

*Sylvia Łuszczynska*

Université de Szczecin

## RÉDUCTION DE L'ANXIÉTÉ DE COMPRÉHENSION ORALE – REVUE DES RECHERCHES

### **Reduction of listening comprehension anxiety**

#### ABSTRACT

In majority of the literature on language anxiety students report that speaking in the foreign language generates the most anxiety. Little by little, however, listening comprehension anxiety has begun to surface as a problematic area for students. The language teaching profession needs to develop listening comprehension activities that also reduce anxiety associated with this competency because of the fact that listening comprehension is the most frequently used language skill in the classroom. What is more, this kind of anxiety can short-circuit the entire language-learning process from processing input to producing output. The purpose of this paper is to present suggestions and sample activities to address listening comprehension anxiety and to describe some difficulties related to changing classroom patterns.

KEY WORDS: Listening Comprehension Anxiety, Language Anxiety, Student, Teaching, Activities.

### INTRODUCTION

Les recherches relatives à l'anxiété d'écoute dans la communication en langue première sont nées de l'étude de l'appréhension de communication. Appelée « appréhension de réception », elle est conceptualisée comme une prédisposition de l'individu à réagir avec anxiété dans des situations d'écoute (Beatty, Benhke, Henderson 1980) ou comme « la crainte d'une mauvaise interprétation, d'un traitement incorrect des messages envoyés par les autres et / ou l'incapacité à s'adapter psychologiquement à ces messages » (Wheless 1975 : 263). Même si l'appréhension de réception se place dans le cadre plus général de l'appréhension de communication, sa nature est différente de la peur liée à la production d'informations.

Les effets généraux de l'appréhension de réception se réfèrent à plusieurs types de résultats : l'efficacité d'écoute, l'anxiété de traitement, l'efficacité de traitement d'informations, la complexité cognitive et le niveau d'études. L'anxiété impacte l'efficacité d'écoute en entraînant une diminution de rappel pendant l'écoute longue et courte (Preiss, Wheless, Allen 1990). L'anxiété de traitement d'informations, liée à l'anticipation et à la réception de messages, entraîne l'inhibition du traitement d'informations proprement dit, aboutissant à plus d'erreurs ou à plus de difficultés dans l'évaluation critique (Kim

2005). La complexité cognitive est reliée à l'appréhension de réception car les individus qui reçoivent un message avec appréhension ne semblent pas en comprendre les objectifs rhétoriques ou les subtilités. En ce qui concerne le niveau d'études, les élèves des écoles secondaires sont plus sujets à l'appréhension que les étudiants (McDowell, McDowell 1978).

La compétence de compréhension orale est considérée comme fondamentale dans l'acquisition d'une langue seconde (Vogely 1999). Comme l'affirme Louis Porcher (1995 : 45), la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande insécurité linguistique.

Il en est ainsi car cette compétence est la plus fréquemment utilisée, elle contribue à la réussite scolaire plus que la lecture ou l'aptitude, elle assure un input sonore compréhensible et influence un traitement de la langue efficace de l'input à l'output, générant la nécessité d'interagir avec la personne qui parle afin d'obtenir une signification claire du message (Hasan 2000). Elle fournit également de bonnes conditions pour le développement d'autres compétences linguistiques (Krashen 1995).

L'anxiété reliée à cette compétence qui est aussi appelée *anxiété d'écoute* (Kim 2005) ou *anxiété de compréhension orale* (Vogely 1999), peut être définie comme une appréhension relative à la façon dont les auditeurs sélectionnent et interprètent les informations qui proviennent des signes auditifs et / ou visuels. Elle peut résulter de la nature de la langue parlée (vitesse, clarté de la voix ou prononciation), de l'utilisation d'une stratégie inappropriée, du niveau de difficulté de la tâche d'écoute ou de la peur de l'échec. Selon les recherches, l'anxiété entrave la compréhension orale qui est une activité « favorisant l'anxiété » (Young 1992 : 168)<sup>1</sup>. Les apprenants anxieux doivent s'efforcer de récupérer les informations entrantes manquantes et demander de répéter le message ; ils peuvent aussi avoir besoin de plus de temps pour le comprendre (Kim 2005). Ils sont ainsi susceptibles de s'inquiéter de comprendre la signification du message et de faire des erreurs (MacIntyre 1995).

## 1. RÉDUCTION DE L'ANXIÉTÉ RELATIVE À L'ÉCOUTE

Vogely (1998), dont l'étude porte sur les sources de l'anxiété de compréhension orale et les solutions à ce problème, formule de nombreuses suggestions pédagogiques pour la réduction de ce type d'anxiété en classe de langue. Elle recommande de « rendre l'input compréhensible » (Vogely 1998 : 74). Compte tenu du fait que de nombreux apprenants dans son étude éprouvent de l'anxiété car leurs enseignants parlent rapidement, cet auteur exprime la crainte que le ralentissement de la communication par l'enseignant revienne à donner aux apprenants du temps pour faire une « traduction mot à mot ». Elle

---

<sup>1</sup> Voir aussi à ce sujet les études plus récentes de : Thomas Caël (2017), Molla Belilew et Tesisa Garoma (2017), Ibrahim Otair et Noor H.A. Aziz (2017), Bonnie W.-Y. Chow, Hey T. Chiu et Simpson Wong (2017), Ibrahim Oteir (2017), Sahar Najarzadegan (2016), Mohammad R. Dalman (2016), Soghra M. Babaei et Afsaneh Ghanizadeh (2015), Samaneh Serraj (2015), Lili Zhai (2015), Gojian Bahman (2014), Mohammad N. Tahsildar et Zailin S. Yusoff (2014), Mehmet Kiliç et Berrin Uçkun (2013), Seyit Capana et Mehmet Karaca (2013), Mona M. Golchi (2012), Mohd. Y. Sharif et Farhiba Ferdous (2012).

suggère qu'il est préférable de diviser la communication orale en « morceaux » gérables sans pourtant abandonner d'autres caractéristiques naturelles de ce type de communication. Elle recommande également de profiter des connaissances de base des apprenants, en faisant valoir que dans un exercice d'écoute, les apprenants sont moins anxieux s'ils sont déjà familiarisés avec le sujet et la nature des tâches qui peuvent leur être demandées. Elle soutient également que les connaissances linguistiques relatives à la langue première peuvent réduire l'anxiété des apprenants.

Elle suggère aussi d'utiliser des aides visuelles dans les activités d'écoute, soulignant que celles-ci ne doivent pas être au cœur de l'activité d'écoute pour être utiles. Elles peuvent être constituées de matériel supplémentaire, comme des affiches et modèles. Elle recommande d'utiliser « des tâches claires et précisément structurées » donnant la possibilité de « petites réussites », ainsi que d'utiliser une approche étape par étape dans les activités. Elle suggère de construire des compétences d'écoute de façon cyclique plutôt que linéaire.

Vogely préconise également que les enseignants « montrent de la compréhension et soient sensibles » (Vogely 1998 : 74) à l'appréhension des apprenants relative à l'apprentissage des langues étrangères en général et à la compréhension orale en particulier. Elle exhorte les enseignants à se rappeler que la compétence d'écoute, contrairement à la lecture ou à l'écriture, nécessite une réception rapide de l'input et, très souvent, une réponse immédiate de la part de l'apprenant. Pour contrer cela, l'auteur suggère « la création d'une ambiance positive, non menaçante, en classe » tout en tenant compte « des opinions, des impressions, des peurs, des obstacles et de l'anxiété des apprenants » (Vogely 1998 : 75). Elle suggère que les apprenants écrivent ce qui les inquiète au tableau pour le montrer aux autres apprenants, leur permettant de cette manière de partager leurs sentiments. Enfin, Vogely recommande l'enseignement direct des stratégies d'écoute et de ne pas compter sur « l'osmose » (Mendelsohn 1984) pour le développement de cette compétence. Elle conclut que lorsque les enseignants et les apprenants se concentrent plus sur l'écoute d'un message que sur l'écoute de détails, ils ont plus de motivation pour comprendre le message et s'inquiètent moins de faire des erreurs.

Elkhafaifi (2005), qui analyse l'anxiété d'écoute chez les apprenants d'arabe, fait de nombreuses recommandations pour l'atténuer, dont certaines rappellent les suggestions de Vogely (1998). Il plaide pour la communication en classe d'un « input qui soit tout à fait compréhensible », faisant en sorte que les apprenants sachent ce que l'on attend d'eux dans les activités d'écoute, en leur enseignant les stratégies d'écoute, et, pour citer Mendelsohn (1995 : 132) en leur enseignant « comment écouter ». Les enseignants devraient tenter d'inculquer aux apprenants l'idée que les erreurs ne signifient pas l'échec et leur éviter d'avoir « des attentes irréalistes » sur leur compréhension orale. Les enseignants devraient également tenter d'instaurer une atmosphère détendue dans la classe et sélectionner avec soin les textes à écouter, surtout s'il s'agit d'enregistrements authentiques. Les apprenants devraient être encouragés à parler en classe de leur appréhension en ce qui concerne l'écoute et les enseignants devraient fournir « un feedback positif » (Elkhafaifi 2005 : 215) à leurs élèves. Elkhafaifi encourage les enseignants à garder à l'esprit que, chez certains apprenants et enseignants de la langue arabe, « les différences culturelles dans les attentes et les sentiments peuvent aussi, involontairement, créer des tensions et de l'anxiété » (Elkhafaifi 2005 : 216), et que certaines procédures de classe

pourraient causer de la nervosité dans certaines populations d'apprenants. Pour compenser cela, les enseignants devraient créer un « environnement convivial et de soutien » (Elkhafaifi 2005 : 217).

Comme mentionné plus haut, Vogely (1998) et Elkhafaifi (2005) suggèrent que l'anxiété d'écoute peut être diminuée grâce à l'enseignement de stratégies et les deux chercheurs se réfèrent à Mendelsohn (1984, 1995) qui propose plusieurs de ces techniques. Chen (2005 : 2) cite plusieurs « règles » de Mendelsohn dont il faut se souvenir lors de l'élaboration d'un cours d'écoute :

- 1) prendre soin de la sensibilisation et éveiller la conscience,
- 2) utiliser les activités de pré-écoute,
- 3) se concentrer sur l'écoute,
- 4) proposer des activités guidées,
- 5) pratiquer avec des données réelles,
- 6) utiliser ce qui a été compris.

Pour remédier à l'anxiété d'écoute en langue étrangère, qui provient du niveau de difficulté de l'extrait, nous devons examiner les moyens de rendre le matériel d'écoute compréhensible et encourager les apprenants à utiliser dans les tâches d'écoute des stratégies spécifiques. Le niveau de difficulté d'un extrait à écouter ne dépend pas exclusivement de la langue de ce texte (le vocabulaire ou la syntaxe) ; plusieurs variables se combinent pour rendre un extrait compréhensible ou incompréhensible. Bien que beaucoup d'apprenants estiment que la solution à l'anxiété d'écoute soit de parler de façon simplifiée pour s'adapter à leur niveau de compétence, de nombreuses recherches dans l'acquisition d'une langue seconde suggèrent que la simplification seule n'est pas la solution (Vogely 1999 : 109). La liste suivante met en évidence des suggestions alternatives enracinées dans la recherche sur la compétence d'écoute :

- 1) Utiliser les connaissances de base des apprenants (Phillips 1984 ; Young 1989, 1991a).
- 2) Utiliser les connaissances en langue première (Yano, Long, Ross 1994).
- 3) Utiliser des tâches clairement et précisément structurées (Lee, VanPatten 1995).

Comme enseignants, nous devons aider les apprenants à parler plus facilement et la liste ci-dessus ne représente que certaines des façons dont un enseignant peut rendre l'input plus compréhensible. Un examen plus approfondi de ces suggestions, suivi par des idées de tâches en classe ou d'autres activités, vise à offrir un aperçu de la compétence de compréhension orale pour aider à comprendre la complexité de cette compétence.

### **1.1. Utiliser les connaissances de base des apprenants**

Selon Ausubel (1968 : vi), « le facteur unique le plus important influençant l'apprentissage est ce que l'apprenant sait déjà. Déterminer ce que c'est et enseigner en conséquence ». Young (1991b) remarque cependant qu'il est pratiquement impossible de déterminer les connaissances de fond d'un apprenant. Elle suggère plusieurs stratégies de prélecture visant à activer tous les types de connaissance qui sont tout aussi pertinents pour la tâche d'écoute. Les suggestions suivantes sont une combinaison de celles proposées par Young

pour la prélecture, appliquées aux activités de pré-écoute (Young 1991c : 1125) et de celles qui viennent de la recherche sur la compréhension orale:

- 1) Fournir un résumé ou une ébauche de texte à écouter.
- 2) Offrir des méthodes d'organisation de pré-écoute, par exemple permettre aux apprenants de lire les questions de compréhension ou d'autres éléments d'une tâche à accomplir (par exemple, un formulaire à remplir ou une feuille sur laquelle il faut dessiner des éléments) ou proposer une discussion qui active un schéma approprié (Berne 1995).
- 3) Discuter avec les étudiants pour découvrir ce qu'ils savent sur un sujet.
- 4) Utiliser des analogies pour aider les apprenants à développer des schémas d'information culturelle qu'ils peuvent ne pas connaître (Shook 1997).
- 5) Utiliser des textes avec un contenu et / ou des structures rhétoriques que les apprenants connaissent.

Il est nécessaire de considérer, en classe, à la fois les schémas des tâches et les sujets. Par exemple, une fois que les auditeurs savent que la conversation qu'ils entendront a lieu dans un restaurant, ils disposent immédiatement d'une scène imaginable dans laquelle l'action peut se dérouler et leur tâche devrait être plus facile. La tâche et le schéma du sujet est encore plus accessible si le restaurant est spécifié par type, par exemple si on sait que c'est de la restauration rapide ou un établissement plus raffiné, de sorte que les apprenants peuvent s'appuyer sur leurs connaissances relatives à la cuisine disponible dans chaque type de restaurant, ainsi qu'aux méthodes de service (Vogely 1999 : 110).

## 1.2. Utiliser les connaissances de la langue première

Tous les apprenants viennent en classe de langue étrangère avec une connaissance linguistique de leur langue maternelle et cela peut aider à leur faciliter l'apprentissage de la langue étrangère. Par exemple, les apprenants reconnaissent l'intonation exagérée et l'utilisation de gestes. Ils savent comment demander de répéter ou de dire quelque chose de façon différente. Ils connaissent des ajustements conversationnels dans leur langue maternelle. La tâche de l'enseignant serait donc de les aider à découvrir leurs compétences en langue première comme stratégies susceptibles de leur faciliter la compréhension de la langue étrangère. Yano, Long et Ross (1994) résument les ajustements linguistiques et conversationnels que les locuteurs natifs utilisent dans leur langue maternelle avec les locuteurs non natifs. Les enseignants peuvent utiliser ces mêmes ajustements linguistiques et de conversation dans l'input dans la langue cible afin de faciliter la communication et d'aider à diminuer l'anxiété des apprenants (cf. leur résumé dans le tableau 1 et le tableau 2). Il s'agit ici d'une activité de compréhension orale avec une étape de pré-écoute qui tente d'activer les connaissances de base acquises des apprenants et qui, en même temps, fait usage de leurs connaissances relatives à la langue première (Vogely 1999 : 111).

**Tableau 1.** Caractéristiques des adaptations linguistiques entre les locuteurs natifs et les locuteurs non natifs (Vogely 1999 : 111)

<b>Les adaptations linguistiques</b>
<i>peuvent se produire dans tous les domaines et influencer les formes que l'apprenant entend (ou lit)</i>
Ajustements phonologiques : <i>a) ralentissement du débit de la parole</i> <i>b) articulation plus prudente</i> <i>c) accent mis sur les mots-clés et pauses avant et après eux</i> <i>d) plus de formes pleines et moins de contractions</i>
Ajustements morphologiques et changements syntaxiques : <i>a) utilisation d'un plus petit nombre de mots et de phrases par énoncé</i> <i>b) préférence pour l'ordre canonique des mots</i> <i>c) conservation des éléments facultatifs généralement supprimés</i> <i>d) accent manifeste mis sur les relations grammaticales</i> <i>e) certains types de questions posées plus fréquemment</i>
Changements sémantiques : <i>a) relations sémantiques mises en relief de façon plus manifeste</i> <i>b) ratio type-token moins élevé</i> <i>c) moins d'expressions idiomatiques (ce qui entraîne parfois une utilisation fréquente d'éléments lexicaux tels que « avoir », plutôt que « gagner de l'argent »)</i> <i>d) locutions nominales utilisées plus souvent que les pronoms</i> <i>e) verbes concrets utilisés plus fréquemment que les verbes généraux (comme faire)</i>

**Tableau 2.** Caractéristiques des ajustements conversationnels entre les locuteurs natifs et les locuteurs non natifs (Vogely 1999 : 111)

<b>Les ajustements conversationnels</b>
<i>affectent à la fois le contenu et la structure interactionnelle dans un discours en langue étrangère</i>
<i>En ce qui concerne le contenu, les ajustements conversationnels avec les locuteurs non natifs ont tendance à :</i> <i>a) être plus orientés vers le ici et maintenant</i> <i>b) traiter un éventail de sujets plus prévisible et moins large plus brièvement, par exemple, en traitant un nombre inférieur de sujets d'informations</i> <i>c) maintenir un ratio inférieur d'actions initiant le sujet par rapport aux actions continuant le sujet</i>
<i>La structure interactionnelle de la conversation entre les locuteurs natifs et les locuteurs non natifs est marquée par :</i> <i>a) des changements de sujet plus brutaux</i> <i>b) une utilisation plus fréquente de questions pour les actions initiant le sujet de conversation</i> <i>c) plus de répétitions de différentes sortes (y compris la répétition sémantique ou la paraphrase)</i> <i>d) plus de contrôles de compréhension</i> <i>e) les contrôles de confirmation</i> <i>f) les demandes d'explication</i> <i>g) les extensions</i> <i>h) les chaînes demande et réponse</i> <i>i) la décomposition</i>

### 1.3. Utiliser des tâches clairement et précisément structurées

Les activités d'input structurées « guident et concentrent l'attention des apprenants quand ils traitent l'input » (Lee, VanPatten 1995). Les tâches structurées atténuent réellement l'anxiété d'écoute car les auditeurs savent pourquoi ils écoutent, par où ils doivent commencer et dans quelle direction ils doivent aller. En initiant une activité d'écoute par des tâches qui permettent aux apprenants de connaître le succès et puis en augmentant le niveau de difficulté via une structure séquencée, cette activité augmente la confiance des apprenants et réduit leur anxiété.

Pour traiter efficacement l'information, les auditeurs doivent être très attentifs au discours s'ils veulent le comprendre. Par exemple, structurer une activité d'écoute pour pratiquer la morphologie spécifique d'un verbe dans le discours pourrait aider les apprenants à associer les changements nécessaires de sens déclenchés par cette morphologie. En créant un input structuré pour une activité d'écoute, l'enseignant doit d'abord déterminer le but et la mission de l'activité d'écoute. L'exemple suivant illustre une tâche d'écoute conçue pour identifier les changements de sens déclenchés par la morphologie verbale.

Selon Cohen (1990), l'intensité de l'attention est cruciale dans le processus d'écoute, mais les apprenants se sentiront dépassés s'ils doivent écouter un discours pour trouver simultanément plusieurs éléments précis d'information. Cependant, en divisant une tâche d'écoute en unités de traitement plus petites, nous pouvons augmenter la compréhension orale et, par conséquent, contribuer à ce que les apprenants puissent se réjouir de leur réussite.

Si l'on guide les étudiants à travers un texte de compréhension orale en attirant leur attention sur une chose à la fois, comme nous le faisons normalement lorsque nous écoutons une annonce à l'aéroport pour déterminer si cela concerne notre vol, les apprenants s'entraînent à l'aide de différentes tâches d'écoute de discours réels. Les enseignants aident en même temps les apprenants à éviter d'être submergés par trop d'informations. Plutôt que de s'efforcer de tout comprendre pour l'assimiler, les apprenants peuvent être encouragés à voir la compréhension comme un processus progressif et à essayer de comprendre comment un extrait est construit. Comme Omaggio Hadley (1993 : 173) le dit, les compétences d'écoute peuvent être développées en progressant à travers les fonctions d'une manière cyclique plutôt que linéaire. Cela peut être fait en utilisant des textes « récurrents ». De plus, si les apprenants doivent illustrer les informations relevées avec une preuve textuelle, plutôt que simplement présenter une opinion sur le sujet, ils peuvent être encouragés à être plus concernés par l'information proposée dans le texte.

Lorsque l'enseignement de la compréhension orale comprend des tâches d'input structurées, plusieurs sources de l'anxiété de compréhension orale peuvent être traitées en même temps. Par exemple, les apprenants obtiennent la répétition dont ils ont souvent besoin ; ils sont invités à écouter des éléments spécifiques de l'information, un à la fois, de sorte qu'ils aient le temps de traiter les textes ; et les textes sont divisés en séquences de sorte que les tâches soient moins compliquées, allégeant ainsi l'anxiété des apprenants causée par des textes et des tâches de compréhension orale difficiles.

#### 1.4. Utiliser des stratégies de compréhension orale

Les enseignants ne doivent pas supposer que les apprenants savent ce que signifie être un auditeur stratégique. Le temps passé en classe devrait être consacré à la discussion des aspects du processus d'écoute et des stratégies d'écoute, ainsi qu'à l'application des stratégies de compréhension orale. En sensibilisant les apprenants à l'utilisation de stratégies de compréhension orale, nous pouvons atténuer une autre source de l'anxiété et améliorer simultanément leurs compétences de compréhension d'écoute. Ce qui suit est une séquence possible des activités qui peuvent être utilisées pour aider les apprenants à prendre conscience du rôle des stratégies dans la compréhension orale. Elle est suivie par une liste des stratégies qui peuvent être utilisées pour améliorer la compréhension orale (Vogely 1999 : 115) :

- Deviner le sens des mots à travers le contexte.
- Utiliser les connaissances existantes sur le monde.
- Faire usage de repères visuels.
- Reconnaître les langues apparentées.
- Écouter pour relever des informations spécifiques.
- Écouter pour connaître l'idée principale.
- Reconnaître le format structurel du discours.
- Reconnaître la fonction du discours.
- Reconnaître les mots-liens et les phrases d'enchaînement.

Beaucoup d'apprenants dans l'étude récente de Vogely (1999) citent leur manque de « stratégies » de compréhension orale comme une source d'anxiété. Selon leurs propres mots, ils luttent avec le contexte dans lequel ce qu'ils écoutent a lieu, ou ils estiment qu'ils n'ont pas compris les mots clés. D'autres craignent d'entendre des « informations incorrectes » et d'affirmer que le discours est sur un sujet différent que le sujet véritable. Ces apprenants éprouvent de la confusion et de la panique et deviennent encore plus anxieux. Si nous enseignons aux apprenants à être des auditeurs stratégiques, nous pouvons les aider à approcher les textes de compréhension orale avec moins d'anxiété. Par exemple, nous pouvons leur apprendre à chercher pendant l'écoute des indices qui les conduisent à deviner le contexte correct pour un texte de compréhension orale. En proposant des extraits de contextes authentiques – telles que des bulletins météorologiques à la radio, des critiques de films, des informations nationales, locales et sportives – et puis en demandant aux apprenants d'identifier le contexte dans lequel le texte se place, nous offrons aux apprenants une possibilité de pratiquer la contextualisation d'un texte sonore. Les apprenants dans une classe de langue étrangère sont également confrontés à des textes sonores dont la nature est académique. L'activité suivante illustre différentes strates de compréhension et les stratégies qu'il est possible d'utiliser. Les stratégies de compréhension orale pratiquées dans cette activité comprennent la réactivation des connaissances de base, l'écoute de l'idée principale et l'écoute pour connaître des détails spécifiques.

### *Faire usage d'éléments visuels*

Bien que le stimulus visuel ne soit pas une partie intégrante des activités de compréhension orale, il peut être une addition bénéfique à chaque tâche d'écoute, notamment pour les apprenants de langue débutants. Selon certains neuroscientifiques (Fiske, Taylor 1984 ; Nisbett, Ross 1980), les images concrètes et suggestives exercent une influence des plus puissantes sur le comportement de l'apprenant. Dans la salle de classe, les stimuli visuels peuvent prendre plusieurs formes, y compris spatiales et kinesthésiques. Plus les stimuli utilisés sont variés, plus il est probable que l'enseignant acceptera différents styles d'apprentissage et différentes préférences individuelles.

Pour être efficaces, les éléments visuels ne doivent pas être le point focal de l'activité ; les aides périphériques, comme les affiches et les modèles, peuvent avoir un impact aussi fort que les stimuli visuels situés au centre (Caine, Caine 1994). Les enseignants peuvent améliorer la compréhension orale en accompagnant toutes les tâches d'écoute d'un ou de plusieurs éléments visuels présentés ci-dessous (Vogely 1999 : 117) :

- Vidéos entières ou clips vidéo.
- Programmes de télévision en direct ou enregistrés.
- Objet réel ou modèle de l'objet dont on discute.
- Photographies, dessins ou peintures.
- Affiches.
- Banderoles.
- Pantomime, langage du corps ou jeu de rôle.
- Expressions faciales.
- Mouvements des lèvres.
- Cartes sémantiques.

Le soutien visuel rend le sujet de l'activité d'écoute plus *accessible* pour les apprenants visuels et spatiaux et aide également tous les apprenants écoutant le texte à approcher personnellement son sujet, en diminuant l'anxiété qui peut survenir quand ils pensent ne pas savoir ce dont on parle.

## 2. MODIFICATION DES MODÈLES DE CLASSE – DIFFICULTÉS

La littérature à ce sujet présente diverses méthodes de traitement de l'anxiété langagière en général et dans les classes de langue. Foss (1982) décrit la gamme des techniques de traitement qui ont été utilisés dans les classes de langue, y compris les approches de la théorie d'apprentissage, telles que le biofeedback, la restructuration cognitive et la désensibilisation systématique, les approches fondées sur la formation des compétences, comme l'interprétation orale, l'affirmation de soi et la formation des compétences de conversation. McCoy (1979) décrit comment trois des méthodes de traitement les plus courantes – la désensibilisation systématique, la restructuration cognitive et la modélisation – peuvent être appliquées dans les classes de langue étrangère. Enfin, Lucas (1984)

propose une série d'exercices basés sur l'hypothèse que la pratique des compétences permet d'éliminer dans une grande mesure l'anxiété langagière.

Cependant, dans une grande partie des recherches antérieures sur l'anxiété langagière, les méthodes présentées n'ont pas été adaptées aux caractéristiques spécifiques des classes de langue étrangère. La plupart des méthodes proposées, comme la désensibilisation systématique, l'hypnose ou le biofeedback, demandent des niveaux de formation et d'expertise dépassant ceux des enseignants de langues étrangères. En outre, ceux-ci n'ont souvent ni temps à consacrer à la résolution des cas extrêmes d'anxiété ni fonds pour l'équipement spécial nécessaire (Horwitz *et al.* 1986).

Même les approches relatives aux compétences – qui peuvent être traitées dans les limites de la classe de langue – sont moins efficaces que prévu en raison des difficultés particulières des apprenants de langue étrangère. L'approche de compétences désigne toute méthode fondée sur l'hypothèse que la réalisation correcte d'un comportement résulte d'une compétence. Cependant, peu importe que leur performance soit compétente ou non, certains apprenants ne jugeront jamais positivement leur communication et leur opinion sur leurs compétences ne sera pas améliorée. Pour ces apprenants, les approches de compétences peuvent augmenter l'anxiété parce que cela les place dans une situation qu'ils évaluent constamment comme négative. Ce qui est donc nécessaire, c'est une approche relative à l'anxiété langagière qui prenne en compte l'importance de la perception de soi dans toutes les phases de l'apprentissage et de l'utilisation d'une langue et qui puisse être réalisée dans les contraintes de temps et de financement de la classe.

Bien que les enseignants ne soient pas en mesure d'éliminer chaque atome d'anxiété des apprenants, notamment en dehors de la classe de langue, ils peuvent faire beaucoup pour aider à réduire l'anxiété dans la salle de classe, surtout en la rendant aussi conviviale et détendue que possible. Les enseignants peuvent se comporter de manière sympathique et sociable et insister sur les efforts, la prise de risque et la communication réussie qui donnent des effets positifs.

Ils peuvent également améliorer l'ambiance de la classe par le biais du travail en binôme, le travail en petits groupes, les jeux, les simulations et les exercices structurés qui modifient le modèle de communication de la classe. Au lieu d'une situation typique de la classe où la communication a lieu principalement entre l'apprenant et l'enseignant qui met en évidence et corrige les erreurs des apprenants embarrassés devant des spectateurs, le nouveau modèle est basé sur la communication entre les apprenants, en mettant l'accent sur la transmission du sens plutôt que sur la détection d'erreurs. Comme la structure de la classe et les modes de communication changent, l'anxiété débilante devrait diminuer et les apprenants devraient commencer à se détendre. Les apprenants sont généralement plus préoccupés d'essayer de communiquer leur point de vue que d'éviter l'humiliation publique, de sauver la face ou d'impressionner l'enseignant par leur capacité à imiter de « bonnes » réponses. Encouragés par les enseignants, les apprenants peuvent aussi contribuer à cette amélioration par des attentes réalistes et des comportements moins compétitifs. Enfin, les départements de langues sont en mesure de contribuer en modifiant leurs priorités et leurs contraintes.

Si les recommandations décrites ci-dessus sont attentivement et constamment suivies, l'anxiété en classe est susceptible d'être minimisée et l'efficacité de l'apprentissage d'une langue peut être renforcée. Cependant, nous pouvons avoir à travailler avec des

contraintes imposées par des politiques institutionnelles ou par des situations difficiles à changer dans un délai réduit. Par exemple, la salle de classe peut avoir des chaises boulonnées au sol, ce qui rend le travail de groupe et les déplacements difficiles.

Certains éléments particuliers d'un programme institutionnel peuvent exiger que certaines compétences soient « enseignées » (et, on l'espère, apprises), comme les présentations orales, qui sont une situation particulièrement anxiogène. Par exemple, dans de nombreuses classes d'anglais langue seconde aux États-Unis, les apprenants qui se préparent à entrer dans une université doivent apprendre comment faire des présentations et ils ne peuvent pas y couper, quand bien même l'enseignant le voudrait. Les tests et les examens, peu liés aux travaux en classe, peuvent également générer des niveaux d'anxiété très élevés.

Nous pouvons commencer un nouveau cours en mettant les apprenants en binôme et en évitant la critique ; il s'avère cependant souvent que l'anxiété de certains apprenants reste assez élevée. En effet, les procédures de classe, tels que le travail de groupe, que nous préconisons et considérons comme une méthode réduisant l'anxiété, peuvent effectivement avoir un effet opposé à celui prévu dans le cas de certains apprenants, dont la seule expérience antérieure a été une écoute quasi-silencieuse de l'enseignant parlant en face d'eux et qui ne parlaient que quand on leur adressait la parole pendant les cours. La modification de la structure de la classe et des modes de communication peut parfois augmenter l'anxiété chez certains apprenants.

Les apprenants qui ont grandi dans des systèmes d'éducation très formels ou autoritaires peuvent ne pas se sentir immédiatement à l'aise dans des classes où ils sont encouragés à communiquer de manière informelle avec leurs camarades et où l'enseignant joue un rôle facilitateur plutôt que dirigeant. Par exemple, les jeux et les simulations – qui semblent souvent un peu audacieux ou exagérés – peuvent causer une certaine gêne à des introvertis qui préfèrent se réfugier derrière l'apprentissage selon les règles académiques. Les activités de communication, qui révèlent qu'il y a souvent beaucoup de réponses à la fois correctes et divergentes, peuvent causer une gêne pour les penseurs strictement convergents qui estiment ne pouvoir gérer qu'une seule bonne réponse. De nombreux apprenants sont également habitués à la concurrence (avec leurs camarades ou avec le système, pour obtenir de bonnes notes) et certains peuvent rechigner à de fortes doses de coopération et de partage. Il y en a également qui peuvent être confondus ou se sentir mal à l'aise à cause de n'importe quel changement ou nouveauté, même bénin ou positif.

Des apprenants comme ceux-là, qui se sentent temporairement plus anxieux en raison de ces changements, sont susceptibles de se détendre avec le temps à mesure qu'ils s'habituent à la nouvelle routine et à l'ambiance. De manière générale, lorsque les enseignants transforment la classe en un lieu rassurant où l'apprenant n'est pas tenu de prendre la parole seul face à tout le monde, les apprenants réagissent souvent en se détendant et en devenant moins anxieux.

Mais que dire de ces apprenants dont l'anxiété n'est pas seulement une réponse temporaire à des exigences institutionnelles ou à des changements de procédures et de rôles en classe ? Certains individus sont naturellement plus anxieux que d'autres dans toute situation d'apprentissage, ou ils peuvent avoir besoin d'un peu de temps pour se sentir à l'aise dans une nouvelle classe. En outre, certains apprenants sont anxieux dans presque

chaque type de situation d'apprentissage, ils ont une personnalité anxieuse en général, ou ils présentent divers problèmes d'estime de soi. Les enseignants également peuvent se sentir sous pression ou être « nerveux par nature » et stimuler ainsi par inadvertance l'anxiété latente chez leurs élèves.

Certains apprenants peuvent ainsi, pour de nombreuses raisons, et malgré tous nos efforts, être sujets à différents types d'anxiété. Aucun enseignant ne peut donc garantir que les élèves dans sa classe ne ressentiront pas d'anxiété. Il y a des moments et des circonstances où nous pouvons prendre conscience que l'anxiété a atteint un point où il est nécessaire de la traiter, peut-être plus explicitement qu'à l'aide de certaines des suggestions mentionnées ci-dessus.

## CONCLUSION

Nonobstant, nous pouvons toujours essayer de rendre le cadre de l'apprentissage des langues moins stressant en concevant un enseignement en classe et une élaboration de matériels d'apprentissage des langues qui donnent la priorité à l'apprenant et non pas à des facteurs externes, tel que le matériel (par exemple le vocabulaire ou la grammaire dans un manuel), le programme d'études (par exemple le manuel) ou un test (par exemple le test de niveau avancé) et ainsi de suite.

Au lieu de perpétuer en classe des pratiques dirigées par les manuels scolaires avec des exercices qui insistent pour que les apprenants intériorisent chaque caractéristique linguistique d'une langue étrangère et la produisent immédiatement, le principe de donner la priorité à l'apprenant signifierait offrir aux apprenants les compétences dont ils ont besoin pour réussir dans l'apprentissage de la langue. Les pratiques en classe porteraient sur des tâches orientées vers le processus, communicatives et collaboratives, sur la prélecture, l'écriture, l'écoute et l'expression orale avant d'exiger que les apprenants « réalisent ces tâches activement ». Cela ne signifie pas que les apprenants ne devraient pas produire de communications en classe de langue étrangère ; il s'agit plutôt de fournir un enseignement qui permettra d'accroître leurs chances de succès une fois qu'ils ont à produire une communication dans la langue apprise.

En donnant la priorité à l'apprenant, les pratiques en classe et les matériels d'apprentissage doivent souligner aussi ce que les apprenants peuvent accomplir, contrairement à ce qu'ils ne peuvent pas accomplir, dans un contexte qui favorise l'utilisation de la langue liée à la vie réelle. En outre, donner la priorité aux apprenants de langue dans le processus d'apprentissage de la langue signifie expliquer aux apprenants pourquoi nous faisons ce que nous faisons en classe, dissiper les idées fausses sur l'apprentissage des langues, donner aux apprenants un sentiment d'autonomie, et surtout les encourager non seulement à coopérer de façon générale, mais à collaborer strictement.

Enfin, en plaçant l'apprenant avant tous les autres facteurs dans le processus d'apprentissage de la langue, nous serons obligés de repenser les tendances naturelles dans le milieu universitaire qui persistent à percevoir les apprenants de langues presque exclusivement comme des futurs diplômés qui ont un rôle plutôt passif et, au lieu de cela, nous essayerons de répondre avant tout à leurs besoins linguistiques, cognitifs et affectifs.

## BIBLIOGRAPHIE

- AUSUBEL David P., 1968, *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York : Holt, Rinehart & Winston.
- BABAEI Soghra M., GHANIZADEH Afsaneh, 2015, EFL Listening Anxiety and Listening Strategy Use among Iranian Junior High School Students, *Social and Basic Sciences Research Review* 3(6) : 310–319.
- BAHMAN Gojian, 2014, Effect of Anxiety Awareness on Listening Comprehension, *Educational Alternatives, Journal of International Scientific Publications* 12 : 1057–1064.
- BEATTY Michael J., BEHNKE Ralph R., HENDERSON Linda S., 1980, An Empirical Validation of the Receiver Apprehension Test as a Measure of Trait Listening Anxiety, *Western Journal of Speech Communication* 44 : 132–136.
- BELILEW Molla, GAROMA Tesisa, 2017, Relationship between Foreign Language Listening Anxiety and Listening Comprehension, *International Journal of Foreign Language Teaching & Research* 5(19) : 11–23.
- BERNE Jane, 1995, How does Varying Pre-listening Activities Affect L2 Listening Comprehension ?, *Hispania* 78 : 316–329.
- CAËL Thomas, 2017, *L'anxiété des langues étrangères : Étude sur les attitudes et l'usage de l'anglais chez sept Francophones*, [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/53224/1/gupea\\_2077\\_53224\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/53224/1/gupea_2077_53224_1.pdf) (date d'accès 18.10.2017).
- CAINE Renate N., CAINE Geoffrey, 1994, *Making Connections: Teaching and the Human Brain*, Reading, MA : Addison-Wesley.
- CAPANA Seyit A., KARACA Mehmet, 2013, A Comparative Study of Listening Anxiety and Reading Anxiety, *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 70 : 1360–1373.
- CHEN Yanjun, 2005, *A Study on Foreign Language Listening Anxiety of Chinese University non-English Majors*, Thèse de master inédite, Changsha : College of Hunan Normal University Studies.
- CHOW Bonnie W.-Y., CHIU Hey T., WONG Simpson W.L., 2017, Anxiety in Reading and Listening English as a Foreign Language in Chinese Undergraduate Students, <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362168817702159> (date d'accès 18.10.2017).
- COHEN Andrew D., 1990, *Language Learning: Insight for Learners, Teachers, and Researchers*, Boston : Heinle & Heinle.
- DALMAN Mohammad R., 2016, The Relationship between Listening Anxiety, Listening Comprehension Strategies, and Listening Performance among Iranian EFL University Students, *International Journal of Modern Language Teaching and Learning* 1(6) : 241–252.
- ELKHAFIFI Hussein, 2005, Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom, *The Modern Language Journal* 89 : 206–220.
- FISKE Susan T., TAYLOR Shelley E., 1984, *Social Cognition*, Reading, M.A : Addison-Wesley.
- FOSS Karen, 1982, Communication Apprehension: Resources for the Instructor, *Communication Education* 31 : 195–204.
- GOLCHI Mona M., 2012, Listening Anxiety and Its Relationship with Listening Strategy Use and Listening Comprehension among Iranian IELTS Learners, *International Journal of English Linguistics*, 2(4) : 115–128.
- HASAN Ali S., 2000, Learners' Perceptions of Listening Comprehension Problems, *Language Culture and Curriculum* 13(2): 137–153.
- HORWITZ Elaine K., HORWITZ Michael B., COPE Joann A., 1986, Foreign Language Classroom Anxiety, *The Modern Language Journal* 70(2) : 125–132.
- KILIÇ Mehmet, UÇKUN Berrin, 2013, Listening Text Type as a Variable Affecting Listening Comprehension Anxiety, *English Language Teaching* 6(2) : 55–62.
- KIM Eun-Jung, 2005, The Effect of Decreased Safety Behaviors on Anxiety and Negative Thoughts in Social Phobics, *Journal of Anxiety Disorders* 19 : 69–86.

- KRASHEN Stephen, 1995, School Libraries, Public Libraries, and the NAEP Reading Scores, *School Library Media Quarterly* 23: 235–238.
- LEE James F., VANPATTEN Bill, 1995, *Making Communicative Language Teaching Happen*, New York : McGraw-Hill.
- LUCAS Jenifer, 1984, Communication Apprehension in the ESL Classroom: Getting Our Students to Talk, *Foreign Language Annals* 17 : 593–598.
- MACINTYRE Peter D., 1995, How does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow, *The Modern Language Journal* 79(1) : 90–99.
- MCCOY Ingeborg R., 1979, Means to Overcome the Anxieties of Second Language Learners, *Foreign Language Annals* 12(3) : 185–189.
- MCDOWELL Earl E., MCDOWELL Carlene E., 1978, An Investigation of Source and Receiver Apprehension at the Junior High, Senior High and College Levels, *Central States Speech Journal* 29 : 11–19.
- MENDELSON David J., 1984, There are Strategies for Listening, *TEAL Occasional Papers* 8 : 63–76.
- MENDELSON David J., 1995, Applying Learning Strategies in the Second/Foreign Language Listening Comprehension Lesson, (in : ) *A Guide to the Teaching of Second Language Listening*, David J. Mendelson, Joan Rubin (éds.), San Diego, CA : Dominic Press, 132–150.
- NAJARZADEGAN Sahar, 2016, The Role of Teachers' Nonverbal Behavior in Alleviating Listening Comprehension Test Anxiety, *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 3(3) : 268–277.
- NISBETT Richard E., ROSS Lee D., 1980, *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- OMAGGIO HADLEY Alice, 1993, *Teaching Language in Context*, Boston, MA: Heinle & Heinle.
- OTEIR Ibrahim, 2017, Effects of Listening Comprehension Anxiety from Saudi EFL Learners' Perspectives, *International Journal of Linguistics* 9(5) : 113–125.
- OTAIR Ibrahim, AZIZ Noor H.A., 2017, Exploring the Causes of Listening Comprehension Anxiety from EFL Saudi Learners' Perspectives: A Pilot Study, *Advances in Language and Literary Studies* 8(4) : 79–84.
- PHILLIPS June, 1984, Practical Implications of Recent Research in Reading, *Foreign Language Annals* 17 : 285–296.
- PORCHER Louis, 1995, *Le français langue étrangère*, Paris : Hachette Éducation.
- PREISS Raymond, WHEELLESS Lawrence R., ALLEN Mike, 1990, The Cognitive Consequences of Receiver Apprehension: A Meta-Analytic Review, *Journal of Social Behaviour and Personality* 5 : 155–172.
- SERRAJ Samaneh, 2015, Listening Anxiety in Iranian EFL Learners, *International Journal of Scientific and Research Publications* 5(6) : 1–8.
- SHARIF Mohd. Y., FERDOUS Farhiba, 2012, Sources and Suggestions to Lower Listening Comprehension Anxiety in the EFL Classroom: A Case Study, *English Language Teaching* 5(10) : 92–104.
- SHOOK David, 1997, Identifying and Overcoming Possible Mismatches in the Beginning Reader-Literary Text Interaction, *Hispania* 80 : 234–243.
- TAHSILDAR Mohammad N., YUSOFF Zailin S., 2014, Investigating L2 Students' Listening Anxiety: A Survey at a Malaysian University, *International Journal of Language Education and Applied Linguistics (IJLEAL)* 1 : 45–55.
- VOGELY Anita J., 1998, Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions, *Foreign Language Annals* 31(1) : 67–80.
- VOGELY Anita J., 1999, Addressing Listening Comprehension Anxiety, (in : ) *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*, Dolly J. Young (éd.), Boston : McGraw-Hill College, 106–123.
- WHEELLESS Lawrence R., 1975, An Investigation of Receiver Apprehension and Social Context Dimensions of Communication Apprehension, *Speech Teacher* 23 : 261–268.
- YANO Yasukata, LONG Michael, ROSS Steven, 1994, The Effects of Simplified and Elaborated Texts on Foreign Language Reading Comprehension, *Language Learning* 44 : 189–219.

- YOUNG Dolly J., 1989, A Systematic Approach to Foreign Language Reading : What does the Research Suggest?, *Hispania* 72 : 755–762.
- YOUNG Dolly J., 1991a, Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What does the Language Anxiety Research Suggest ?, *Modern Language Journal* 75 : 425–439.
- YOUNG Dolly J., 1991b, The Relationship between Anxiety and Foreign Language Oral Proficiency Ratings, (in :) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Elaine K. Horwitz, Dolly J. Young (éds.), Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 57–64.
- YOUNG Dolly J., 1991c, Activating Student Background Knowledge in a Take Charge Approach to Foreign Language Reading, *Hispania* 74 : 1124–1132.
- YOUNG Dolly J., 1992, Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin, *Foreign Language Annals* 25 : 157–172.
- ZHAI Lili, 2015, Influence of Anxiety on English Listening Comprehension: An Investigation Based on the Freshmen of English Majors, *Studies in Literature and Language* 11(6) : 40–47.