allons également parler des moyens pour réduire l'anxiété et comment l'enseignant peut aider aux apprenants en classe.

Il est clair que l'anxiété langagière affecte les apprenants de français langue étrangère à l'école secondaire en Croatie. Nos résultats montrent que l'anxiété langagière est bien présente dans l'enseignement du français en milieu scolaire.

La recherche menée est basée sur trois hypothèses introduites par Horwitz, Horwitz et Cope (1986) qui seront analysées dans la présente partie du mémoire.

D'après le tableau 1, nous remarquons que les apprenants de l'école secondaire montrent beaucoup d'anxiété dans les situations de communication. Leur anxiété augmente dans les situations de communication avec des locuteurs natifs. Cela nous est confirmé par l'item 11 *Je serais nerveux/nerveuse si je devais parler en français avec un locuteur natif*. Ici nous pouvons voir que le pourcentage des réponses qui montrent un niveau haut d'anxiété est 40,4%. Aussi, l'anxiété augmente aux situations où les apprenants doivent parler en classe de français sans préparation (confirmé par l'item 7) *Je commence à paniquer lorsque l'enseignant me demande de parler en français tout à coup* où le plus grand nombre des apprenants a choisi le degré 5 (tout à fait d'accord). Ici nous pouvons conclure que les apprenants ressentent l'appréhension de communication quand ils ne préparent pas la réponse à l'avance. Ce sont les situations imprévues où ils doivent parler en langue étrangère quelques minutes. Une autre situation où l'anxiété augmente chez les apprenants est quand ils ne comprennent pas tout ce que l'enseignant leur dit (confirmé par les réponses à l'item 4). Ici le plus grand nombre des apprenants a choisi le degré 4 «d'accord». Nous pouvons comprendre l'anxiété langagière aux situations où l'apprenant ne comprend pas ce que l'enseignant lui demande. Il ne comprend pas par exemple le vocabulaire, les tâches, l'explication des nouveaux mots.

Nous trouvons intéressant que sur l'item 1 *Je n'ai pas confiance en moi lorsque je parle français en classe de FLE*, le plus grand nombre des apprenants a choisi le degré 3 « ni en désaccord ni d'accord ». Alors, nous pouvons dire que l'appréhension de communication dépend de la

situation en classe. Dans les situations où l'apprenant a prévu de parler et s'y attendait, le niveau d'anxiété peut être plus bas. Nous trouvons que c'est la raison pour laquelle ils ne se sentent jamais sûrs d'eux lorsqu'ils parlent en classe de français.

Pour conclure la partie portant sur le premier type d'anxiété selon Horziwitz et al., il faut mentionner que les apprenants d'école secondaire s'inquiètent plus quand ils ne comprennent pas tout ce que l'enseignant dit et quand ils ne sont pas préparés à parler en français (confirmé par les items 7 et 4), mais il est confirmé un niveau moyen d'anxiété lorsqu'ils parlent en classe de français (confirmé par item 1).

D'après le tableau 2 nous pouvons observer et expliquer toutes les propositions du questionnaire qui appartiennent au deuxième type d'anxiété « l'anxiété face aux tests ». Le pourcentage nous révèle que les apprenants ressentent un niveau haut d'anxiété et qu'ils sont préoccupés le plus de faire des erreurs en français. Cela est confirmé par le pourcentage sur l'item 6 *J'ai le trac pendant l'épreuve orale en classe de FLE* où le plus grand nombre des apprenants a choisi le degré 5 « tout à fait d'accord ». Un niveau haut d'anxiété pendant la production orale en classe de français langue étrangère est confirmé par l'item 26 *Je sens mon cœur battre très vite avant la production orale en français*.

Dans ce type d'anxiété nous trouvons intéressant que le plus grand nombre des apprenants a choisi le degré 1 « pas du tout d'accord » pour item 9 *J'ai peur d'une note mauvaise pendant la production orale en français*. Ici nous pouvons conclure que les notes ne sont pas la raison d'anxiété chez les apprenants et que la raison est plus émotionnelle et plus personnelle.

Le bas niveau d'anxiété face aux tests est confirmé pour les items 10 *Quand je parle en français, j'ai peur d'être corrigé(e) chaque fois par l'enseignant* et 23 *Je crains que l'enseignant n'attende ma faute que pour me corriger*. Quant aux résultats, il semble que les apprenants ne craignent pas le fait que leur enseignant soit toujours prêt à corriger toutes leurs erreurs.

Puis, le bas niveau est visible au item 20 *Plus je travaille pour mon examen oral de français, plus je confonds tout*. Ici le plus grand nombre d'entre eux aussi choisit le degré 1 « pas du tout d'accord ». Nous pouvons conclure que les apprenants qui étudient pour l'examen oral n'ont pas peur face aux tests.

Ensuite, nous pouvons voir un niveau moyen pour l'item 24 *Même si je suis bien préparé(e), j'ai peur de l'examen oral en français* où le plus grand nombre des apprenants a choisi le degré 3 « ni en désaccord ni d'accord ». Cela peut signifier que certains craignent qu'ils n'ont pas assez étudié et pour cette raison le niveau d'anxiété augmente.

Le tableau 3 présente les résultats de tous les apprenants aux items relatifs à la peur d'une évaluation négative. Nous pouvons voir que les apprenants sont le plus anxieux dans les situations décrites par les items 2 *Je m'inquiète de faire des erreurs quand je parle en français* et 14 *J'ai peur que les autres apprenants se moquent de moi quand je parle en français*. Ces réponses confirment que les apprenants pensent que les autres se moquent d'eux quand ils parlent en classe de français langue étrangère et qu'ils inquiètent s'ils font des erreurs en communication.

D'autre part le bas niveau d'anxiété est confirmé aux items 5 *Je pense que mes camarades de classe sont meilleurs que moi en français*, 8 *J'ai peur de prendre la parole en classe de FLE* et 25 *Je suis très embarrassé(e) de parler français devant les autres apprenants de la classe*. Nous pouvons dire que les apprenants ne trouvent pas que les autres apprenants soient meilleurs qu'eux en français et ils n'ont pas peur de prendre la parole en classe de FLE pour donner les réponses aux questions posées.

Alors, ces résultats nous révèlent que la peur de l'évaluation négative n'est pas présente chez les participants de ce questionnaire.

Après les analyses, nous pouvons tirer les conclusions suivantes. Dans la recherche que nous avons faite à l'aide de google et du programme Excel, nous pouvons voir que dans le nombre des participants il y a 80,1% des filles et seulement 20,6% des garçons. Alors, en général nous pouvons dire que les filles sont plus nombreuses que les garçons dans ce domaine.

Les résultats obtenus par l'analyse quantitative des réponses à 26 items de l'échelle FLCAS nous ont montré que les participants ressentent un niveau haut d'anxiété en communication quand ils doivent parler en classe de FLE aux situations imprévues et quand ils ne comprennent pas ce que l'enseignant dit en français. D'autre part, ils n'ont pas de problème de prendre la parole en classe pour donner la réponse. Aussi, nous pouvons voir que la note n'est pas la raison principale d'anxiété parce que le grand nombre de participants ont choisi la réponse 1 (pas du tout d'accord) à l'item 9. Le résultat peut être expliqué par l'atmosphère en salle de classe parce que nous pouvons voir à l'aide des réponses à certains items que les apprenants de français ne s'inquiètent pas quand ils doivent parler en français devant les camarades (confirmé par les résultats pour l'item 25). Néanmoins, ils expriment la peur de faire des erreurs quand ils parlent en français et ce peut provenir de la peur d'être jugé. Mais, ils ne croient pas que les autres soient plus compétents (confirmé par les résultats pour l'item 5). En plus, nous avons remarqué que les enseignants ne sont pas la raison d'un niveau haut d'anxiété chez les participants. Le

plus grand nombre d'entre eux a choisi la réponse 1 aux items 10 et 23 et ils ont constaté qu'ils ne pensent pas que leur enseignant soit toujours prêt à corriger toutes les erreurs qu'ils font.

Nous avons noté un niveau haut de l'appréhension de communication en classe de FLE, ce qui confirme notre hypothèse (H1). Pour cette raison nous pouvons conclure que cette hypothèse est confirmée. Nous pensons que la raison pour le score plus haut est la situation en classe où les apprenants ne sont pas prêts. Par exemple, la situation où ils doivent parler avec des locuteurs natifs ou les situations imprévues où ils doivent parler en langue étrangère. Notre hypothèse (H2) d'après laquelle la peur face aux tests a l'influence sur les apprenants qui apprennent la langue française en classe de FLE n'est pas confirmée. Les apprenants ont montré un niveau bas de la peur d'une note mauvaise pendant la production orale en français et ils ne sentent pas la peur d'être corrigé(e)s chaque fois par l'enseignant. Alors, nous pouvons conclure que la note ou l'enseignant n'ont pas l'influence sur la peur chez les apprenants.

En outre, les réponses données ont partiellement confirmé l'hypothèse (H3) selon laquelle la peur d'évaluation négative prend un rôle important dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Dans les réponses que nous avons obtenues par le FLCAS, nous avons remarqué que les apprenants ressentent un niveau haut de peur où ils pensent que les autres apprenants se moquent d'eux quand ils parlent en français, mais ils ne pensent pas que leurs camarades de classe soient meilleurs en français. Aussi, ils ne ressentent pas la peur quand ils doivent prendre la parole en classe de FLE. Un niveau moyen de peur est confirmé aux situations où ils s'inquiètent de faire des erreurs quand ils parlent en français.

Quand nous parlons des manières de réduire l'anxiété chez les apprenants en classe, bien sûr que l'enseignant ne peut pas influencer tous les aspects de peur de la langue étrangère, mais il peut faire plusieurs choses pour réduire au minimum le sentiment de peur de communiquer en langue étrangère en classe. Mihaljević Djigunović (2002: 132) mentionne qu'une façon de le faire est de créer une atmosphère amicale en classe. La plupart des idées se rapportent à l'organisation de l'apprentissage des langues étrangères en travaillant en petits groupes, par jeu ou par simulation et aux activités où l'enseignant est un modérateur et où l'accent est mis sur le contenu d'utilisation de la langue étrangère. Cependant, il faut dire qu'il est possible que le changement crée l'anxiété chez certains apprenants. Par exemple chez les apprenants introvertis ou chez les apprenants qui sont habitués à travailler en classe d'une autre manière.

Il existe beaucoup d'activités diverses qui peuvent être utilisées pour aider à surmonter l'anxiété langagière en classe. Nous allons mentionner quelques activités proposées par Foss et Reitzel (1988).

La première activité est la libération des croyances irrationnelles. Ces activités sont basées sur l'hypothèse que la peur de la langue étrangère est le résultat de croyances irrationnelles et que sa reconnaissance peut aider aux apprenants à aborder l'apprentissage des langues étrangères et la communication de manière plus réaliste. Ici, les apprenants doivent énumérer les peurs liées à l'utilisation des langues étrangères.

La deuxième activité est « le jury d'erreurs » où les apprenants abordent leurs erreurs d'une manière légère. De cette façon, les erreurs deviennent une partie naturelle de l'apprentissage des langues étrangères. Comme les erreurs sont une source de la peur dans la communication en langue étrangère, il est important de leur accorder attention et de les traiter en classe.

La troisième activité est l'interprétation orale. Il s'agit d'une activité où les apprenants lisent le texte à voix haute devant les camarades en classe. Ils pratiquent jusqu'à ce qu'ils ont une bonne prononciation, l'intonation et la vitesse de la parole. Il faut mentionner qu'une bonne préparation de la part de l'apprenant, ainsi que la rétroaction positive reçue de la part du professeur (par exemple une note positive), peuvent réduire la peur.

10. Conclusion

Dans les dernières vingt années, l'anxiété est devenue l'intérêt et le sujet de nombreux chercheurs. L'étude de l'anxiété langagière ne cesse d'occuper une position importante au sein du domaine des langues étrangères.

Aujourd'hui, les recherches associent l'anxiété langagière à un faible niveau de confiance en soi en combinaison avec des exigences irréalistes pour une connaissance parfaite. Ces sentiments provoquent chez une personne les sentiments d'infériorité et d'incapacité d'entrer en communication. Si ces sentiments sont associés à des expériences négatives du passé, cela peut renforcer l'anxiété langagière.

Comme toutes les recherches ont montré, l'anxiété langagière est un phénomène complexe qui affecte le succès de la communication en langue étrangère, mais aussi dans l'apprentissage des langues.

Ensuite, de nombreuses recherches ont confirmé qu'il existe une corrélation entre l'anxiété et le succès dans l'apprentissage des langues étrangères. Il était aussi confirmé que les autres facteurs comme les facteurs personnels, affectifs ou cognitifs peuvent affecter la réussite de l'apprentissage. D'autres soulignent le problème de la peur de la moquerie des camarades, la peur de l'évaluation négative ou l'importance du rôle d'enseignant.

En Croatie, la présence de l'anxiété langagière était examinée dans le cadre de l'enseignement de l'anglais. Mihaljević Djigunović a créé une échelle CROEFLA pour mesurer la peur de la langue chez les Croates qui apprennent l'anglais comme langue étrangère.

Nous avons voulu examiner l'anxiété des apprenants de langue française dans les écoles secondaires en Croatie. Les résultats montrent la présence d'un niveau moyen d'anxiété langagière, mais les résultats sont différents quand nous parlons des résultats individuels.

Quand nous parlons des résultats de niveau d'anxiété selon trois composantes de l'anxiété langagière (l'appréhension de communication, l'anxiété face aux tests et la peur de l'évaluation négative), nous pouvons voir que les élèves des écoles secondaires ressentent un niveau haut d'anxiété langagière quand ils parlent français. Les raisons de l'anxiété ne sont pas l'enseignant ou la peur de parler devant les camarades, mais elles sont liées aux situations en classe. Si un apprenant doit parler dans une situation imprévue, il ressent un niveau haut d'anxiété. Il est différent quand il prépare une réponse.

La deuxième composante de l'anxiété langagière, l'anxiété face aux tests, montre que les apprenants ressentent un niveau bas d'anxiété. Selon les résultats, ils tremblent quand ils doivent parler en français, mais ils n'ont pas peur de l'enseignant. La plupart des apprenants ne craignent pas que l'enseignant n'attende leur faute que pour les corriger. Alors, la raison d'anxiété face aux tests est plutôt individuelle et plus personnelle.

La troisième composante, la peur de l'évaluation négative nous montre que les apprenants ressentent un niveau haut quand nous parlons d'une communication en classe parce qu'ils ont peur que les autres apprenants se moquent d'eux quand ils parlent français.

Ici nous trouvons intéressant que la plupart d'entre eux ne sont pas très embarrassés de parler en français devant leurs camarades de classe.

En outre, les apprenants confirment que le cours de français ne provoque pas plus de nervosité que les autres cours. Nous pouvons conclure que la raison est une atmosphère amicale et détendue qui favorise l'apprentissage. Ce type d'atmosphère est créée par les enseignantes qui utilisent les activités n'incitant pas la compétitivité en classe.

Il faut aussi mentionner qu'il est important de savoir que l'humeur et la patience des enseignants ont un effet relaxant et les enseignants doivent toujours prendre en considération les besoins de leurs apprenants.

Quand nous parlons de la peur de l'évaluation négative, il faut mentionner qu'il y a des apprenants qui sont plus anxieux que les autres en classe de langue étrangère. Ces apprenants ressentent un intense inconfort à cause de l'impossibilité de s'exprimer adéquatement en classe de langue étrangère et ils sont souvent l'objet d'une évaluation négative par leurs camarades. En outre, les apprenants plus anxieux ont une rupture émotionnelle en raison d'un désir de ne pas être ridiculisé qui les empêchent d'atteindre l'expression libre et spontanée en langue étrangère. Les expériences négatives du passé liées au cours de langue empêchent les apprenants de participer aux futures activités en classe. De plus, certaines recherches même confirment que la raison derrière le silence de la part des apprenants sont justement leurs expériences négatives.

Horwitz, Horwitz et Cope (1986) soulignent que lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il existe toujours un peu d'anxiété. Nous devons envisager l'anxiété comme un élément essentiel de l'apprentissage et de l'acquisition des langues étrangères parce que dans le processus les capacités linguistiques sont limitées, la transmission du message est inadéquate, sans aisance dans l'expression orale.

Nous pouvons souligner que les résultats présentés dans notre mémoire ne peuvent pas être généralisés parce que notre échantillon ne comprenait que 136 apprenants. Mais, nous pouvons conclure que l'anxiété langagière est présente aux écoles secondaires et il est important qu'elle soit identifiée par les enseignants mais aussi par les apprenants. Après que nous l'avons identifiée, les enseignants doivent réagir rapidement et essayer de diminuer l'anxiété chez les apprenants. De cette manière nous pouvons améliorer l'apprentissage en classe de FLE.

11. Références bibliographiques

1. Alrabai, F. (2014). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. Department of English, Faculty of Arts, King Khalid University. Saudi Arabia.

Source:

https://www.researchgate.net/publication/259783029_The_Influence_of_Teachers'_Anxiety-Reducing_Strategies_on_Learners'_Foreign_Language_Anxiety

2. Argaman, O., Abu-Rabia, S. (2002). The Influence of Language Anxiety on English Reading and Writing Tasks Among Native Hebrew Speakers. LANGUAGE, CULTURE AND CURRICULUM, vol.15, No.2, 143-160.
3. Bifrare, M. (2012). L'anxiété en milieu scolaire. Mémoire de fin d'études à la HEP-VS
4. Bygate, M. (2001). Speaking. In R. Carter and D. Nunan, The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press.

Source:

https://archive.org/stream/ilhem_20150321_1654/%5BDavid_Nunan%2C_Ronald_Carter%5D_The_Cambridge_guide_to_teaching_english_to_speakers_of_other_languages_djvu.txt

5. Foss, Karen, Reitzel, A. (1988). A Relational Model for Managing Second Language Anxiety. Tesol Quarterly, Vol.22, No.3, 437-454.
6. Freudenstein, R. (1991). Issues and Problems in Primary Education. In C. Kennedy and J. Jarvis, Ideas and Issues in Primary ELT. Hong Kong: Nelson.
7. Hertzberg, T. (2017). Le niveau d'anxiété langagière dans deux salles de classe de FLE en Suède. Mémoire.

8. Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
9. Johnson, J., Newport, E.L. (1989). Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State of Acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
10. Kalińska-Łuszczńska, S. (2015). L'acquisition d'une langue étrangère et l'anxiété langagière, *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska Lublin-Polonia*, 33, 35-47
11. Leary, M., Kowalski, R. (1995). *Social anxiety*. New York: Guildford.

Source:

https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=rXrekuSy2bsC&oi=fnd&pg=PA94&dq=Leary+%26+Kowalski,+1995&ots=gSgJ7fv_dr&sig=fwNm_w_Tc3hW8DWj38W9gDXnNSE&redir_esc=y#v=onepage&q=Leary%20%26%20Kowalski%2C%201995&f=false

12. Anxiété. (2017). *Le Petit Robert*.
 13. Łuszczńska, S. (2017). Revue des recherches sur l'anxiété langagière relative aux compétences linguistiques et aux étapes du traitement de la langue, *Uniwersytet Szczeciński*, 59-73
 14. MacIntyre, P.D. and Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: Towards a theoretical clarification, *Language learning*, 2, 251-275
- source:
- https://www.academia.edu/5307140/Anxiety_and_second_language_learning_Toward_a_theoretical_clarification?auto=download
15. MacIntyre, P.D., Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language Learning*, 41 (1), 85-117.
 16. MacIntyre, P.G. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 2, 283-305.

17. McCroskey, J.C., (1977). Classroom Consequences of Communication Apprehension. *Communication Education*, 26, 27-33.
18. McCroskey, J.C., (1977). Oral communication apprehension: a summary of recent theory and re-search. *Human Communication Research*, 1 (4), 78-96.
19. McCroskey, J.C., (1997). Willingness to Communicate, Communication Apprehension and Self-Perceived Communication Competence: Conceptualization and Perspectives. In J.A. Daly, J.C. McCroskey, J.Ayres, T.Hopf and D.M.Ayres, *Avoiding Communication. Shyness, Reticence and Communication Apprehension*, 75-108.
20. McLaughlin, B. (1992). Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn. Educational practice report 5. Santa Cruz, CA: The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
21. Mihaljević Djigunović, J. (2002). Strah od stranog jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi. Zagreb. Naklada Ljevak.
22. Mihaljević Djigunović, J., Legac, V. (2008). Foreign Language Anxiety and Listening Comprehension of Monolingual and Bilingual EFL Learners. *SRAZ*, 327-347.
23. Øverlie Eiene, S.M. (2017). La production orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Mémoire de master. Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk. Det humanistiske fakultet Universitetet Oslo.
24. Paić, S. (2018). Strah od usmenog izražavanja na francuskom i engleskom jeziku na fakultetskoj razini. Mémoire de Master en langue et lettres françaises. Université de Zagreb.
25. Singleton, D. (1989). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.

Source:

https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=uSdE2Sd2niQC&oi=fnd&pg=PR6&ots=44ig3ba4Js&sig=RAGgbchCiAjHeXYLod1WuTjSoSk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

26. Spetz, H. (2018). L'anxiété langagière et la production orale. Une étude sur les étudiants suédois de français langue étrangère à l'université. Stockholms universitet.
27. Suzić, R. (2015). Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osno-vnih škola. Doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu.
28. Veda, Aslim Yetis. (2012). La production orale en langue étrangère : Vaincre l'anxiété. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 145-166
29. Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation*. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 375-398.
30. Young, D. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does foreign language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75 (4), 426-437.

ANNEXES

Dragi učenici, molim Vas da ispunite ovaj upitnik koji je dio anonimnog istraživanja o strahu od govorenja na satu francuskog kao stranog jezika. Sudjelovanje u ovom istraživanju je dobrovoljno. Povjerljivost informacija o podacima dobivenima u ovom istraživanju u potpunosti je zajamčena te će biti korištena samo u svrhu istraživanja za diplomski rad.

Hvala!

Spol: M Ž

Razred:

Škola:

OPĆA GIMNAZIJA

JEZIČNA GIMNAZIJA

PRIRODOSLOVNO-MATEMATIČKA GIMNAZIJA

KLASIČNA GIMNAZIJA

OSTALO

Koliko godina učiš francuski jezik?

Koja ti je najčešća ocjena iz francuskog jezika? (zaokruži)

NEDOVOLJAN DOVOLJAN DOBAR VRLO DOBAR ODLIČAN

Kako ocjenjuješ svoje usmeno izražavanje na francuskom jeziku? (zaokruži)

LOŠE DOBRO VRLO DOBRO ODLIČNO

Pred Vama se nalazi upitnik kojim se ispituje strah od govorenja na satu francuskog kao stranog jezika. Na pitanja se odgovara zaokruživanjem brojeva 1-5 kraj opisa koji odgovara vašim stavovima.

- 1 – uopće se ne odnosi na mene
- 2 – većinom se ne odnosi na mene
- 3 – katkad se odnosi na mene, katkad ne
- 4 – djelomično se odnosi na mene
- 5 – potpuno se odnosi na mene

1. Ne osjećam se potpuno sigurno u sebe kada na satu francuskog jezika govorim francuski.	1 2 3 4 5
2. Brinem hoću li napraviti pogrešku kada govorim na francuskom jeziku.	1 2 3 4 5
3. Imam tremu kada znam da će me profesor prozvati da govorim na francuskom jeziku.	1 2 3 4 5
4. Uplašim se kad ne razumijem što profesor francuskog jezika objašnjava.	1 2 3 4 5

5. Mislim da ostali u razredu znaju francuski jezik bolje od mene.	1 2 3 4 5
6. Imam tremu za vrijeme usmenog ispitivanja na satu francuskog jezika.	1 2 3 4 5
7. Uhvati me panika kada me profesor iznenada prozove da govorim na francuskom jeziku.	1 2 3 4 5
8. Strah me javljati se na satu francuskog jezika.	1 2 3 4 5
9. Bojim se posljedica loše ocjene kad odgovaram na francuskom jeziku.	1 2 3 4 5
10. Dok govorim na francuskom jeziku strah me da će me profesor ispraviti svaki put kad progovorim.	1 2 3 4 5
11. Bio bih/bila nervozan/nervozna da moram razgovarati s izvornim govornikom na francuskom jeziku.	1 2 3 4 5
12. Osjećam veći strah od govorenja na satu francuskog jezika nego na satu drugog stranog jezika.	1 2 3 4 5
13. Uplašim se kad pomislim na sva pravila u francuskom jeziku koja moram znati da bih dobro govorio/govorila.	1 2 3 4 5
14. Bojim se da će mi se u razredu smijati dok govorim na francuskom jeziku.	1 2 3 4 5
15. Bojim se kad moram komunicirati na francuskom jeziku duže vrijeme.	1 2 3 4 5
16. Zbunim se kad netko brzo govori na francuskom jeziku.	1 2 3 4 5
17. Uznemirim se kad znam što želim reći, ali ne znam naći pravu riječ.	1 2 3 4 5
18. Smatram da je francuska gramatika teška i to me čini nesigurnim.	1 2 3 4 5
19. Osjećam se nesigurno zbog svog izgovora.	1 2 3 4 5
20. Što se više pripremam za usmeni ispit iz francuskog jezika, to sam više zbunjen/zbunjena.	1 2 3 4 5
21. Zabrinjavaju me pogreške koje radim na satu francuskog jezika više nego na satu nekog drugog stranog jezika.	1 2 3 4 5
22. Uhvati me panika kada na satu francuskog jezika moram govoriti bez pripreme.	1 2 3 4 5
23. Bojim se da profesor čeka moju pogrešku samo kako bi se ispravio.	1 2 3 4 5
24. Čak i kad se dobro priprelim strah me usmenog odgovaranja.	1 2 3 4 5

25. Neugodno mi je govoriti francuski jezik pred ostalima u razredu.	1 2 3 4 5
26. Osjećam kako mi srce lupa prije usmenog ispitivanja.	1 2 3 4 5