

*Sylvia Łuszczynska*

Université de Szczecin

## CORRELATS DE L'ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE

### Language anxiety correlates

#### ABSTRACT

There is a large variety of language anxiety correlates. Some of them have been investigated individually, while others in big clusters. They come from various spheres of student functioning: they are personal and educational, though the impact of social factors in affecting language anxiety has so far been neglected. In the article a global picture of language anxiety correlates is presented. It is argued that the correlates can be divided into three basic groups: personal, educational and out-of-school. Within the personal group there were: gender, place of residence, and general anxiety. The educational correlates included forms of FL achievement, student's attitude to the FL teacher and subject, FL task difficulty, coping and language learner beliefs. The social (out-of-school) correlates of language anxiety comprised social support, economic strain and critical events. It seems that these factors, varying in space (intra- to interpersonal dimensions), are closely related to levels of language anxiety.

KEY WORDS: language anxiety, correlates, student, foreign language.

### INTRODUCTION

Il existe une grande variété de corrélats de l'anxiété langagière. Certains d'entre eux ont été étudiés individuellement, tandis que d'autres l'ont été dans de grands ensembles. Ils résultent des différents domaines où l'apprenant évolue. Ils sont personnels et éducationnels, bien que l'impact des facteurs sociaux parmi tous ceux qui affectent l'anxiété langagière ait jusqu'ici été négligé.

Un tableau global des corrélats de l'anxiété langagière présenté dans l'article met en relief que les corrélats peuvent être divisés en trois groupes principaux : corrélats personnels, éducationnels et hors de l'environnement scolaire. Les facteurs suivants appartiennent au groupe personnel : le sexe, la peur de l'évaluation négative, l'autoperception de la compétence en production orale, les traits de personnalité (le perfectionnisme, l'introvertisme) et la peur de perdre la face. Les corrélats relatifs à l'éducation incluent le style d'apprentissage, les attitudes des enseignants, la difficulté des tâches en langue étrangère (désormais LE), la façon de lutter contre l'anxiété, les types d'activités en classe, les expériences négatives des apprenants. Les corrélats sociaux (qui sont omis dans cette publication) de l'anxiété langagière comprennent le soutien social, les difficultés économiques et les événements critiques. Il semble que ces facteurs, variant dans

l'espace (aspects intrapersonnels et interpersonnels), soient étroitement liés aux niveaux de l'anxiété langagière.

## 1. DÉFINITION DE L'ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE

L'anxiété langagière est considérée comme « une réaction émotionnelle négative d'inquiétude se manifestant lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue seconde » (MacIntyre 1999 : 27). Plus récemment, Gardner et MacIntyre (1993 : 5) ont décrit l'anxiété langagière comme « une appréhension ressentie lorsqu'une situation nécessite l'utilisation d'une langue seconde que l'individu ne maîtrise pas parfaitement », caractérisée par une « cognition défavorable de soi-même, des sentiments d'appréhension et des réponses psychologiques telles qu'une fréquence cardiaque accrue ». Ils et d'autres auteurs (Arnold 2004 : 6) la décrivent également comme un sentiment de tension et d'appréhension associé spécifiquement aux contextes d'une langue seconde<sup>1</sup> et en particulier à la performance linguistique relative à celle-ci. Williams définit l'anxiété en classe de langue étrangère comme « une réponse à une condition dans laquelle un élément externe est perçu comme présentant une exigence qui risque de dépasser les capacités et les ressources de l'apprenant pour pouvoir y répondre » (Williams 1991 : 25). La perception de la situation comme une menace se manifeste comme une émotion psychologique et/ou une réaction physiologique qui gêne la concentration, l'attention et l'effort de l'apprenant en l'empêchant de maîtriser la tâche assignée.

Il convient de préciser qu'il existe des types complémentaires d'anxiété relatifs aux compétences linguistiques, tels que l'anxiété de production orale, l'anxiété d'écoute, l'anxiété d'écriture et l'anxiété de lecture.

## 2. REVUE DES RECHERCHES SUR LES CORRÉLATS DE L'ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE

### 2.1. CORRÉLATS PERSONNELS

#### 2.1.1. SEXE

Le sexe des apprenants est le principal facteur dont l'impact sur l'anxiété langagière a été analysé dans l'étude de Campbell et Shaw (1994). 177 personnes apprenant quatre langues dans un institut de langues ont participé à celle-ci : elles apprenaient l'espagnol (N = 21), l'allemand (N = 63), le russe (N = 66) et le coréen (N = 27). L'anxiété langagière a été mesurée au moyen de l'enquête sur les attitudes spécifiques à l'anxiété

---

<sup>1</sup> Dans les études s'occupant de l'acquisition des langues autres que la maternelle, on fait parfois la distinction entre *langue seconde* proprement dite, c'est-à-dire celle qu'on apprend dans un contexte où la langue cible est celle parlée dans le pays, et *langue étrangère*, celle que l'on apprend dans un pays où la langue étudiée n'est pas parlée (Young 1999 : 3).

relative aux langues étrangères en classe (Campbell et Ortiz 1986) dont la validité n'avait pas encore été établie.

L'anxiété langagière mesurée au début du cours de langue est jugée similaire chez tous les apprenants, de sexe féminin et de sexe masculin. Cependant, après deux semaines (60 heures d'enseignement en classe) une augmentation significative de l'anxiété langagière se produit chez les individus de sexe masculin, tandis qu'une baisse significative se produit chez les apprenants de sexe féminin. Les auteurs émettent l'hypothèse que ce résultat est dû aux problèmes des apprenants de sexe masculin face aux quatre compétences linguistiques et à leur peur de l'échec. La compétence en écoute s'avère la cause d'anxiété la plus importante en raison de sa nature spécifique qui donne à l'apprenant peu de contrôle sur ce qui se passe.

L'étude de Campbell (1999) porte également sur la relation entre le sexe des apprenants et leur anxiété langagière. 163 apprenants d'espagnol, de coréen, de russe et d'allemand dans un centre de langues étrangères aux États-Unis ont pris part à l'étude (119 apprenants de sexe masculin et 44 de sexe féminin). L'enquête sur les attitudes spécifiques à l'anxiété langagière en classe, proposée par Campbell et Ortiz (1986), a servi d'outil de recherche. Les participants ont participé à l'enquête avant le début du cours de LE et, ensuite, après 14 jours ou 60 heures d'enseignement en classe.

Il s'avère que, dans les premières mesures, les niveaux d'anxiété des apprenants de sexe masculin et de sexe féminin sont proches. Dans les secondes mesures, après 14 jours ou 60 heures d'enseignement en classe, des différences significatives apparaissent. L'anxiété langagière des apprenants de sexe masculin augmente significativement, tandis que l'anxiété des apprenants de sexe féminin reste à un niveau similaire. L'auteur suppose que l'anxiété des apprenants de sexe masculin pourrait être attribuée à l'anxiété relative aux compétences, ainsi qu'à leur peur de l'échec. La compétence qui semble causer le plus d'anxiété est l'écoute en raison du caractère incontrôlable et imprévisible de l'input, ainsi qu'à cause des objectifs de carrière des apprenants.

La relation entre l'anxiété de langue et plusieurs variables comme les attitudes des enseignants, le sexe, la compréhension en lecture dans la langue maternelle, la compréhension en lecture dans la LE, l'orthographe en LE et l'écriture créative en LE, est analysée dans l'étude d'Abu-Rabia (2004). 67 élèves de septième classe de deux écoles religieuses en Israël ont participé à cette étude (40 filles et 27 garçons). Les outils utilisés comprenaient un questionnaire avec l'échelle FLCAS traduit en hébreu. Il comportait également des questions sur le rôle de l'enseignant dans l'anxiété de LE. Deux tests de compréhension en lecture, en hébreu et en anglais, un fragment d'écriture créative et un test d'orthographe ont également été utilisés.

Les résultats de l'étude montrent que l'anxiété langagière est corrélée négativement avec la compréhension en lecture, l'orthographe et l'écriture créative en langue première (ci-après L1) et en langue seconde (ci-après LS). Selon les conclusions de l'auteur, les compétences en L1 servent de base à l'apprentissage d'une LE / LS. Les attitudes positives de l'enseignant (soutien et compréhension) aident aussi à diminuer l'anxiété langagière. Des différences entre les sexes ont été constatées dans la plupart des calculs : les filles sont plus anxieuses, tandis que les garçons ont des scores supérieurs dans les tests de L1 et de LS. La raison d'un tel résultat peut être attribuée au fait que les filles sont plus ouvertes et parlent plus sincèrement de leurs sentiments d'anxiété, notamment dans

un environnement féminin. En dehors de cela, il y a une plus grande probabilité d'exposition à l'anglais comme LE dans le cas des apprenants de sexe masculin que chez les apprenants de sexe féminin. Enfin, le sexe des apprenants et les attitudes des enseignants se sont avérés des prédicteurs significatifs de l'anxiété langagière.

L'apprentissage d'une LE en tant que sujet d'études de deuxième cycle ou dans un autre cadre peut avoir un impact sur les niveaux d'anxiété langagière en classe. Wu (2010) étudie 66 chinois adultes apprenant l'anglais (tous des étudiants de deuxième cycle) dans une université de Taiwan et il indique que ces étudiants manifestent des niveaux plus élevés d'anxiété en classe d'anglais. En outre, les étudiantes montrent des niveaux plus élevés d'anxiété langagière que les étudiants. Les étudiantes « deviennent nerveuses quand on leur demande de répondre à des questions en classe, notamment quand elles sont interrogées séparément ou quand elles doivent faire une présentation. Elles s'inquiètent de leur maîtrise de l'anglais et craignent de faire des erreurs en public. Elles se sentent tout de même moins anxieuses quand elles travaillent en binôme ou en groupe » (Wu 2010 : 183).

#### 2.1.2. PEUR DE L'ÉVALUATION NÉGATIVE ET L'AUTOPERCEPTION DE LA COMPÉTENCE EN PRODUCTION ORALE

L'étude de Kitano (2001) a plusieurs objets. Elle examine la relation entre le niveau d'anxiété et deux autres facteurs : la peur de l'évaluation négative et l'autoperception de la compétence en production orale dans une LE (japonais). Elle se concentre également sur l'interaction entre la peur de l'évaluation négative et l'autoperception de la compétence en production orale en japonais, ainsi que sur leur relation commune avec l'anxiété de langue. 212 apprenants de langue japonaise ont participé à l'étude (niveau débutant : N = 100, intermédiaire : N = 53 et avancé : N = 59) dans deux grandes universités aux Etats-Unis. Ils étaient locuteurs natifs de différentes langues (121 hommes et 91 femmes). Plusieurs techniques ont été utilisées, notamment : l'échelle de la peur de l'évaluation négative, l'échelle de l'anxiété du japonais en classe, l'échelle de l'auto-évaluation « Can-Do », l'auto-évaluation au niveau actuel de l'apprentissage et la perception de l'auto-évaluation par les Japonais.

Les résultats principaux montrent que le niveau d'anxiété est positivement corrélé avec la peur de l'évaluation négative, surtout chez les étudiants de niveau avancé. Les chercheurs attribuent leurs résultats à la difficulté accrue de l'enseignement dans les classes avancées, comme la prise de conscience par les apprenants de leurs erreurs augmentant leur anxiété ; les exigences plus grandes des enseignants et l'approbation exprimée plus rarement y jouent également un rôle important. Ils pensent également que l'anxiété langagière peut probablement être en corrélation avec une auto-évaluation moins favorable de la compétence en production orale. Les expériences de séjours au Japon se sont révélées être en corrélation avec l'AL. Les apprenants qui ont l'expérience d'un séjour à l'étranger se sentent plus détendus dans une salle de classe. L'autoperception par l'apprenant de sa capacité à effectuer des tâches comme celles requises dans un environnement japonais authentique est liée à l'anxiété langagière, notamment dans le cas des élèves de sexe masculin, alors que cette relation est négligeable dans le cas des

élèves de sexe féminins. La peur de l'évaluation négative et la compétence auto-perçue de parler japonais n'interagissent pas pour influencer l'anxiété langagière.

Jackson (2002) utilise les données issues d'entretiens et d'observations pour enquêter sur la réticence et l'anxiété des étudiants chinois en classe d'anglais d'affaires au niveau intermédiaire. Elle constate que la peur de faire des erreurs, la peur de perdre la face, l'anxiété de parler devant une grande classe, l'anxiété d'être le centre de l'attention expliquent le manque de participation de ces étudiants chinois aux cours d'anglais des affaires de niveau intermédiaire.

### 2.1.3. TRAITS DE PERSONNALITÉ

Le perfectionnisme est un trait de personnalité lié à l'établissement de normes de performance excessivement élevées, accompagnées d'auto-évaluations trop critiques. En tant que tel, ce trait de personnalité peut être une cause de mauvais résultats scolaires, tout comme l'anxiété langagière liée à l'appréhension de communication, la peur de l'évaluation négative et l'anxiété de test. Par conséquent, l'exploration de la relation entre l'anxiété langagière et le perfectionnisme, ce qui est l'objet de la recherche de Gregersen et Horwitz (2002), peut conduire à une meilleure compréhension de son rôle dans l'interaction avec d'autres traits de personnalité. 78 étudiants de deuxième année de langue anglaise, suivant un cours dans une université chilienne, ont participé à l'étude. Sur la base des résultats de l'échelle FLCAS, 8 apprenants ont été choisis dans ce groupe : les 4 plus anxieux et les 4 moins anxieux. Ils ont été filmés pendant leur performance orale et, plus tard, un enregistrement audio de leurs commentaires sur leur performance a été réalisé. Ensuite, les enregistrements audio ont été analysés pour découvrir les cas de perfectionnisme et analyser leurs réactions à leur performance orale.

Les résultats de la recherche indiquent que les apprenants très anxieux et peu anxieux ont des réactions anxieuses différentes : les apprenants anxieux déclarent des normes de performance plus élevées et ils sont plus soucieux de leurs erreurs. Ils ont aussi une tendance plus grande à la procrastination et s'inquiètent plus de l'opinion des autres, ce qui signifie que les perfectionnistes et les apprenants anxieux ont plusieurs caractéristiques en commun. Les apprenants anxieux sont également plus perturbés par les erreurs, qu'ils attribuent à l'anxiété. Ils surestiment le nombre et la gravité de leurs erreurs, en les reliant à la possibilité d'être évalués négativement par les autres. Dans l'ensemble, l'anxiété langagière et le perfectionnisme ont des symptômes similaires.

Tasee (2009) fait une recherche sur les facteurs ayant une influence sur l'anxiété de parler anglais chez les apprenants. Les buts de l'étude sont : 1) d'enquêter sur l'existence et le niveau de l'anxiété d'expression orale éprouvée par les étudiants d'anglais de deuxième cycle dans les universités Rajabhat ; 2) d'analyser la relation et les types de variations de l'anxiété de parler selon le sexe des apprenants, la compétence en production orale perçue, la propre personnalité perçue par les apprenants et le type de programme scolaire ; 3) d'explorer la façon dont les étudiants ayant un haut niveau d'anxiété et ceux qui sont peu anxieux se débrouillent avec l'anxiété ; et 4) d'analyser comment les enseignants de langues aident leurs élèves à réduire l'anxiété de parler. 963 étudiants en filière d'anglais d'une université du système Rajabhat ont participé à l'étude. Un questionnaire sur l'anxiété de parler, basé sur les échelles PRCA-24 et FLCAS, et un

entretien semi-structuré ont été utilisés pour recueillir les données. Les résultats révèlent que l'anxiété des apprenants relative à l'expression orale en anglais a dans l'ensemble un niveau modéré. Parmi les trois aspects de l'anxiété de langue, à savoir l'appréhension de communication, l'anxiété de test et la peur de l'évaluation négative, on constate que les participants à cette étude mentionnent la peur de l'évaluation négative comme cause principale de l'anxiété de parler. Des différences significatives dans l'anxiété de parler sont mises en lumière en fonction du sexe des apprenants, de leur compétence en production orale perçue et de leur perception de leur propre personnalité. Les étudiantes signalent être plus anxieuses de parler anglais que les participants de sexe masculin. Les étudiants ayant une compétence en production orale perçue inférieure déclarent être plus anxieux de parler anglais que ceux avec une compétence en production orale perçue supérieure. En outre, les apprenants extravertis déclarent être plus anxieux à propos de leur compétence à parler que les personnes introverties. Les résultats démontrent également que les apprenants ayant une anxiété de parler plus élevée et ceux qui sont moins anxieux déclarent utiliser les mêmes tactiques pour réduire leur anxiété de parler, c'est-à-dire des tactiques ayant des effets à la fois mentaux et physiques. En ce qui concerne les enseignants, les résultats de l'étude révèlent que les tactiques utilisées le plus souvent par la plupart des enseignants, selon leurs déclarations, pour réduire l'anxiété de parler de leurs élèves sont des techniques mentales et cognitives.

Cinq étudiants japonais inscrits à une université américaine dans l'étude d'Ohata (2005) déclarent que leur traits de personnalité (introversion ou manque de sociabilité, sociabilité et affirmation de soi) ont un impact énorme sur leur anxiété de LE, en limitant leurs tentatives pour communiquer en anglais en classe et hors la classe. L'anxiété chez ces sujets a été beaucoup influencée par la culture japonaise. L'inhabileté à s'immerger dans les cours les rendait plus anxieux. Ohata a ajouté que les standards japonais se distinguent nettement des standards américains, ce qui peut avoir pour effet d'empirer l'anxiété langagière chez ces apprenants étrangers. Pour conclure, cette recherche a montré que l'anxiété langagière est une variable complexe qui est très influencée par la culture d'origine des étudiants.

## 2.2. CORRÉLATS EDUCATIONNELS

### 2.2.1. STYLE D'APPRENTISSAGE

Dans l'étude de Bailey, Daley et Onwuegbuzie (1999), l'accent est mis sur l'analyse d'une combinaison de divers styles d'apprentissage qui pourraient être corrélés avec l'anxiété langagière. L'échantillon était composé de 146 apprenants d'une université américaine, divisés en quatre groupes : cours de français premier semestre (N = 38), cours de français deuxième semestre (N = 15), cours d'espagnol premier semestre (N = 55) et cours d'espagnol deuxième semestre (N = 38). Les mesures utilisées dans la recherche sont : le FLCAS (Horwitz et al. 1986) et l'enquête de préférence relative à l'environnement et à la productivité (PEPS) par Dunn, Dunn et Price (1991) qui évalue la préférence des individus dans plusieurs domaines (comment les adultes préfèrent apprendre, fonctionner, se concentrer et réaliser des tâches).

L'anxiété langagière s'avère associée à deux variables du style d'apprentissage : la responsabilité et l'orientation vers les autres. En bref, les étudiants qui n'achèvent pas leurs tâches et qui préfèrent ne pas apprendre dans des groupes où il faut coopérer ont tendance à avoir des niveaux plus élevés d'anxiété langagière. Le facteur de responsabilité représente un style d'apprentissage consistant à refuser la responsabilité de terminer les tâches. Les auteurs supposent que l'anxiété langagière est corrélée avec le manque de préparation, habituel quand les apprenants perdent la motivation d'apprendre après avoir obtenu des notes pires que prévu. Le deuxième style d'apprentissage en corrélation avec l'anxiété langagière, l'orientation vers les autres, est marqué par une préférence pour le travail solitaire. Comme l'apprentissage coopératif répond aux besoins affectifs des apprenants et les encourage à parler la LE, l'absence de ce type d'apprentissage est susceptible d'entraîner des niveaux accrus d'anxiété de langue.

L'enquête sur la relation entre les interactions enseignant-apprenant et l'anxiété langagière est l'objet principal de l'étude qualitative réalisée par Oxford (1999b). Jusqu'à la date de sa publication, de 300 à 350 apprenants de deux universités américaines ont répondu par écrit à la question suivante : « Avez-vous jamais eu un conflit de style avec l'enseignant ? Dans l'affirmative, décrivez votre enseignant, dites ce qui s'est passé et expliquez ce que vous ressentiez dans cette situation. Dans le cas contraire, sélectionnez une situation dans laquelle vous étiez en phase avec l'enseignant, puis décrivez l'enseignant, dites ce qui s'est passé et expliquez ce que vous ressentiez dans cette situation » (Oxford 1999b : 221).

L'analyse des réponses des apprenants met en lumière le fait que l'anxiété éprouvée par les apprenants en classe de LE peut survenir pour plusieurs raisons liées à l'incompatibilité entre le style de l'enseignant et celui de ses élèves. L'anxiété peut être attribuée à des différences dans la tolérance de l'ambiguïté, lorsque les enseignants ne fournissent pas suffisamment d'informations et de clarté en ce qui concerne les tâches à effectuer. En dehors de cela, les apprenants introvertis se sentent menacés par les enseignants extravertis qui créent une ambiance amusante en classe car cela augmente leur sentiment de malaise. En outre, l'exigence des enseignants de travailler sur des détails analytiques, concrets et séquentiels fait naître de l'anxiété chez les étudiants qui préfèrent une approche générale et intuitive. L'ignorance des préférences sensorielles provoque également de l'anxiété.

### 2.2.2. FAÇONS DE LUTTER CONTRE L'ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE

L'objet principal de l'étude de Mihaljević Djigunović (2000) est, comme l'auteur le décrit largement, d'étudier l'interaction des stratégies et des éléments affectifs. En d'autres termes, la recherche se concentre sur l'interaction entre l'utilisation des stratégies et les éléments affectifs, à savoir l'anxiété, ainsi que d'autres dimensions affectives au-delà de la portée de cette publication (concept de soi, attributions et motivation). 362 élèves d'écoles primaire et secondaire et étudiants croates, apprenant l'anglais comme LE, ont participé à l'étude. L'anxiété langagière a été mesurée au moyen d'un questionnaire composé de 5 items élaboré par MacIntyre et Gardner (1989) et au moyen de stratégies fondées sur l'Inventaire de stratégies d'apprentissage des langues (Oxford 1990).

Les résultats liés aux mesures de l'anxiété de langue montrent que dans un groupe d'élèves d'école secondaire, les élèves qui se sentent menacés en parlant anglais en classe de langue ont également l'impression que les autres parlent mieux anglais et déclarent utiliser l'anglais hors la classe plus rarement. D'autre part, les apprenants adultes qui éprouvent de l'anxiété langagière utilisent moins de stratégies de communication et plus de stratégies socio-affectives, comme le partage des expériences, l'apprentissage avec les autres et l'auto-encouragement. Ils signalent également utiliser moins d'occasions d'apprentissage hors la classe. En général, tous les aspects de l'anxiété sont en corrélation avec les stratégies de communication. Il s'ensuit que les apprenants anxieux ont honte de parler spontanément en classe, qu'ils se sentent mal à l'aise et nerveux en parlant et qu'ils sont convaincus que les autres parlent mieux anglais et se moquent d'eux. Ces apprenants signalent également utiliser l'auto-encouragement et le partage d'expériences.

Le développement d'une typologie des stratégies que les apprenants utilisent pour faire face à l'anxiété langagière est l'objet principal de la recherche de Kondo et Yang (2004), avec 209 participants fréquentant des cours d'anglais au niveau débutant dans deux universités dans le centre du Japon. Ils ont rempli l'échelle de l'anxiété en classe d'anglais de Kondo, ainsi qu'un questionnaire ouvert décrivant les tactiques qu'ils utilisent lorsqu'il s'agit de sentiments d'anxiété en classe. L'analyse des questionnaires a permis d'adopter une typologie de 70 stratégies de base, qui ont ensuite été classées par 60 autres apprenants.

Les résultats de la recherche montrent que la base affective, les stratégies cognitives et celles d'adaptation comportementale qui caractérisent les apprenants anxieux sont les suivantes : la préparation (utilisée pour la préparation d'une participation efficace en classe), la relaxation (mise en œuvre pour atténuer les tensions corporelles), la pensée positive et l'orientation vers les autres (visant à supprimer ou à modifier les processus de pensée problématiques), ainsi que la démission (retrait). Cependant, aucune relation n'a été trouvée entre la fréquence d'utilisation des stratégies et l'anxiété langagière ; on voit tout de même que les apprenants très anxieux utilisent des stratégies variées pour réduire leur anxiété.

Il y a environ deux décennies, Young (1990) a analysé l'anxiété relative à l'apprentissage des langues étrangères en classe et à la prise de parole du point de vue des apprenants. Un questionnaire destiné à identifier les causes de l'anxiété langagière a été soumis à 135 étudiants commençant l'apprentissage de l'espagnol et à 109 élèves du secondaire. Les résultats montrent que parler une LE n'est pas l'unique cause de l'anxiété langagière en classe, c'est aussi la prise de parole devant les autres apprenants. Young a suggéré qu'une attitude de correction d'erreurs détendue et positive de la part de l'enseignant peut réduire considérablement le niveau de ce type d'anxiété chez les apprenants. Une façon de fournir un input de correction sans provoquer beaucoup d'anxiété consiste, comme Young (1990 : 550) l'indique, à « modeler les réponses » des étudiants, c'est-à-dire qu'il suffit de répéter la version correcte de ce que les élèves tentent de dire. En outre, « l'attitude généralement positive, amicale et détendue envers les élèves » de l'enseignant (*ibid.* : 551) peut réduire leur anxiété.

Kim (2009 : 154) a aussi conseillé les implications de la réduction de l'anxiété langagière en classe pour l'enseignement. Par exemple, les enseignants de langues étrangères devraient « intégrer à l'enseignement le travail en binôme ou en groupe et des jeux

afin de réduire l'anxiété des élèves liée à la performance en public et à l'improvisation ». L'enseignant pourrait également utiliser, dans des contextes de communication, des tâches et des sujets importants ou familiers pour les apprenants, car cela peut contribuer à accroître le sentiment de sécurité parmi les apprenants de langues étrangères. Enfin, les enseignants pourraient enseigner aux apprenants des stratégies efficaces pour lutter contre l'anxiété en classe.

Thaher (2005) effectue une recherche dont l'objet principal est d'étudier les facteurs qui conduisent à l'appréhension de communication, un des aspects de l'anxiété langagière, dans une classe d'anglais LE. L'importance relative d'un certain nombre de causes (psychologique, pédagogique et socioculturelle) est étudiée au moyen d'un questionnaire. L'échantillon d'étude est composé de 209 étudiants d'anglais LE de deuxième cycle à l'Université An-Najah en Palestine, d'origine non anglaise, choisis au hasard, de différents niveaux, qui trouvent difficile de participer aux cours d'anglais.

Les conclusions de l'étude révèlent que la plupart des apprenants soit ont peur, soit sont anxieux de leurs expériences d'apprentissage, ce qui entrave le processus d'apprentissage de la langue. Après avoir recueilli des informations anonymes auprès des étudiants sur les raisons pour lesquelles ils ne participent pas à la discussion en classe, le chercheur a classé les réponses en trois grands domaines : psychologique, pédagogique et socioculturel et il a créé un questionnaire utilisant une échelle de Likert à 5 choix de réponses. Les résultats dans ces différents domaines montrent que celui des facteurs socioculturels a la moyenne la plus élevée (3,45) tandis que les facteurs pédagogiques et les facteurs psychologiques ont une moyenne respective de 3,30 et de 3,26. Cette étude n'indique pas de différences significatives selon le sexe et le lieu de résidence dans les trois domaines. Le chercheur constate que l'appréhension de communication dans les classes d'anglais langue étrangère est le résultat d'une combinaison de facteurs psychologiques, pédagogiques et socioculturels visiblement mêlés. Il recommande plusieurs façons de réduire l'appréhension de communication dans les classes d'anglais LE. Certaines d'entre elles sont décrites ci-dessous. Premièrement, les enseignants devraient aider les apprenants à développer une image positive d'eux-mêmes et des autres. Ils devraient créer une atmosphère chaleureuse pour motiver les apprenants à apprendre l'anglais. Ils devraient également organiser des séances de discussion après les cours pour discuter des difficultés des apprenants. Ils devraient encourager les apprenants à parler anglais en classe et en dehors de la classe. Les notes attribuées à la participation active pendant les cours d'anglais LE devraient être augmentées. Enfin, le chercheur suggère que les problèmes d'appréhension de communication devraient être résolus à un niveau inférieur du cursus scolaire.

Tanveer (2007) tente d'enquêter sur les facteurs dont l'anxiété langagière peut résulter, tant au sein de l'environnement de la classe qu'hors de la classe dans un contexte social plus large et recommande différentes stratégies pour y faire face. Elle utilise un format d'entrevues qualitatives semi-structurées et une technique de groupe de discussion pour enquêter sur cette question. Vingt participants, six apprenants d'anglais LE / LS, trois enseignants très expérimentés d'anglais LE / LS et onze praticiens d'anglais LE / LS ont participé à l'étude de Tanveer. Les résultats suggèrent que l'anxiété langagière peut provenir de la conscience de soi des apprenants, de leurs opinions à propos d'eux-mêmes, de leurs difficultés d'apprentissage des langues, des différences entre la culture

des apprenants et celle de la langue cible, des différences de statut social entre le locuteur et ses interlocuteurs et de la crainte de perdre son identité. En reconnaissant l'existence de l'anxiété d'expression orale, les enseignants devraient s'assurer que les apprenants se trouvent dans un environnement amical, informel et favorable à l'apprentissage ; ils devraient encourager les apprenants à avoir la confiance en eux nécessaire pour se permettre de faire des erreurs, ce qui sert à l'acquisition de compétences en communication ; les enseignants devraient éviter les activités qui facilitent l'échec des apprenants.

Plusieurs recommandations sont données aux enseignants. Tout d'abord, ils peuvent tenter d'améliorer l'environnement d'apprentissage en créant une ambiance détendue pour les apprenants, grâce à laquelle ceux-ci peuvent se sentir en sécurité pour parler ou pour exprimer leurs opinions. Deuxièmement, les enseignants devraient éviter de faire des évaluations négatives et devraient commenter le comportement des apprenants de façon plus encourageante. Troisièmement, les enseignants et leurs étudiants devraient prendre des mesures pour se détendre et changer d'attitude à l'égard des tests et des épreuves, par exemple en éliminant le classement des apprenants selon leurs notes aux tests. Enfin, les enseignants peuvent également informer explicitement les apprenants de l'existence inévitable de l'anxiété relative à l'apprentissage de l'anglais. Ils peuvent suggérer aux apprenants qu'il est possible de diminuer l'anxiété grâce à l'autorégulation de leur façon de penser et de travailler. Par conséquent, le vrai travail d'un enseignant est d'aider les apprenants à trouver un niveau adéquat d'anxiété qui ne soit ni trop élevé ni trop bas.

Singh et al. (2011) réalisent une étude dont l'objet est d'identifier l'appréhension de communication éprouvée par les étudiants internationaux en classe d'anglais dans une université régionale malaisienne. Pour les besoins de cette étude, une version adaptée de l'outil PRCA-24 est utilisée pour mesurer l'appréhension de communication parmi les 32 répondants. Seules 18 déclarations relatives aux trois domaines de communication (discussion de groupe, communication interpersonnelle et prise de parole en public) sont incluses dans le questionnaire. Il est composé de deux parties. La première partie comprend des données démographiques. Les répondants doivent fournir des renseignements personnels tels que le sexe, l'âge, le pays d'origine, la nationalité, la plus haute qualification en langue anglaise, etc. La deuxième section comprend 18 constatations de PRCA-24 et est fondée sur l'échelle de Likert de la réponse « Tout à fait d'accord » à « Pas du tout d'accord ».

L'analyse des données montre que 12 (37,5%) des répondants dans cette étude affichent des scores d'appréhension de communication élevés dans deux ou trois domaines de communication. L'appréhension de communication la plus élevée est enregistrée dans la prise de parole en public, c'est-à-dire quand on parle en public en classe. Presque 62,5%, c'est-à-dire 28 répondants, connaissent une appréhension de communication élevée dans cette situation. Ils deviennent très nerveux et anxieux, ce qui affecte leur présentation orale. D'autre part, le score d'appréhension de communication pour la section sur la conversation interpersonnelle est de 46,9% (15 répondants qui manifestent un niveau élevé d'appréhension de communication). Le niveau d'appréhension de communication lors des conversations est plus petit en raison de leur nature informelle, décontractée et non stressée par rapport aux compétences élevées liées à la prise de parole en public. Le pourcentage d'appréhension de communication le plus bas est observé dans

le domaine des discussions de groupe avec seulement neuf répondants (28,1%) qui ont éprouvé une appréhension de communication élevée pendant des discussions de groupe. Cela peut être attribué au plus grand nombre de participants actifs lors des discussions de groupe. L'auteur suggère que certaines activités pratiques et proactives doivent être mises en œuvre afin de réduire les effets néfastes de l'appréhension de communication. Par exemple, un environnement de classe de langue moins menaçant devrait être créé pour les apprenants pour diminuer leur anxiété à l'égard des activités de communication orale. Des activités de classe variées, comme la présentation orale individuelle, le travail en binôme oral, la discussion de groupe, devraient être adoptées afin d'encourager les apprenants à s'impliquer davantage et à être plus actifs en classe. Toutes ces techniques devraient indirectement rendre les apprenants moins anxieux et les aider à exprimer leurs points de vue.

L'étude de Tsui (1996), à laquelle 38 enseignants d'anglais langue étrangère de Hong Kong ont participé, révèlent que la plupart des apprenants sont réticents à parler en classe de langue. Selon le chercheur, certains des facteurs qui contribuent à la réticence des étudiants, comme le manque de confiance et la peur de faire des erreurs, d'être critiqué et ridiculisé, sont liés à l'anxiété de l'apprentissage des langues. Les apprenants qui manquent de confiance en eux ou en leur connaissance de l'anglais souffrent d'appréhension de communication. Ils éprouvent de l'anxiété de test et ont peur d'une évaluation négative. Il est normal, dans les classes d'anglais LS, que les étudiants soient constamment obligés de parler devant toute la classe et que leur performance soit évaluée en permanence par l'enseignant et par leurs camarades. Ensuite, le fait que les enseignants ne tolèrent pas le silence de la part des apprenants augmente l'anxiété chez eux car ils ont besoin de temps pour comprendre la question et pour formuler une réponse. L'input incompréhensible s'avère être une autre cause d'anxiété chez les apprenants d'anglais LS. En conséquence, le chercheur suggère de prendre des mesures pour atténuer l'anxiété des apprenants telles que l'allongement du temps d'attente et l'amélioration des techniques d'interrogation, etc.

Huang et al. (2010) analysent la relation entre le soutien de la part de l'enseignant et des autres apprenants et l'anxiété langagière. 158 étudiants de première année d'une université de Taiwan ont rempli trois questionnaires : un questionnaire de fond, une échelle FLCAS et une mesure de la vie en classe. Les résultats de l'analyse de corrélation de Pearson montrent que le soutien scolaire des enseignants est la variable la plus répandue reliée à l'anxiété de l'apprentissage des langues ( $p < .01$ ), par rapport à d'autres types de soutien (par exemple, le soutien pédagogique personnel, le soutien scolaire des élèves et le soutien personnel des élèves). Les apprenants de LE se sentent moins anxieux quand ils comprennent qu'ils bénéficient d'un soutien scolaire plus grand de la part de leurs enseignants.

Samimy et Rardin (1994) utilisent des journaux tenus par les élèves pour se concentrer sur certaines questions ou aspects de leur anxiété de langue. Ils suggèrent que les expériences infructueuses et négatives des apprenants dans le passé conduisent à un haut niveau d'anxiété. La motivation des apprenants et une attitude positive envers l'apprentissage d'une LS pourraient être renforcées par une réduction de l'anxiété inutile.

### 2.2.3. EXPOSITION À UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Le point focal de l'étude de Casado et Dereshiwsky (2004) est la comparaison entre l'anxiété langagière chez des apprenants aux États-Unis et en Espagne. Les auteurs cherchent également à analyser le rôle des autres facteurs liés à l'anxiété tels que la méthodologie de la classe et l'exposition à une LE. Deux groupes ont participé : 114 étudiants américains fréquentant un cours d'espagnol (premier semestre) et 154 étudiants espagnols fréquentant un cours d'anglais (premier semestre). L'échelle FLCAS a été utilisée dans cette étude.

Les niveaux d'anxiété de langue sont différents : les étudiants américains déclarent éprouver une anxiété plus élevée par rapport aux sous-échelles mesurant l'appréhension de communication, le sentiment général d'anxiété et la peur de l'évaluation négative. Les auteurs concluent qu'un début précoce ou un environnement d'apprentissage déterminé (méthodologie utilisée en classe et absence de programme national d'apprentissage obligatoire d'une LE aux États-Unis) ne conduit pas nécessairement à une appréhension inférieure.

Allen et Herron (2003) examinent les résultats linguistiques et affectifs d'un programme d'études d'été à l'étranger. L'objet de cette étude est de déterminer si des changements importants se produisent pour deux facteurs linguistiques (les compétences en production orale et en compréhension orale en français) et pour deux facteurs affectifs (la motivation intégrative et l'anxiété langagière après le programme d'études à l'étranger). 25 étudiants américains inscrits à un programme d'études d'été à Paris y ont participé. Les résultats démontrent que les compétences linguistiques en français s'améliorent considérablement et que l'anxiété langagière en classe et l'anxiété langagière hors la classe diminuent de manière significative après une participation à un programme d'études à l'étranger. L'analyse des données qualitatives indique que les participants sont confrontés à deux causes d'anxiété langagière à l'étranger : l'insécurité linguistique et les différences culturelles.

### 2.2.4. APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Comme Duxbury et Tsai (2010) le résumant dans leur étude, de nombreux facteurs ont un impact sur l'anxiété relative à l'apprentissage des langues étrangères en classe ; il s'agit, par exemple, de la motivation des apprenants à apprendre (Bandura 1977 ; Ryan et Deci 2002), de leurs opinions au sujet de l'apprentissage des langues (Gregersen 2003 ; Horwitz 1986), de leur personnalité (Dewaele et Furnham 2000 ; Ehrman et Oxford 1990, 1995), de la façon dont l'enseignant interagit avec les apprenants (Deci et Ryan 1985 ; Vygotsky 1986), des expériences préalables des apprenants avec la langue (Frantzen et Magnan 2005) et de l'apprentissage en groupes coopératifs (Johnson, Johnson et Holubec 1990 ; Oxford 1997 ; Slavin 1991). Dans leur étude, Duxbury et Tsai (2010) analysent si l'apprentissage coopératif a un effet sur l'anxiété langagière chez 385 étudiants d'une université américaine et de trois universités de Taiwan ou si cet effet est absent. L'échelle FLCAS de Horwitz et al. (1986) et l'Enquête d'Analyse de Styles d'Oxford (1999a) sont utilisées, avec dix questions conçues par les auteurs : cinq questions cherchent à établir comment l'apprenant perçoit l'atmosphère coopérative en

classe et cinq concernent la prédilection des apprenants pour l'apprentissage coopératif. A l'aide du SPSS (ang. Statistical Package for the Social Science software) et de techniques descriptives (à savoir les écarts moyens et les écarts-types) et inférentielles (par exemple, les tests et la corrélation du produit des moments de Pearson), des analyses statistiques ont été effectuées sur les données obtenues grâce aux questionnaires retournés. Les résultats ne montrent aucune corrélation significative entre l'anxiété langagière et l'apprentissage coopératif dans l'université américaine et dans deux des universités de Taiwan mentionnées ci-dessus. Cependant, les résultats de l'une des universités de Taiwan montrent une corrélation significative ( $p < .01$ ).

### 2.2.5. TYPES D'ACTIVITÉS EN CLASSE

Liu (2006) analyse l'anxiété chez des étudiants chinois de premier cycle (en filières autres que l'anglais), apprenant l'anglais comme LE, dans des classes de conversation d'anglais à différents niveaux de compétence. C'est une étude assez vaste menée sur 547 étudiants (430 hommes et 117 femmes) de première année de premier cycle (en filières autres que l'anglais) inscrits à des cours d'écoute et de conversation d'anglais à trois niveaux différents dans une université de Beijing en Chine. Quatre types d'outils sont utilisés : l'échelle FLCAS, les observations, les journaux de réflexions et les entretiens. Liu constate que de nombreux apprenants à chaque niveau se sentent anxieux en parlant l'anglais en classe. En outre, il s'avère que les étudiants les plus compétents ont tendance à être moins anxieux. Les apprenants deviennent plus anxieux quand ils doivent répondre à l'enseignant ou quand l'enseignant les invite à parler anglais en classe. Cependant, ils se sentent moins anxieux pendant les activités en binôme. Une autre constatation importante est que quand ils sont de plus en plus exposés à l'anglais parlé, ils se sentent de moins en moins anxieux en utilisant la langue cible dans une communication orale.

Zumusni et al. (2010) analysent 50 étudiants en dernière année de licence d'administration des affaires (BAA) à l'université UiTM de Johor afin d'explorer l'appréhension de communication en anglais des étudiants d'acquisition d'une langue seconde au niveau de l'enseignement supérieur. L'étude passe en revue les types d'activités en anglais préférés par les étudiants, ainsi que ceux qu'ils perçoivent comme utiles. Les principaux buts de l'étude sont les suivants : 1) identifier le niveau d'appréhension de communication en anglais parmi les étudiants de BBA à l'université UiTM de Johor ; 2) identifier les sentiments des étudiants relatifs aux types d'activités linguistiques qu'ils préfèrent, et 3) proposer des activités de communication qui peuvent être réalisées pour réduire l'appréhension de communication des étudiants.

L'étude est composée de deux questionnaires. Le premier questionnaire est adapté à partir de l'outil PRCA-24 afin de déterminer le niveau d'appréhension de communication. Le second questionnaire est utilisé pour identifier les activités d'expression orale que les apprenants préfèrent. On a demandé aux apprenants d'évaluer chaque item dans les questionnaires en utilisant une échelle de Likert à cinq choix de réponses, allant de 1 (tout à fait d'accord) à 5 (pas du tout d'accord). Les résultats montrent que le niveau d'AC parmi les étudiants est très élevé. 45% des étudiants ont des niveaux élevés d'appréhension de communication de trait, 29% des étudiants ont un niveau d'appréhension de communication très bas, tandis que 26% des étudiants manifestent un niveau moyen.

Sur la base des résultats du deuxième questionnaire, les auteurs concluent que l'activité préférée des étudiants est la discussion de groupe. La raison de cette préférence, selon les auteurs, est tout simplement que la discussion de groupe est généralement menée par les membres du groupe qui se connaissent entre eux et qui motivent les autres participants à exprimer leurs opinions. 20% des étudiants préfèrent les réunions comme activité intéressante pour améliorer leur compétence en production orale en anglais. Cela pourrait être dû au fait que les étudiants peuvent préparer ce qu'ils diront avant d'assister à cette réunion. La présentation est la troisième activité préférée : 15% des étudiants la mentionnent. Les auteurs affirment que les apprenants qui choisissent cette activité la préfèrent car ils se préparent bien avant de faire leurs présentations en classe. Ensuite, 10% des étudiants préfèrent le dialogue comme activité utile pour améliorer leur compétence en production orale en anglais. Ces étudiants préfèrent sans doute le dialogue parce que les sujets de conversation sont intéressants et suscitent leur participation active. Les autres activités préférées par les apprenants sont : les discours (9%), les contes racontés (8%) et des sketches ou des scènes de théâtre à jouer (5%). Le nombre plus petit d'étudiants qui préfèrent participer à ces trois activités pourrait être attribué à la créativité, au talent et à la préparation nécessaires pour y participer. Enfin, parler en public n'est pas l'activité préférée par les étudiants comme technique aidant à améliorer leur anglais. Cela est prouvé par les résultats de cette étude : seuls 3% des apprenants choisissent la prise de parole en public comme activité intéressante. Les auteurs suggèrent que c'est parce que la prise de parole en public par un apprenant consiste normalement à prononcer un discours devant un public de sexes différents et dans un nouvel environnement.

Mak et White (1997) tentent d'identifier les causes de l'appréhension de communication au moyen d'entretiens, d'un exercice de classement, d'un questionnaire de 25 items mis au point sur la base du FLCAS et des observations en classe. Six des 65 étudiants chinois d'anglais langue étrangère d'une école secondaire de filles de Nouvelle-Zélande ont participé à l'étude. Les résultats démontrent que la prise de parole volontaire, le fait d'être désigné par l'enseignant pour parler sans temps de préparation, le jeu de rôles et l'évaluation de la production orale par l'enseignant ont causé les niveaux d'appréhension de communication les plus élevés. La distance entre les langues chinoise et anglaise, les différences dans les systèmes éducatifs en Nouvelle-Zélande et dans les pays d'origine des participants, l'accent mis sur la prise de parole volontaire et la différence des styles d'enseignement sont désignés comme des causes les plus importantes de l'appréhension de communication. D'autres causes sont notamment des facteurs sociaux comme le manque de confiance et une faible estime de soi, et des facteurs culturels comme les différences culturelles et les attitudes à l'égard de la prise de parole. En général, les chercheurs concluent que la peur d'une évaluation négative et la nécessité de parler en classe sans préparation sont des causes importantes de l'appréhension de communication chez ces élèves chinois d'acquisition d'une langue seconde du secondaire en Nouvelle-Zélande.

Hilleson (1996) utilise également de multiples sources de données (journaux, entretiens et observations) pour explorer l'anxiété de LS dans une école utilisant l'anglais comme langue d'enseignement. Les résultats suggèrent que les étudiants sont anxieux de la nécessité de communiquer à l'oral en LS. Les activités immédiates (par exemple le fait d'être appelé par l'enseignant pour répondre aux questions ou de faire une présentation

devant toute la classe) sont particulièrement anxiogènes. D'autres facteurs cruciaux de l'anxiété sont les attitudes des enseignants à l'égard des erreurs et leurs caractéristiques personnelles. En outre, l'estime de soi est une variable importante liée à la peur de faire des erreurs et à la peur de parler devant les autres (comme un participant le dit, « Je veux parler avec eux, mais je ne veux pas qu'ils m'entendent », 1996 : 257). L'étude de Hilleson suggère que, outre la communication orale, les anxiétés liées à la lecture et à l'écriture doivent également être considérées.

## 2.2.6. NIVEAU DE DIFFICULTÉ DES CLASSES DE LE

Les données obtenues par von Wörde à partir d'entretiens (2003) menés avec des étudiants américains apprenant le français, l'allemand et l'espagnol révèlent que les facteurs causant l'anxiété sont les suivants : le manque de compréhension, les activités d'expression orale, des pratiques pédagogiques et éducationnelles comme l'anxiété de test, le rythme rapide en classe de langue, une trop grande quantité de sujets dans le semestre, la conversation avec des locuteurs natifs et l'appel des étudiants par l'enseignant dans l'ordre des sièges ainsi que la correction des erreurs par celui-ci.

Price (1991) a interviewé 10 étudiants anxieux d'un collège américain pour obtenir une description détaillée de ce qu'est être un étudiant anxieux dans une classe de LE et pour utiliser les opinions des étudiants, utiles comme source d'information. Les personnes interrogées soupirent, s'agitent et rient nerveusement pendant l'entretien. Elles utilisent des mots comme « effrayant », « horrible », « ressentiment » et « détesté » pour décrire leurs expériences et leurs sentiments dans les classes de LE. Elles indiquent les problèmes suivants : avoir à parler la langue cible face à leurs camarades, faire des erreurs de prononciation, ne pas être en mesure de communiquer efficacement et la difficulté de leurs cours de langue, qui sont les plus grandes causes de l'anxiété en classe de LE. Ces résultats impliquent que le niveau de difficulté des classes de LE et les résultats relativement faibles de certains apprenants sont les raisons principales de leur anxiété. En outre, les opinions de la personne qui parle, les deux variables de personnalité : le perfectionnisme et la peur de parler en public, ainsi que des expériences de classe induisant le stress contribuent toutes à l'augmentation de l'anxiété des apprenants en classe de LE.

## 3. IMPLICATIONS PRATIQUES

Pour conclure, nous présentons un résumé des suggestions pour faire face à l'anxiété langagière ou pour la réduire, ainsi que un résumé des suggestions pour rendre le contexte de l'apprentissage moins stressant (Young 1999 : 242–245).

*Pour l'anxiété découlant de facteurs personnels, il faut :*

- a. Aider les apprenants à reconnaître leurs opinions irrationnelles ou leurs craintes grâce à des activités de travail de groupe et à des jeux conçus spécialement pour cette méthode.

- b. Proposer que les apprenants très anxieux participent à une certaine forme d'enseignement supplémentaire, comme un groupe de soutien, un tutorat individuel ou un club de langue.
- c. Proposer aux élèves de faire des exercices de relaxation et de se parler à eux-mêmes.

*Quant à l'anxiété découlant des opinions liées au rôle sur l'enseignement, il est conseillé de :*

- a. Discuter périodiquement avec les apprenants des engagements raisonnables à prendre pour réussir dans l'apprentissage des langues.
- b. Adopter un rôle de facilitateur au lieu d'être un sergent instructeur.
- c. Remplir l'Inventaire d'opinions sur l'apprentissage des langues conçu pour cibler les idées fausses sur l'apprentissage des langues.
- d. Participer à des ateliers de langues et réaliser des recherches visant à promouvoir les pratiques d'enseignement et les approches pédagogiques les plus modernes.
- e. Évaluer l'approche de correction des erreurs ainsi que les attitudes envers les apprenants et apprendre à :
  - donner aux apprenants des réactions plus positives,
  - les aider à développer des attentes plus réalistes,
  - adopter une attitude montrant que les erreurs font partie de l'apprentissage des langues et sont faites par tous,
  - être plus convivial, détendu et patient,
  - développer le sens de l'humour,
  - offrir aux apprenants des commentaires linguistiques corrects à travers la modélisation, plutôt que par une correction manifeste sévère,
  - souligner l'importance de transmettre un sens autant que la correction grammaticale.
- f. Comme les opinions de l'enseignant sur l'apprentissage des langues se reflètent souvent dans ses comportements, l'enregistrement vidéo ou les visites de classes réciproques pourraient faciliter l'identification des hypothèses de l'enseignant sur l'apprentissage des langues et la discussion à ce sujet.

*Pour l'anxiété résultant des procédures de classe, il est suggéré de :*

- a. Effectuer plus de travail en petits groupes et en binôme.
- b. Personnaliser l'enseignement de la langue.
- c. Adapter les activités aux besoins affectifs des apprenants, par exemple faire pratiquer aux apprenants leurs activités de jeu de rôle en petits groupes avant de les présenter à la classe.

*Pour rendre le contexte de l'apprentissage moins stressant, il faut :*

1. Dissiper les idées fausses au sujet de l'apprentissage d'une LE ou d'une LS :

Il faut donner aux apprenants la possibilité de discuter au sujet du processus de l'apprentissage d'une LE ou d'une LS à travers des activités de sensibilisation qui mettent l'accent sur la clarification des mythes à propos de l'apprentissage des langues, de sorte que les apprenants comprennent que :

- a. Ils feront des erreurs.
- b. Les erreurs sont une part naturelle de l'apprentissage des langues.

- c. Ils seront en mesure de comprendre beaucoup plus qu'ils ne seront en mesure de dire.
  - d. Personne n'exige que leur prononciation soit parfaite.
  - e. La compréhension en lecture signifie quelque chose de plus que de répondre aux questions sur un texte.
  - f. La lecture peut être un acte social par lequel les apprenants peuvent s'aider les uns les autres à construire le sens d'un texte.
  - g. La lecture n'est pas un processus linéaire mais un processus où les apprenants parcourent le texte, le lisent en diagonale ou attentivement, le relisent, etc.
  - h. La compréhension de lecture et la compréhension orale ne sont pas absolues ; les apprenants ne doivent pas comprendre chaque mot pour obtenir le sens de ce qu'ils lisent ou entendent.
2. Fournir un enseignement de langue efficace et intéressant :
    - a. Se concentrer sur le traitement de la langue avant d'exiger une production complète dans cette langue.
    - b. Encourager les apprenants à participer aux activités de prélecture, d'écoute et d'écriture.
    - c. Se concentrer sur les techniques pour développer les compétences d'écriture, comme le looping, le cubing, l'outlining, ou engager les apprenants dans des tâches d'input structuré pour les préparer efficacement aux tâches écrites, augmentant ainsi leurs chances de réussir.
    - d. Proposer la pratique de l'input structuré et de l'output structuré.
    - e. Améliorer la compréhension des apprenants en leur fournissant un soutien paralinguistique dans les tâches d'écoute.
    - f. Encourager les apprenants à s'enseigner mutuellement.
    - g. Engager les apprenants dans des tâches de collaboration, telles que des tâches d'écart d'information, des sondages, des jeux de rôle et des évaluations par les pairs.
    - h. Se concentrer sur l'échange d'informations entre les apprenants et non pas seulement sur la « pratique » de la LE ou de la LS.
    - i. Permettre aux apprenants d'avoir de petites réussites.
    - j. Utiliser efficacement les connaissances générales des apprenants.
  3. Améliorer les qualités de l'enseignant :
    - a. Construire une communauté d'apprenants dans la classe de langue.
    - b. Reconnaître la distinction entre la compétence et la performance de l'apprenant, et entre la reconnaissance et la production.
  4. Reconnaître les différences entre les individus :
    - a. Identifier les apprenants de langue faibles et les aider autant que possible.
    - b. Reconnaître la diversité des styles d'apprentissage dans la classe de langue.
    - c. Évaluer son propre style d'apprentissage.
    - d. Être attentif à la possibilité de différences relatives au sexe dans la classe de langue.

## CONCLUSIONS

En résumant, les études portant sur les corrélats de l'anxiété langagière confirment également sa relation négative avec la réussite en LE (Abu-Rabia 2004 ; Kitano 2001). Pourtant, on suppose que les étudiants de niveau avancé peuvent également souffrir d'une l'anxiété langagière supérieure en raison de leur crainte de l'évaluation négative (Kitano 2001). En outre, certains corrélats importants de l'anxiété langagière ont été établis. Parmi les aspects personnels, la recherche sur le facteur de sexe n'est toujours pas concluante. Soit les filles s'avèrent plus anxieuses (Abu-Rabia 2004), soit les garçons deviennent plus anxieux après plusieurs heures d'apprentissage de la LE (Campbell 1999 ; Campbell et Shaw 1994) en raison de leurs problèmes avec les quatre compétences et de leur peur de l'échec. Cependant, ce manque de cohérence peut être attribué aux influences culturelles et au niveau de maîtrise de la langue.

Dans une classe de LE, l'anxiété langagière est associée à des styles d'apprentissage spécifiques comme la responsabilité et l'orientation vers les autres (Bailey et al. 1999), ainsi qu'aux attitudes de l'enseignant (Abu-Rabia 2004) et à l'incompatibilité des styles de l'enseignant et des apprenants, comme la tolérance de l'ambiguïté ou l'approche analytique contre l'approche générale (Oxford 1999b). Les apprenants éprouvent un sentiment d'insécurité et ont peur d'une évaluation négative (Casado et Dereshiwsky 2004 ; Gregersen et Horwitz 2002 ; Kitano 2001), et ceux qui sont anxieux utilisent moins de stratégies de communication et plus de stratégies socio-affectives (Mihaljević Djigunović 2000). Ils tendent également à utiliser des stratégies variées d'adaptation affective, cognitive et comportementale, servant à diminuer l'anxiété langagière (Kondo et Yang 2004).

Le large éventail des facteurs d' l'anxiété langagière analysé ci-dessus laisse supposer que le contexte de ce type d'anxiété peut être mieux compris. Il reste néanmoins sur ce sujet des incertitudes qui doivent être éclaircies avant la formulation de conclusions finales sur la nature de l'anxiété langagière. Le rôle des difficultés linguistiques dans l'activation de l'anxiété langagière constitue notamment une question importante qui n'a pas encore été bien explorée.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABU-RABIA Salim, 2004, Teachers' role, learners' gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as a FL, *Educational Psychology* 24(5) : 711–721.
- ALLEN Hicken, HERRON Michael C., 2003, A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad, *Foreign Language Annals* 36(3) : 370–385.
- ARNOLD Jane, 2004, Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?, *Ela. Études de linguistique appliquée* 144(4) : 407–425.
- BAILEY Phillip, DALEY Christine E., ONWUEGBUZIE Anthony J., 1999, Foreign language anxiety and learning style, *Foreign Language Annals* 32 : 63–76.
- BANDURA Albert, 1977, Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review* 84(2) : 191–215.

- CAMPBELL Christine M., 1999, Language anxiety in men and women: Dealing with gender difference in the language classroom, (in :) *Affect in foreign language and second language learning*, Dolly J. Young (ed.), New York : McGraw Hill, 191–215.
- CAMPBELL Christine M., ORTIZ José A., 1986, *Survey of attitudes specific to the foreign language classroom*, Presidio of Monterey, CA : Defense Language Institute.
- CAMPBELL Christine M., SHAW Victor M., 1994, Language anxiety and gender differences in adult second language learners: Exploring the relationship, (in :) *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses*, Carol A. Klee (ed.), Boston : Heinle & Heinle, 47–80.
- CASADO Matt A., DERESHIWSKY Mary I., 2004, Effect of educational strategies on anxiety in the second language classroom: An exploratory comparative study between U.S. and Spanish first-semester university students, *College Student Journal* 38(1) : 23–36.
- DECI Edward L., RYAN Richard M., 1985, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York : Plenum Press.
- DEWAELE Jean-Marc, FURNHAM Adrian, 2000, Personality and speech production: A pilot study of second language learners, *Personality and Individual Differences* 28 : 355–365.
- DUNN Rita, DUNN Kenneth, PRICE Gary E., 1991, *Productivity environmental preference survey*, Lawrence, KS : Price Systems.
- DUXBURY John G., TSAI Ling L., 2010, The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: A comparative study of Taiwanese and American universities, *International Journal of Instruction* 3(1) : 3–18.
- EHRMAN Madeline, OXFORD Rebecca, 1990, Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting, *Modern Language Journal* 74 : 311–326.
- EHRMAN Madeline, OXFORD Rebecca, 1995, Cognition plus : Correlates of language learning success, *Modern Language Journal* 79(1) : 67–89.
- FRANTZEN Diana, MAGNAN Sieloff, 2005, Anxiety and the true beginner-false beginner dynamic in beginning French and Spanish classes, *Foreign Language Annals* 38(2) : 171–190.
- GARDNER Robert C., MACINTYRE Peter D., 1993, A student's contribution to second language acquisition, part II : Affective variables, *Language Teaching* 26 : 1–11.
- GREGERSEN Tammy, 2003, To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students, *Foreign Language Annals* 36(1) : 25–32.
- GREGERSEN Tammy, HORWITZ Elaine K., 2002, Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance, *The Modern Language Journal* 86 : 562–570.
- HILLESON Mick, 1996, 'I want to talk with them, but I don't want them to hear': An introspective study of second language anxiety in an English-medium school, (in :) *Voices from the Language Classroom*, Kathleen M. Bailey, David Nunan (eds.), Cambridge : Cambridge University Press, 248–282.
- HORWITZ Elaine K., 1986, Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale, *TESOL Quarterly* 20(4) : 559–564.
- HORWITZ Elaine K., HORWITZ Michael B., COPE Jo Ann, 1986, Foreign language classroom anxiety, *The Modern Language Journal* 70(2) : 125–132.
- HUANG Shufen, ESLAMI Zohreh, HU Rou-Jui Sophia, 2010, The relationship between teacher and peer support and English-language learners' anxiety, *English Language Teaching* 3(1) : 32–40.
- JACKSON Jane, 2002, Reticence in second language case discussions: anxiety and aspirations, *System* 30(1) : 65–84.
- JOHNSON David W., JOHNSON Roger T., HOLUBEC Edythe J., 1990, *Circles of learning: Cooperation in the classroom*, Edina, MN : Interaction Book.
- KIM Tae-Young, 2009, The sociocultural interface between ideal self and ought-to self: a case study of two Korean students' ESL motivation, (in :) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Zoltán Dörnyei, Ema Ushioda (eds.), Bristol : Multilingual Matters, 274–294.
- KITANO Kazu, 2001, Anxiety in the college Japanese language classroom, *Modern Language Journal* 85(4) : 549–566.

- KONDO David Shinji, YANG Ying-Ling, 2004, Strategies for coping with language anxiety: the case of students of English in Japan, *ELT Journal* 58(3) : 258–265.
- LIU Meihua, 2006, Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels, *System* 34 : 301–316.
- MACINTYRE Peter D., 1999, Language anxiety: A review of the research for language teachers, (in : ) *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom*, Dolly J. Young (eds.), Boston : McGraw-Hill, 24–45.
- MACINTYRE Peter D., GARDNER Robert C., 1989, Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification, *Language Learning* 32 : 251–275.
- MAK Barley Shuk-Yin, WHITE Cynthia, 1997, Communication apprehension of Chinese ESL students, *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* 2(1) : 81–96.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ Jelena, 2000, Uloga straha od jezika u učenju stranog jezika, *Strani jezici* 1–2 : 9–13.
- OHATA Kota, 2005, Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: Preliminary case interviews with five Japanese college students in the U.S., *TESL-EJ* 9(3) : 1–21.
- OXFORD Rebecca L., 1990, Language learning strategies and beyond : A look at strategies in the context of styles, (in : ) *Shifting the instructional focus to the learner*, Sally Magnan (ed.), Middlebury, VT : Northeast Conference Reports, 35–55.
- OXFORD Rebecca L., 1997, Cooperative learning, collaborative learning, and interaction : Three communicative strands in the language classroom, *The Modern Language Journal* 81 : 443–456.
- OXFORD Rebecca L., 1999a, Anxiety and the language learner: New insights, (in : ) *Affect in language learning*, Jane Arnold (ed.), Cambridge : Cambridge University Press, 58–67.
- OXFORD Rebecca L., 1999b, 'Style wars' as a source of anxiety in language classroom, (in : ) *Affect in language learning*, Jane Arnold (ed.), Cambridge : Cambridge University Press, 216–238.
- PRICE Mary Lou, 1991, The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with high-anxious students, (in : ) *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, Elaine K. Horwitz, Dolly J. Young (eds.), Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall, 101–108.
- RYAN Richard M., DECI Edward L., 2002, An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective, (in : ) *Handbook of self-determination research*, Edward L. Deci, Richard M. Ryan (eds.), Rochester, NY : University of Rochester Press, 3–33.
- SAMIMY Keiko K., RARDIN Jennybelle P., 1994, Adult language learners' affective reactions to community language learning: A descriptive study, *Foreign Language Annals* 27 : 379–390.
- SINGH Manjet K.M., DAVID Anne R., CHOO Julie Ch.S, 2011, Communication apprehension among international undergraduates: The impact on their communicative skills, *Modern Journal of Language Teaching* 1(2) : 18–30.
- SLAVIN Robert E., 1991, Synthesis of research on cooperative learning, *Educational Leadership* 48 : 71–82.
- TANVEER Muhammad, 2007, *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language*, [http://www.academia.edu/4051629/Investigation\\_of\\_the\\_Factors\\_that\\_Cause\\_Language\\_Anxiety\\_for\\_ESL\\_EFL\\_Learners\\_in\\_Learning\\_Speaking\\_Skills\\_OK\\_FOR\\_AB\\_RESEARCH](http://www.academia.edu/4051629/Investigation_of_the_Factors_that_Cause_Language_Anxiety_for_ESL_EFL_Learners_in_Learning_Speaking_Skills_OK_FOR_AB_RESEARCH) (date d'accès 6.06.2016).
- TASEE Panida, 2009, *Factors affecting English major students anxiety about speaking English*, <http://sutir.sut.ac.th:8080/sutir/bitstream/123456789/3242/1/fulltext.pdf> (date d'accès 6.06.2016).
- THAHER Muna, 2005, Communication apprehension among An-Najah National University Students, *An-Najah University Journal for Research – Humanities* 19(2) : 627–678.
- TSUI Amy B.M, 1996, Reticence and anxiety in second language learning, (in : ) *Voices from the language classroom*, Kathleen M. Bailey, David Nunan (eds.), Cambridge : Cambridge University Press, 145–167.
- VON WÖRDE Renée, 2003, Students' perspectives on foreign language anxiety, *Inquiry (e-journal)* 8(1) : 1–15.

- VYGOTSKY Lev S., 1986, *Thought and language*, Cambridge, MA : MIT Press.
- WILLIAMS Kenneth, 1991, Anxiety and formal second/foreign language learning, *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia* 22(2) : 19–28.
- WU Kun-huei, 2010, The relationship between language learners' anxiety and learning strategy in the CLT Classrooms, *International Education Studies* 3(1) : 174–191.
- YOUNG Dolly J., 1990, An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking, *Foreign Language Annals* 19 : 539–553.
- YOUNG Dolly J., 1999, Giving priority to the language learner first, (in :) *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to create a low-anxiety classroom atmosphere*, Dolly J. Young (ed.), Boston : McGraw-Hill College, 241–261.
- ZUMUSNI Wan, MUSTAPHA Wan, ISMAIL Noriah, 2010, ESL students communication apprehension and their choice of communicative activities, *ASEAN Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 22(1) : 22–29.

