

**L'anxiété Langagière chez des Étudiants (es) de Niveau Universitaire qui Suivent des  
Cours de Français et dont la Langue Première est L'anglais**

par

Forough Sadatian

Thèse soumise comme exigence partielle pour l'obtention du diplôme

Maîtrise en Sciences de l'Éducation

dans

Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean  
University of Alberta

© Forough Sadatian, 2022

## **Abstract**

Language anxiety (LA) is a relatively common phenomenon that is likely to negatively influence the well-being and success of students learning a second language. Despite this, very few studies on this type of anxiety experienced by English-speaking students from French immersion environments who must take French courses in order to complete their university course have been conducted. The gap in this area of research prompted us to systematically examine the impact that AL may have on a small group of English-speaking students enrolled in French courses at the Faculté Saint-Jean (FSJ) of the University of Alberta. To do this, we passed the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) questionnaire to seven students in order to measure their AL level. We also conducted semi-structured interviews with these same students and with five FSJ professors who teach French. The analysis of the data allowed us to see that AL would be higher among first-year students than among second- and third-year students. These analyzes also allowed us to recommend relevant educational strategies for university-level French teachers who are concerned with helping English-speaking students with AL to reduce this form of anxiety.

Keywords: Language anxiety, Immersion, Second language, Minority communities, Cognitive abilities

## Résumé

L'anxiété langagière (AL) est un phénomène relativement fréquent qui est susceptible d'influencer négativement le bien-être et la réussite des étudiants qui apprennent une langue seconde. Malgré cet état de choses, il existe peu d'études sur ce type d'anxiété éprouvé par des étudiants anglophones provenant de milieux d'immersion française et qui doivent suivre des cours de français afin de compléter leur cursus universitaire. Cette lacune dans ce domaine, nous a poussé à examiner systématiquement l'impact que peut avoir AL chez un petit groupe d'étudiants anglophones inscrits dans des cours de français à la Faculté Saint-Jean (FSJ) de l'Université de l'Alberta. Pour ce faire, nous avons fait passer le questionnaire *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) à sept étudiants afin de mesurer le niveau d'AL de ces derniers. Nous avons également mené des entretiens semi-structurés chez ces mêmes étudiants et auprès de cinq professeurs de la FSJ qui enseignent le français. L'analyse des données nous a permis de constater que AL serait plus élevé chez les étudiants de première année que chez ceux de deuxième et troisième année. Ces analyses nous ont également permis de recommander des stratégies éducatives pertinentes pour les professeurs de français de niveau universitaire qui sont soucieux d'aider les étudiants anglophones ayant de l'AL à réduire cette forme d'anxiété.

Mots-clés: Anxiété langagière, Immersion, Langue seconde, milieu minoritaire, Capacités cognitives

## **Préface**

Cette thèse est une œuvre originale de Forough Sadatian. Le projet de recherche, “L’anxiété langagière chez des étudiants scolarisés en immersion française et qui ont choisi d’étudier en français à l’Université de l’Alberta”, No. Pro00103602, 03 Novembre 2020, dont cette thèse fait partie, a reçu l’approbation du Comité d’éthique de la recherche de l’Université d’Alberta.

## **Remerciements**

J'aimerais tout d'abord remercier mon directeur de thèse, Dr. René Langevin pour son attention aux détails et son soutien pendant le processus de recherche et l'écriture de la thèse. J'adresse également mes sincères remerciements aux membres de jury en particulier Dr. Samira Élatia, Dr. Hélène Flamand et Dr. Nancy Roy qui ont accepté de consacrer leur précieux temps pour examiner et juger ce travail. Enfin, je souhaite adresser mes remerciements à mon cher conjoint qui m'a toujours soutenu et encouragé au cours de la réalisation de ce mémoire.

## Table des matières

<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 : Recension des écrits scientifiques</b> .....	<b>8</b>
1.1. La notion d'anxiété .....	8
1.2. L'anxiété langagière et l'apprentissage d'une langue seconde.....	11
1.3. L'anxiété langagière en milieu minoritaire .....	16
1.4. Les effets de l'anxiété langagière sur les capacités cognitives des étudiants .....	18
1.5. Synthèse de la recension des écrits .....	22
<b>Chapitre 2 : Objectif de l'étude et questions de recherche</b> .....	<b>24</b>
<b>Chapitre 3 : Méthodologie</b> .....	<b>25</b>
3.1. Synthèse de la recension des écrits .....	25
3.1.1. Le type de recherche .....	25
3.1.2. Participants et procédure .....	26
3.1.3. Outils de collecte de données .....	27
<b>Chapitre 4 : Résultats</b> .....	<b>29</b>
4.1. Présentation et analyse des résultats .....	29
4.1.1. Résultats des étudiants obtenus au questionnaire FLCAS .....	29
4.1.2. Points soulevés par les étudiants durant les entrevues .....	31
4.1.3. Points soulevés par les professeurs de français lors des entrevues .....	39
<b>Chapitre 5 : Discussion</b> .....	<b>48</b>
5.1. Les perceptions et les croyances des étudiants face à leur propre anxiété langagière .....	48
5.2. Les perceptions, les croyances et les interventions éducatives des professeurs de français face à l'anxiété langagière de leurs étudiants .....	49
5.3. Les facteurs externes qui influencent le niveau d'anxiété langagière chez les étudiants .....	52
5.4. Interventions éducatives à privilégier afin de réduire le niveau d'anxiété langagière des étudiants qui apprennent une langue seconde .....	54
5.5. Limite de la recherche .....	55
<b>Chapitre 6 : Conclusion</b> .....	<b>57</b>
<b>Références</b> .....	<b>59</b>
<b>Annexe 1 : Informations sur le projet de recherche</b> .....	<b>69</b>
<b>Annexe 2 : Version modifiée de l'échelle d'anxiété en classe de langue étrangère</b> .....	<b>72</b>

**Annexe 3 : Des questions d'introduction générales et des entrevues semi-dirigées .... 79**

## Liste des tableaux

Tableau 4.1. Moyennes, et écarts-types du niveau d'anxiété langagière chez les participants étudiants de l'étude .....	30
Tableau 5.1. Interventions éducatives à privilégier afin de réduire l'anxiété langagière chez les étudiants de niveau universitaire qui apprennent une langue seconde.....	55

## Introduction

L'apprentissage d'une langue seconde, souvent qualifiée de langue étrangère, est un processus complexe qui est influencé par les différences individuelles des apprenants, ainsi que par les différents environnements sociaux et culturels dans lesquels ils évoluent (Cheng, 2004). Un certain nombre d'études dans ce domaine indiquent que l'apprentissage d'une langue seconde à l'école peut créer de l'anxiété chez un nombre non négligeable d'apprenants (MacIntyre et Gardner, 1994 ; Horwitz *et al.*, 1986 ; Horwitz, 2010, Gverović, 2015 ; Wilkinson, 2011), et que le niveau d'anxiété lors de l'apprentissage d'une langue seconde est considérablement plus élevé que dans l'apprentissage d'une autre matière (Spetz, 2018). Ce phénomène est plutôt inquiétant et relativement répandu puisqu'entre 0.5 % et 5 % des étudiants qui apprennent une langue seconde manifesteraient des signes d'anxiété et de stress (Bathia et Subhash, 2007 ; Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler et Angold, 2003). De même, les étudiants enclins à l'anxiété qui apprennent une langue seconde ont généralement des résultats scolaires plus faibles que ceux qui ne sont pas anxieux (Ma, 1999).

Ce sont ces études qui ont amené Arnold et Brown (1999) à considérer l'anxiété comme néfaste à l'acquisition d'une langue, et à la décrire comme « un facteur affectif qui entrave le processus normal de l'apprentissage » (p. 43). En lien avec ces recherches, plusieurs auteurs font ressortir les effets délétères de l'anxiété en milieu scolaire, notamment en mentionnant des problèmes comportementaux et de régulation émotionnelle, ainsi que

des problèmes de motivation qui amènent à des difficultés au niveau académique (Diener, 2000 ; Pekrun, Goetz, Titz, et Perry, 2002).

Quant aux étudiants aux prises d'anxiété langagière, ils ont tendance à éviter les situations de communication, ne sont pas présents en cours de manière assidue, et négligent souvent leurs devoirs (Horwitz *et al.*, 1986).

Ces comportements trouvent un début d'explication dans une étude effectuée par Price (1991) qui révèle qu'un fort taux d'anxiété peut se manifester dans une situation d'expression orale devant l'ensemble de la classe. Dans le même ordre d'idées, il semblerait que moins l'étudiant se sent compétent sur le plan linguistique, plus il sera anxieux en classe, et à l'inverse, plus il a confiance en ses compétences linguistiques, moins il éprouvera d'anxiété (Gagné et Popica, 2017). D'autres chercheurs indiquent que les étudiants les moins expérimentés dans la langue enseignée éprouvent plus d'anxiété que leurs camarades ayant davantage de pratique (Baker et Macintyre, 2000 ; Ó Muircheartaigh et Hickey, 2008).

Même si l'anxiété langagière est un phénomène assez courant, au Canada, le nombre des étudiants suivant un programme dit « d'immersion » en langue française ne cesse d'augmenter. En effet, durant l'année scolaire 2015-2016, les programmes d'immersion française au Canada comptaient près de 430 000 élèves, soit une augmentation de près de 20 % comparé à 360 000 en 2011-2012 (Canadian Parents for French, 2013). Si cette croissance est encourageante pour les milieux scolaires et les étudiants d'immersion française, cela n'empêche pas que ces derniers peuvent vivre de l'anxiété et de l'insécurité lorsqu'ils apprennent le français (Zamel et Spack, 2006). Il est d'ailleurs important de noter que l'anxiété langagière est très peu mentionnée dans les programmes de formation initiale

en enseignement (Esparbès-Pistre, Bergonnier-Pupuy, et CazenaveTapie,2015). Il est probable que certains enseignants ne soient pas conscients que les évaluations, tel qu'elles existent aujourd'hui, puissent être une source d'anxiété pour leurs étudiants (Imboden et Marcuard, 2012). Il serait donc pertinent d'informer les enseignants des conséquences de l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue seconde, et de leur proposer des interventions éducatives qui tiennent compte de ce phénomène, idéalement lors de leur formation initiale (Esparbès-Pistre, Bergonnier-Pupuy, et Cazenave-Tapie, 2015). Enfin, il y a encore trop peu d'études qui s'intéressent au lien existant entre l'apprentissage du français dans un programme d'immersion et le niveau d'anxiété des étudiants inscrits dans ce type de formation (Marcos-Llinàs et Garau, 2009).

Comme déjà mentionné, le nombre des étudiants dans les programmes d'immersion en langue française augmente continuellement au Canada, notamment en dehors de la province du Québec (Boutouchent, 2016). En lien avec ce phénomène, Pellerin (2008) note des changements sociopolitiques et sociolinguistiques reflétant l'importance de la langue française comme deuxième langue. Dans son livre *Sorry, I don't Speak French* Fraser (2006) indique que l'arrivée d'une politique de bilinguisme au Canada relève à la fois d'un débat aussi vieux que la nation entre la majorité anglophone et la minorité francophone. Des recherches sur le sujet « Swain, 1998 ; 2000 ; Pellerin, 2005 ; 2007 » (Pellerin, 2008, p306) suggèrent « qu'au sein d'un programme d'enseignement par immersion, la langue cible (ex. le français) est aussi utilisée comme instrument cognitif et non seulement communicatif afin de promouvoir la construction des savoirs ». Cela souligne la double tâche faisant face aux apprenants en immersion qui en plus de devoir apprendre la matière enseignée doivent aussi surmonter la barrière langagière que présente l'utilisation d'une langue étrangère. En effet,

si un outil cognitif peut se révéler bénéfique à la transmission de savoirs, cela n'est possible que si l'outil lui-même est maîtrisé. Si ce n'est pas le cas, comme lors des premières années dans un programme d'immersion en langue étrangère, alors la transmission des savoirs peut s'en trouver entravée, car l'utilisation de la langue cible pourrait nécessiter la mobilisation d'une part importante de la mémoire de travail de l'apprenant, une part qui ne pourrait donc pas être utilisée pour acquérir le savoir transmis. Autrement dit, si l'apprenant ne maîtrise pas suffisamment la langue cible du programme d'immersion, l'apprentissage de la langue peut rentrer en compétition avec l'apprentissage des autres savoirs.

Fraser (2006) et Roy (2008) soulignent que les apprenants peuvent profiter de l'immersion pour développer leur bilinguisme, car grâce aux programmes d'immersion, les apprenants ont plus d'occasions de communiquer dans des contextes variés afin de répondre à ses besoins dans un pays bilingue comme le Canada. Pourtant, beaucoup des étudiants en immersion ne parviennent pas à atteindre un niveau de bilinguisme optimal, ils ressentent souvent un manque de confiance et de l'anxiété quand ils parlent en français, et eux-mêmes ne se considèrent pas nécessairement bilingues (Manitoba, 2016). On peut donc imaginer que les étudiants en immersion rentrent dans le cercle vicieux décrit par Lyster (2007) qui explique que les apprenants souffrant d'anxiété langagière ont tendance à sous-estimer leurs capacités et à prendre moins de risques, et que cela ralentit donc leur développement linguistique, ce qui les encourage encore plus à ne pas prendre de risque, entravant donc encore plus l'acquisition de la langue cible. Cela correspond aux observations de Yetis (2012), qui explique qu'à cause de l'anxiété langagière l'apprenant est plus réticent à prendre part à la communication et préfère rester silencieux plutôt que d'interagir avec le reste de la classe.

Ainsi, l'anxiété langagière peut influencer de façon négative le sentiment de compétence et la motivation de l'apprenant envers la langue seconde. De ce fait, Pellerin (2008) pense que les enseignants prenant en charge des classes en immersion devraient être au courant de l'existence de l'anxiété langagière, voire même être formés à y répondre. L'autrice insiste sur le rôle primordial des enseignants dans les programmes d'immersion en langue française, qui doivent aider les étudiants à développer leurs compétences langagières en français, il est nécessaire que les enseignants soient conscients de l'effet néfaste de l'anxiété sur l'apprentissage d'une langue seconde. Dans le même courant de pensée, Zougari (2019) explique que l'anxiété dans le milieu éducatif est un phénomène inquiétant qui exige plus d'attention de la part des enseignants pour aider leurs élèves à devenir bilingues. Costello et al. (2003) soulignent l'importance du phénomène en expliquant qu'un enfant sur dix éprouverait de l'anxiété en milieu scolaire, confirmant ainsi les dires de MacIntyre et Gardner (1994), ainsi que ceux de Haskin *et al.* (2003). Pourtant, Pellerin (2008) souligne que la majorité des enseignants concernés ne possèdent aucune formation spécifique à l'enseignement en immersion, ni même les techniques nécessaires pour réduire l'anxiété des élèves. Étant donné que l'école est un lieu idéal pour aider les enfants à développer leur sentiment de compétence, en particulier en ce qui concerne l'acquisition d'une langue seconde, il est nécessaire d'aborder de plus en plus le sujet de l'anxiété langagière non seulement pour obtenir de meilleurs résultats, mais aussi afin de fournir aux étudiants les moyens de se débarrasser de cette anxiété langagière plus tard dans leur vie, ou au moins de la maîtriser.

Enfin, il semblerait que l'anxiété puisse entraver l'apprentissage des langues étrangères (Horwitz, 2001). Certains chercheurs ont abordé le sujet de l'anxiété langagière en tenant

compte des facteurs psychologiques, cognitifs, physiques et sociaux (APA, 2013 ; Dubé, 2009 ; Marcotte, 2013, Cassady, 2010). À ce titre, Lapointe et Freiberg (2006) soulignent que les problèmes liés à l'anxiété langagière peuvent créer des difficultés d'apprentissage, menant ainsi l'élève vers le décrochage scolaire. Jebali (2018) met aussi l'accent sur l'influence délétère de l'anxiété langagière sur la capacité et la performance des apprenants dans une langue seconde. Il explique qu'à un niveau élevé l'anxiété peut devenir « débilite » , c'est-à-dire qu'elle diminuerait les performances langagières de l'apprenant. Cela peut amener l'étudiant à faire des erreurs grammaticales, ou mener à l'absence de cohérence dans leurs discours. MacIntyre et Gardner (1994) les chercheurs donne une possible explication à la réticence dont font preuve les étudiants souffrant d'anxiété langagière en expliquant que, du fait de leur anxiété, les efforts et le travail des étudiants n'est pas toujours reflété par leurs résultats scolaires. MacIntyre, Noels et Clément (1997) ont également constaté que l'anxiété peut fausser la perception de ses propres compétences langagières, avec les apprenants anxieux sous-estimant leurs capacités, et les apprenants non anxieux se surestiment parfois.

Plusieurs recherches se sont penchées sur les causes de l'anxiété langagière afin de trouver des moyens pour la réduire dans les cours de langues. D'après une étude faite par Gregersen et Horwitz (2002), il existe une corrélation positive entre l'anxiété langagière et le perfectionnisme. Dans cette étude, les participants anxieux avaient plus de tendances à critiquer leurs performances, en particulier lorsqu'il s'agissait de productions orales. Selon Marcos-Llinàs et Garau (2009), il existe peu d'études sur la relation entre l'anxiété langagière et la compétence en L2, surtout en contexte d'immersion, où la performance liée à une L2 ne permet pas à l'élève d'exprimer pleinement sa pensée, ce qui pourrait l'amener

à développer une anxiété langagière. Cependant, une étude effectuée par Baker et Macintyre (2000) suggère que l'anxiété langagière serait moins présente chez les apprenants issus d'un programme d'immersion.

On peut donc constater qu'il existe un manque de clarté dans les études réalisées sur l'anxiété langagière. Si cette forme d'anxiété est un phénomène couramment observé, il semblerait que nous soyons encore loin de comprendre tous ses effets sur l'apprentissage d'une langue seconde, notamment dans les programmes d'immersion. Les apprenants aux prises avec de l'anxiété langagière pourraient parfois voir leurs compétences langagières diminuées, et ils auraient tendance à sous-estimer leurs capacités, ce qui les amènerait à moins participer en classe. En somme, bien que l'anxiété langagière soit relativement courante, ses origines sont encore mal connues et nous ne savons pas si certains étudiants sont plus susceptibles d'être touchés que d'autres. Interpellé par ce phénomène, j'ai décidé de mener dans le cadre de mon mémoire une étude qui vise à approfondir les connaissances actuelles sur l'anxiété langagière. Les résultats de cette étude devraient me permettre d'identifier des interventions éducatives susceptibles d'aider les étudiants aux prises avec ce type d'anxiété.

## Chapitre 1 :

### Recension des écrits scientifiques

La recension des écrits scientifiques est divisée en cinq sections. La première partie définira la notion d'anxiété, puis la deuxième partie présentera les effets de l'anxiété langagière sur l'apprentissage d'une langue seconde. Les troisièmes et quatrièmes sections exposeront l'anxiété langagière en milieu minoritaire et les effets de l'anxiété langagière sur les capacités cognitives des étudiants. Enfin, la cinquième section présente une synthèse de la recension des écrits.

#### 1.1. La notion d'anxiété

L'anxiété est un état psychologique et physiologique qui survient lors de situations que l'individu considère comme étant menaçantes. Elle prend ses racines dans la peur et sa fonction première est la survie (Lupien, 2020). En effet, face à un événement dangereux l'individu a généralement une réaction de fuite ou de lutte (Lupien, 2020). L'anxiété provoque dans le corps des changements physiologiques telles que, une augmentation du rythme cardiaque, une plus grande sudation, une poussée d'adrénaline, etc. Les manifestations de l'anxiété sont habituellement de courtes durées et sans conséquences, voire bénéfiques, pour affronter certaines circonstances dangereuses pour l'individu (Pasquier, 2021). Chaque jour, chacun d'entre nous vit des formes légères d'anxiété, car nous sommes tous amenés à vivre des situations que l'on estime stressantes ou anxiogènes.

À la différence du stress, l'anxiété permet de se préparer en anticipant des événements potentiellement dangereux (Lupien, 2020). Elle agit parfois en allant à la rencontre de situations inquiétantes déjà vécues qui pourraient se présenter à nouveau. De manière générale, les chercheurs font une distinction entre l'anxiété-état et l'anxiété-trait. La première est définie comme une émotion transitoire, réactionnelle et d'intensité modérée. La seconde est définie par une prédisposition ou une tendance à répondre par la peur à des situations stressantes. L'anxiété-trait est stable dans le temps et généralement présente durant toute la vie d'un individu (Roussillon, 2018).

Par ailleurs, lorsque l'anxiété devient trop envahissante, on parlera dans ce cas de troubles anxieux (Roussillon, 2018). Il existe plusieurs troubles anxieux dont les principaux sont : la phobie spécifique, le trouble de panique/agoraphobie, le trouble d'anxiété sociale, le trouble obsessionnel compulsif, le trouble d'anxiété généralisée, le trouble de stress post-traumatique (American Psychiatric Association, 2013). Les symptômes liés à ces troubles peuvent être physiques (insomnies, troubles digestifs, maux de tête, etc.) et psychologiques (difficulté de concentration, pensées irrationnelles, irritabilité, etc.). Il convient de mentionner que l'anxiété langagière regroupe des symptômes qui sont propres au trouble d'anxiété sociale (TAS) tels que, une peur excessive de parler en public ou de faire un discours. La personne aux prises avec un TAS craint d'être l'objet de l'attention des autres, d'être évaluée et mal jugée par les autres (Palazzolo, 2021). Ceci dit, une étudiante présentant un TAS ne souffre pas nécessaire d'anxiété langagière et vice et versa. Par contre un étudiant peut présenter un TAS et de l'anxiété langagière simultanément. Dans pareil cas, on parle de comorbidité ou de troubles associés (Palazzolo, 2021).

À ce jour, l'étiologie des troubles anxieux est encore mal comprise. Les causes des troubles anxieux découleraient de l'interaction de facteurs génétiques, neurobiologiques, développementaux, familiaux et socio-économiques (Delbrouk, Pomerleau et Consoli, 2019). Diverses théories ont été proposées pour expliquer comment ces facteurs peuvent donner naissance aux troubles anxieux (Delbrouk, 2019). Une première théorie serait de nature expérientielle telle qu'une première expérience liée à une situation stressante, un abus physique ou sexuel ou le fait d'avoir été témoin d'un acte de violence. Des expériences similaires viennent renforcer le sentiment d'anxiété de l'individu qui a vécu ce type d'expérience (Delbrouk, 2019). Une deuxième théorie est liée aux cognitions ou aux pensées et fait en sorte que la personne croit ou prédit que le dénouement d'une situation particulière sera désastreux. Cela peut se produire, par exemple, si l'un des parents est surprotecteur et anxieux lui-même et met son enfant continuellement en garde contre la possibilité de situations catastrophiques éventuelles. Une troisième théorie met l'accent sur un facteur neurobiologique et implique le système limbique et le système neurotransmetteur (Boulenger et Lépine, 2014). Selon certaines recherches l'amygdale, une structure située au centre du cerveau et sert de centre de communication qui indique l'existence d'un danger et provoque des réactions de peur ou d'anxiété. Elle emmagasine également des souvenirs émotionnels et elle peut être à l'origine de troubles anxieux tels que le trouble du stress post-traumatique. Chez les personnes qui souffrent de ce trouble, l'amygdale est dérégulée et hyperactive et mal régulée par le cortex frontal. Le moindre souvenir de la situation traumatique suffit à l'amygdale pour déclencher un sentiment de panique et d'anxiété chez ces personnes (Boulenger et Lépine, 2014). Selon ces mêmes auteurs, des recherches ont mis en lumière des anomalies des principaux systèmes neurotransmetteurs (sérotonine,

noradrélanine et dopamine) dans les troubles anxieux. C'est pour cette raison que certains antidépresseurs renforceraient les effets de la sérotonine ou la dopamine, ce qui aurait un effet sur l'anxiété des individus en la diminuant (Pelissolo, 2017).

D'autre part, les personnes aux prises avec un trouble anxieux sont plus à risque d'être atteints d'un trouble de l'humeur que la population générale, ce qui peut laisser croire à l'existence d'un facteur génétique, un effet des pratiques parentales voire les deux (Pelissolo, 2017). Les troubles anxieux sont considérés comme un problème de santé publique puisqu'ils affecteraient 20 % de la population mondiale (Lemogne et al., 2019).

En résumé, l'anxiété est une émotion normale et adaptative dont il ne faut pas redouter. Il est normal d'être anxieux à certains moments de notre vie. Toutefois, lorsque cette anxiété devient trop envahissante, elle peut affecter négativement le fonctionnement de l'individu dans plusieurs domaines de sa vie, tels que : ses études, ses relations interpersonnelles, son travail, etc. On parle alors de troubles anxieux. Nous allons maintenant nous attarder à une forme d'anxiété qui est moins connue du grand public, mais qui peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage d'une langue seconde, c'est-à-dire l'anxiété langagière.

## **1.2. L'anxiété langagière et l'apprentissage d'une langue seconde**

Les chercheurs s'intéressent depuis plusieurs années à un type d'anxiété qui survient spécifiquement quand l'individu est en situation d'apprentissage. Ce type d'anxiété n'est pas considéré comme un trouble anxieux selon la nosologie de la dernière version du *Manuel diagnostique et statistique de troubles mentaux*. Par contre, il est aujourd'hui reconnu que beaucoup d'apprenants peuvent vivre de l'anxiété dite langagière lors de l'acquisition d'une

langue seconde (Spetz, 2018), et ce phénomène est donc un champ d'études bien documenté (Liu et Jackson, 2008 ; Gverović, 2015 ; Wilkinson, 2011).

Jebali (2018) précise que l'anxiété langagière est un sujet d'étude important pour les éducateurs et les enseignants de langue en raison des manifestations psychologiques et linguistiques qu'elle entraîne chez les apprenants. Dans le même ordre d'idées, Spetz (2018) souligne l'importance de ce phénomène en milieu scolaire en indiquant les répercussions de l'anxiété langagière sur les apprenants. Selon ce dernier, l'apprenant anxieux préférerait rester silencieux par peur de faire des erreurs, et il a souvent des difficultés de se concentrer sur l'apprentissage de la langue à cause de ses pensées négatives. Horwitz (2010) définit ces manifestations comme de l'anxiété langagière qui affecte les apprenants d'une langue seconde. Par conséquent, l'apprentissage d'une langue seconde peut être stressant pour certains apprenants, en particulier lorsque l'apprenant a peur d'être jugé par ses pairs, car il se sent peu capable de relever les défis que présente l'apprentissage d'une langue seconde (Horwitz *et al.* 1986). En ce sens, Gardner et MacIntyre (1993, p.5) définissent l'anxiété langagière comme « une appréhension ressentie lorsqu'une situation nécessite l'utilisation d'une langue seconde que l'individu ne maîtrise pas suffisamment, caractérisée par un regard négatif de soi-même, des sentiments d'appréhension et des réponses psychologiques telles qu'une fréquence cardiaque accrue ».

Jebali (2018, p.7) dit aussi de l'anxiété langagière « [qu'] elle n'est pas un trait psychologique qui peut se manifester dans n'importe quel contexte d'apprentissage. C'est plutôt un état relié au processus spécifique de l'acquisition des L2 ». Selon Jebali (2018) qui s'appuie sur les travaux d'autres chercheurs (MacIntyre et Gardner, 1989, 1991, 1994), des

expériences dans le domaine de l'éducation ont démontré que des apprenants n'éprouvant pas d'anxiété dans des matières non linguistiques, comme les mathématiques par exemple, peuvent vivre une anxiété langagière lors de l'apprentissage d'une langue seconde. Jebali (2018) rejoint d'autres chercheurs et explique que l'anxiété langagière surgit quand l'apprenant ne se sent pas capable de s'exprimer aussi pleinement dans la langue ciblée que dans sa langue maternelle.

Sparks et Ganschow (1991,1995) nuancent l'hypothèse précédente et avancent que l'anxiété langagière trouverait sa source non seulement dans des performances langagières jugées insatisfaisantes ou décevantes par l'apprenant, mais aussi dans des difficultés d'apprentissage dans la langue primaire, qui influenceraient également l'apprentissage dans la langue secondaire. Selon Sparks et Ganschow, l'anxiété langagière serait donc à la fois due à des difficultés d'apprentissage et à des difficultés de communication.

Campbell et Ortiz (1991) ont estimé que plus de la moitié des étudiants qui apprennent une langue seconde au niveau universitaire présentent des signes d'anxiété langagière. La recherche montre que l'acquisition d'une langue seconde est liée à un haut niveau d'anxiété chez les apprenants, notamment en comparaison d'autres cours du même niveau (Onwuegbuzie *et al.* 1999a). MacIntyre et Gardner (1989) affirment que les cours de français langue étrangère causent plus d'anxiété que les cours de mathématiques ou d'anglais, et susciteraient de nombreux effets indésirables tels qu'un sentiment d'impuissance et un manque de motivation.

D'autres chercheurs ont montré que les apprenants moins expérimentés en langue seconde étaient plus anxieux (Baker et Macintyre, 2000 ; Ó Muircheartaigh et Hickey, 2008).

Horwitz *et al.* (1986, p.128) expliquent également que l'anxiété langagière provient de « la grande disparité entre le vrai soi que connaît l'apprenant et le soi beaucoup plus restreint qu'il peut exprimer à travers la langue seconde ». Williams et Burden (1997, p.25) vont dans le même sens et définissent l'anxiété langagière 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 ».

Enfin, Wilkinson (2011) explique que depuis les années 1960, malgré les nombreuses études sur le sujet, la relation entre l'anxiété et l'acquisition des langues étrangères n'est pas très claire. Déjà en 1978, Scovel soutenait que les effets de l'anxiété sur l'apprentissage des langues et les performances en langues étrangères étaient peu définis, en particulier dans un contexte où les francophones étaient minoritaires. Comme Wilkinson (2011) l'explique dans son mémoire, l'anxiété débilante, un concept développé par Tobias (1979, 1986) et soutenu par Macintyre et Gardner (1994b), pourrait nuire aux trois étapes de l'apprentissage : la collecte de l'intrant, le traitement de l'intrant, et la production d'extrant. Cette théorie sera discutée plus en profondeur à la section 1.4. Il est pourtant accepté dans les milieux scientifiques qu'un certain niveau d'anxiété n'est pas nécessairement néfaste en situation d'apprentissage. Un certain niveau d'anxiété pourrait même dans certains cas faciliter l'acquisition d'une langue seconde (Bailey, 1983 ; Spielmann et Radnofsky, 2001, Chastain, 1975 ; Kleinmann, 1977). Kleinmann (1977) constate en effet que l'anxiété pourrait être bénéfique aux apprenants d'une langue étrangère, car cela les pousserait à utiliser de nouvelles stratégies cognitives pour y faire face. C'est pourquoi Dörnyei (2005) note l'importance de distinguer l'anxiété bénéfique de l'anxiété débilante.

On peut donc constater que de nombreuses études arrivent à des résultats différents quant à l'impact de l'anxiété sur l'acquisition des langues étrangères. Après avoir analysé plusieurs études sur le sujet, Scovel (1978) explique cette divergence des résultats de deux façons. La première serait qu'il y aurait différents types d'anxiété, et que tous les chercheurs n'avaient pas tous étudié le même type. La seconde serait que les chercheurs auraient utilisé différentes méthodes pour mesurer l'anxiété, et que cela aurait pu entraîner des divergences entre les différents types d'anxiété. Dans ce sens, Scovel (1978) avance qu'il est nécessaire que les chercheurs définissent mieux l'anxiété qu'ils souhaitent mesurer, et qu'il faudrait utiliser des instruments standardisés afin d'éviter que cela ne se reproduise. Finalement, Horwitz *et al.* (1986) ont découvert l'existence de ce que l'on appelle « *Foreign Language Anxiety* », ou anxiété langagière. Plusieurs mesures ont alors été présentées pour faire une distinction entre l'anxiété débilante et l'anxiété facilitante, comme le *French Class Anxiety Scale* (Gardner, 1985), l'*English Use Anxiety Scale* (Clément et Gardner, 1977), l'*English Test Anxiety Scale* (Clément et Gardner et Smyth 1980), et le *French Use Anxiety Scale* (Gardner et Tremblay, 1997).

En somme, tous les effets négatifs de l'anxiété langagière empêcheraient l'apprenant de se concentrer sur ses tâches de compréhension ou d'expression, ce qui réduirait ses performances linguistiques. Cela menacerait le sentiment de compétence de l'apprenant, l'amenant ainsi à être plus en retrait lors des cours de langue seconde, ralentissant ainsi l'acquisition de la langue cible. Il ne faut pas néanmoins éviter toute anxiété, car celle-ci pourrait se trouver bénéfique à l'acquisition d'une langue seconde quand elle est à un niveau raisonnable et n'est donc pas débilante.

### **1.3. L'anxiété langagière en milieu minoritaire**

Au Canada, et en particulier dans les provinces de l'Ouest, la langue française est une langue peu parlée. À cet égard, Castonguay (2005) explique que la langue française est plutôt rare, et n'est généralement utilisée qu'en milieu scolaire, comme dans les écoles francophones et les programmes d'immersion, ou dans le cadre familial. De plus, étant donné qu'une fois sorti du Québec, les occasions de parler anglais sont beaucoup plus fréquentes que celles de parler français, les influences de l'anglais sur le français sont plus remarquables dans les milieux francophones minoritaires (Gauvin, 2009). Selon une étude menée par Allen (2008) moins de 20 % des jeunes Canadiens de 21 ans issus des milieux francophones minoritaires, sont capable d'avoir une conversation dans les deux langues officielles.

Comme évoqué précédemment, l'anxiété langagière touche de nombreux élèves, et peut se révéler néfaste pour l'acquisition d'une langue seconde.

Puisque l'acquisition d'une langue étrangère est de plus en plus importante aussi bien sur le plan scolaire que professionnel, de nombreux chercheurs ont étudié les difficultés que les étudiants rencontrent dans l'apprentissage de celles-ci (Bailey, Daley, et Onwuegbuzie, 1999 ; Bailey, Onwuegbuzie, et Daley, 1998 ; Campbell et Ortiz, 1991 ; Gardner et MacIntyre, 1993 ; MacIntyre et Gardner, 1991a ; Onwuegbuzie, Bailey et Daley, 1999a ; Young, 1991). Certains chercheurs se sont également penchés sur l'influence négative du bilinguisme pendant l'apprentissage chez les francophones minoritaires dont le français n'est pas leur langue maternelle (Landry et Allard, 1990, 1992, 1996 ; Landry, Allard et Deveau 2006, 2007, 2008). Selon une étude conduite par Montgomery et Spalding (2005), l'anxiété langagière pourrait faire partie des facteurs ralentissant l'acquisition d'une langue étrangère.

Ces chercheurs ont examiné l'anxiété et les auto-évaluations de la compétence linguistique en anglais et en français, parmi trois groupes différents (élèves anglophones, élèves francophones, et mixtes) dans une faculté francophone au sein d'une province anglophone. Ils ont constaté que bien que tous les groupes d'élèves aient éprouvé un certain niveau d'anxiété lié aux situations linguistiques, le niveau d'anxiété des élèves anglophones était bien plus haut que celui des autres groupes. Comme Montgomery et Spalding (2005) expliquent :

[...] l'environnement linguistique, qu'il soit majoritaire anglophone ou francophone, influence sur l'angoisse linguistique et la perte potentielle d'une première ou d'une seconde langue, notamment dans un milieu linguistique minoritaire où la langue majoritaire domine en ce qui concerne les réseaux sociaux, les médias et l'école (p.34)

Tardif (1990) suggère également qu'examiner la relation entre l'anxiété langagière et la compétence en français chez les populations francophones et anglophones au niveau universitaire pourrait fournir un début d'explication concernant l'abandon du français dans les milieux francophones minoritaires où la langue française est parlée comme la deuxième langue. Selon elle, l'environnement social dans lequel vivaient les participants suivis par son étude, c'est-à-dire un environnement entièrement anglophone, limiterait le nombre d'interactions entre les élèves anglophones et les élèves francophones. McMahon (1994), ainsi que Landry et Allard (1997) vont dans le même sens en précisant que l'environnement social joue un rôle prépondérant dans l'acquisition et l'apprentissage d'une langue seconde. Montgomery et Spalding (2005) soulignent que l'environnement social et académique dans lequel évoluent les élèves anglophones pourrait faire obstacle à l'utilisation de la langue

française, rendant alors l'apprentissage de la langue française plus compliqué, et donc, plus stressant. Ainsi, Montgomery et Spalding (2005) concluent que les étudiants anglophones anxieux sous-estimeraient leur capacité à s'exprimer avec aisance dans la langue minoritaire, le français, et ne se considèrent pas comme étant complètement bilingues, ce qui pourrait avoir des effets importants sur leur motivation à continuer à étudier le français. L'étude qualitative de Price (1991) explique également le même résultat : les étudiants universitaires qui étudient le français ont peur de s'exprimer en public dans la langue cible, ou appréhendent les situations de communication. Gauvin (2011) va dans le même sens en soulignant qu'en milieu minoritaire, s'il y a des faiblesses dans la construction linguistique, l'étudiant peut avoir peur d'agir, car il ressent un malaise constant concernant les personnes peu connues et les situations peu définies qui l'entoure. Enfin, selon Gauvin (2009), l'anxiété langagière dans un contexte où le français est minoritaire amènerait à une hyper vigilance de la part de l'apprenant, qui chercherait à suivre un cadre grammatical clair et précis, afin d'être certain que ses phrases sont grammaticalement correctes. Boutouchent (2015), souligne l'existence de l'anxiété langagière chez les apprenants du français vivant dans un milieu où la langue française est minoritaire, qui ont rarement l'occasion de parler français, que ce soit au sein du système éducatif ou en dehors. Elle avance que ce manque d'occasions susciterait différentes émotions négatives, notamment une anxiété langagière et un sentiment d'inutilité.

#### **1.4. Les effets de l'anxiété langagière sur les capacités cognitives des étudiants**

Plusieurs études ont fait ressortir l'existence d'un lien entre l'anxiété langagière et une baisse passagère des capacités cognitives chez les apprenants d'une langue seconde (Horwitz

*et al.* 1986, Gauvin, 2011). La production orale est toujours un enjeu particulier pour ceux qui ressentent de l'anxiété en contexte d'apprentissage, comme indiqué par l'étude de Young (1986), qui montre que les apprenants anxieux sont généralement moins compétents en production orale que ceux qui ne le sont pas. Leki (1999) souligne également l'influence négative de l'anxiété langagière sur la performance écrite des apprenants. De ce fait, selon Spolsky (1989) les apprenants anxieux auraient moins tendance à participer aux activités de classe que les apprenants ne manifestant pas d'anxiété. Ce manque de participation, et donc de pratique, amènerait à plus d'erreurs, un manque de motivation, et un manque de concentration de la part de l'apprenant (Gagné et Popica, 2017). Gardner *et al.* (1987) soutiennent que l'anxiété impacterait négativement les performances langagières des apprenants, et serait néfaste à l'acquisition des langues étrangères. MacIntyre et Gardner (1991) expliquent que la baisse passagère des capacités cognitives mesurées chez les apprenants, notamment une baisse des capacités de la mémoire de travail, serait à l'origine des difficultés rencontrées par les apprenants, car cette baisse des capacités cognitives impacterait directement les capacités de compréhension et de production langagière. Cela correspondrait avec ce que Eysenck (1979) explique dans son étude « *Anxiety, Learning, and Memory : A Reconceptualisation* ». Selon lui le côté cognitif de l'anxiété, c'est-à-dire des attentes négatives et un fort souci de performance, se traduit par de l'inquiétude et peut faire obstacle à l'apprentissage, ou diminuer la performance de l'apprenant.

Pour Meyer, Miller, Metzger et Borkovec (1990, p.493), le côté cognitif de l'anxiété correspondrait à :

« [Une] tendance chronique à s'autoévaluer et à s'auto-examiner, à éviter des situations évaluatives qui peuvent affecter la perception qu'[on] a de soi, à parler lentement, à se donner des standards de réussite très élevés et à avoir généralement l'impression d'être pressé par le temps. »

En outre, Zougari (2019) explique que l'anxiété est causée par la combinaison d'une perception de la réalité comme extrêmement dangereuse, et une perception de soi comme incapable de faire face aux dangers perçus. Tous ces facteurs amèneraient l'apprenant à sous-estimer ses compétences dans la langue étrangère, réduisant ainsi sa motivation, et l'amenant à être moins actif en classe. Dans ce sens, Morris et Liebert (1970) observent que plus un apprenant est inquiet, moins sa note à un examen final sera haute.

Bien que certains chercheurs parlent d'anxiété bénéfique, Eysenck (1979) quant à lui, préfère penser que l'inquiétude et les activités cognitives qui ne sont pas liées à la tâche à effectuer peuvent avoir des effets négatifs sur l'apprentissage. Beck *et al.* (1985, p34) expliquent que « l'apprenant anxieux concentre toutes ses ressources mentales sur l'élément de danger à tel point qu'il effectue de vraies erreurs de raisonnement », argumentant ainsi que ces erreurs pourraient être qualifiées de distorsions cognitives. Eysenck (1979) explique que chez un individu anxieux, les ressources cognitives ne sont pas entièrement centrées sur la tâche à effectuer, ce qui peut avoir des effets négatifs sur la performance de l'apprenant. Eysenck précise également que si l'apprenant n'est pas anxieux, il peut utiliser toutes ses ressources cognitives pour réaliser la tâche. Pourtant, l'étude de Knox et Grippaldi (1970) montre qu'un niveau moyen d'anxiété est nécessaire pour que l'apprenant augmente sa performance et son assiduité. Eysenck (1979) tente d'expliquer ce phénomène en faisant

l'hypothèse que l'étudiant anxieux essaiera souvent de compenser ses difficultés et ses inattentions en augmentant ses efforts pour réussir son exercice.

Les effets négatifs de l'anxiété sur l'acquisition d'une langue étrangère sont notables à trois niveaux : la réception d'input, le traitement de l'input reçu, et la production dans la langue cible, aussi appelé output (Tobias, 1979, 1986). Selon Tobias (1979, p575), « l'input réfère à la phase pendant laquelle l'apprenant est exposé à l'information, alors que le traitement est un processus qui réfère à toutes les opérations effectuées par les étudiants pour enregistrer, organiser, emmagasiner et récupérer les entrées pédagogiques. » Toujours selon Tobias (1979), l'output peut être définie comme la performance des apprenants vis-à-vis n'importe quelle mesure qui démontre que les objectifs de l'enseignement ont été atteints. Tobias (1979) explique que l'anxiété peut avoir un grand impact sur l'apprentissage de l'apprenant lors des trois phases suivantes : (a) le prétraitement, (b) pendant le traitement, et (c) juste après le traitement et avant l'output. L'auteur pense qu'il serait possible que l'anxiété nuise à l'apprentissage lors de la phase de prétraitement. Selon lui, puisque l'étudiant n'est pas concentré sur la tâche à cause de son anxiété, il ne peut ni relever ni sauvegarder l'information (l'input). Tobias met en avant la théorie d'Eysenck (1979) et explique que cela est dû au fait que l'étudiant anxieux concentre son attention sur ses propres préoccupations, et sur sa propre dévalorisation, et que cette distraction entraîne un traitement moins efficace de l'input. Tobias (1979) avance que l'anxiété est la plus nuisible à l'apprentissage pendant cette phase, notamment car elle diminue la quantité d'informations qui sera disponible lors de la phase de traitement. En effet, l'auteur pense que durant cette phase l'anxiété fonctionne comme un obstacle qui rend impossible le passage de

l'information présentée à l'étape suivante, c'est-à-dire le traitement. Rubin (2004) appelle ce problème l'anxiété réceptrice.

### **1.5. Synthèse de la recension des écrits**

Notre recension des écrits nous a permis de distinguer l'anxiété normale des troubles anxieux et de l'anxiété langagière qui est un état lié spécifiquement au processus d'acquisition d'une langue seconde. À travers cette revue de littérature, nous avons également pu nous pencher à l'anxiété langagière dans le contexte de l'apprentissage de la langue française quand celle-ci est minoritaire. De ces études nous pouvons retenir que les difficultés et les défis rencontrés par les étudiants dans l'apprentissage d'une langue étrangère sont nombreux, et impactent tout particulièrement leur capacité à s'exprimer dans la langue minoritaire. En ce qui concerne les études antérieures portant sur l'anxiété langagière, nous avons remarqué que de nombreuses études ont trouvé des résultats différents quant à l'impact de l'anxiété sur l'acquisition des langues étrangères, ce qui indique que plus de recherches sont nécessaires. Les résultats nous montrent que malgré l'impact négatif de l'anxiété débilante sur la réception de l'input, le traitement de l'input, et la production d'output, les effets de l'anxiété sur l'apprentissage des langues étrangères ne seraient pas toujours négatifs.

Cette revue de littérature nous a également fourni des informations sur le lien qui existe entre l'anxiété langagière et son impact négatif sur les capacités cognitives des étudiants. Il semble clair que l'anxiété langagière diminue la perception qu'ont les étudiants de leurs compétences langagières, et que cela se concrétise par une réelle baisse de certaines

capacités cognitives. Ce phénomène est probablement dû au fait qu'une part des ressources cognitives de l'étudiant sont sapées par l'anxiété elle-même.

## Chapitre 2 :

### Objectif de l'étude et questions de recherche

À la lumière de la recension des écrits, l'objectif de cette étude consiste à enrichir les connaissances actuelles sur l'anxiété langagière, un phénomène impactant un nombre non négligeable d'étudiants anglophones provenant de l'immersion française et qui suivent des cours de français à l'université. Plus précisément, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

- 1) Quelles sont les perceptions et les croyances d'un groupe d'étudiants anglophones provenant de programmes d'immersion française en ce qui concerne l'anxiété langagière en situation d'apprentissage du français en milieu universitaire ?
- 2) Quelles sont les perceptions et les croyances d'un groupe de professeurs de français langue seconde envers leurs étudiants anglophones qui éprouvent de l'anxiété langagière en situation d'apprentissage du français en milieu universitaire ?
- 3) Quelles sont les interventions éducatives à privilégier afin d'aider les étudiants anglophones provenant de programmes d'immersion française à réduire ou éliminer leur anxiété langagière lorsque ceux-ci sont en situation d'apprentissage du français en milieu universitaire ?

## **Chapitre 3 :**

### **Méthodologie**

Ce chapitre présente les méthodes de recherche mises en place afin de répondre à l'objectif de l'étude et des questions qui s'y rattachent. Nous présentons d'abord le type de recherche qui a été priorisé, ainsi que les participants retenus, et la procédure de la recherche. Nous abordons ensuite les instruments choisis pour recueillir les données, ainsi que les stratégies d'analyse des données.

#### **3.1. Synthèse de la recension des écrits**

##### **3.1.1. Le type de recherche**

Nous avons privilégié une recherche qualitative afin de répondre aux questions de cette recherche. Ce choix méthodologique nous permettra de décrire et d'interpréter en profondeur l'expérience de deux groupes distincts, soit des professeurs de langue seconde et d'étudiants anglophones (Santiago Delefosse et Rio Carral, 2017). Notre approche relève de la phénoménologie dans laquelle le chercheur adopte une posture interprétative et explore en détail le vécu de chacun des participants (Gaudet et Robert, 2018). Un tel travail phénoménologique demande au chercheur d'adopter une attitude marquée d'empathie, ce qui lui permet de se plonger dans le monde de l'individu et de participer à son expérience (Paillé et Muchielli, 2016).

### 3.1.2. Participants et procédure

L'échantillon de cette étude est composé de cinq professeurs de langue seconde (N=5) et sept étudiants anglophones (N=7) du Campus Saint-Jean. Le groupe de professeurs est constitué de quatre femmes et un homme, tous âgés de 34 à 50 ans (moyenne=42.26 et l'écart-type=4.40). Les professeurs ont entre 2 et 17 ans d'expérience dans l'enseignement (moyenne=10.2 et l'écart-type=6.11). Le groupe des étudiants est composé de six filles et un garçon, tous âgé de 18 à 21 ans (moyenne=19.86 et l'écart-type=0.99), et tous ont été scolarisés dans des programmes d'immersion en langue française dans des écoles albertaines, depuis la maternelle jusqu'à la 12<sup>e</sup> année. Parmi ces étudiants, trois sont en première année, trois en deuxième année, et un en troisième année.

Pour nous assurer du bon déroulement des entrevues, mon directeur de thèse et moi-même avons rencontré les professeurs de langue seconde via la plateforme Zoom afin de leur expliquer en quoi consiste notre étude. Nous avons profité de cette rencontre pour les inviter à participer à l'étude en leur demandant de faire parvenir leur réponse par courriel. Nous avons également demandé aux professeurs intéressés de nous accorder quelques minutes d'un de leurs cours pour présenter notre étude à leurs étudiants afin de pouvoir en recruter pour constituer notre échantillon d'étudiants. Après avoir fait signer les formulaires de consentement éclairé entérinés par le comité d'éthique de l'Université de l'Alberta, nous avons débuté les entrevues semi-dirigées. En raison de la pandémie de COVID-19 qui sévissait lors de notre expérimentation, toutes les entrevues se sont déroulées via le logiciel de télécommunication Zoom. Les entrevues avec les professeurs ont duré trente minutes en moyenne alors que celles avec les étudiants étaient un peu plus longues, notamment parce que ces derniers devaient d'abord remplir un questionnaire sur l'anxiété langagière. Pour

motiver les étudiants à remplir les questionnaires, nous avons réalisé un tirage au sort grâce auquel les personnes qui participaient à cette étude avaient une chance de gagner un certificat cadeau.

### 3.1.3. Outils de collecte de données

Des entrevues semi-dirigées ont été retenues pour cette étude. Un guide d'entrevue nous a permis de nous assurer que tous les thèmes de l'étude avaient été abordés (voir le guide en annexe 3). Les entrevues ont débuté par une question d'introduction générale liée au contexte universitaire dans lequel évoluent les étudiants et les professeurs qui ont participé à cette étude.

En plus des entrevues semi-dirigées, nous avons eu recours à un questionnaire standardisé le : *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) afin de mesurer le niveau d'anxiété langagière des étudiants. Ce questionnaire a été développé par Horwitz et al. (1986) et permet de mesurer l'anxiété langagière des personnes qui apprennent une langue étrangère. Selon Zaborowska (2003) cité par Ferris (2016) « le test se veut général et couvre les sources communes d'anxiété rencontrées dans les classes de langue seconde ou étrangère : l'appréhension de communication, la peur de l'évaluation négative et la peur face aux tests. ». Le FLCAS a été testé à maintes reprises pour vérifier sa fiabilité et sa validité lorsqu'il s'agit de mesurer l'anxiété liée à l'apprentissage d'une L2. Cette outil s'est révélé un outil cohérent et fiable (Huang, Eslami et Sophia Hu, 2010).

Nous avons utilisé une version modifiée de FLCAS, présentée par Wilkinson (2011) dans son mémoire. Ce questionnaire comprend trente-trois questions. Pour chaque question, les participants doivent répondre sur une échelle de 1 à 5. « 1 » correspond à 'vraiment en

accord' et « 5 » correspond à 'vraiment en désaccord'. Les étudiants ont également répondu à 6 questions portant sur des informations personnelles comme l'âge, le genre, le programme universitaire qu'ils suivent, leur éducation préalable en français (les écoles d'immersion ou francophones). La version anglaise du questionnaire FLCAS a été utilisée dans cette étude puisque la première langue des participants était l'anglais.

### **L'analyse des données**

D'après De Gialdino (2012), l'analyse des données est une étape primordiale où il est nécessaire d'utiliser des outils appropriés qui permettent au chercheur d'obtenir des résultats aussi riches que possible. Afin d'analyser les données recueillies lors des entretiens semi-dirigés, nous avons utilisé le logiciel NVIVO conçu pour l'analyse de données qualitatives. L'utilisation de ce logiciel dans le cadre de cette étude est pertinente, car ce logiciel a pour finalité de soutenir les méthodes de recherche qualitative (Deschenaux et Bourdon, 2005). L'analyse des données provenant du questionnaire FLCAS nous a permis de mesurer le niveau d'anxiété langagière chez les étudiants.

## **Chapitre 4 :**

### **Résultats**

#### **4.1. Présentation et analyse des résultats**

Dans cette partie, nous présentons les résultats obtenus au FLCAS par les étudiants qui ont répondu à ce questionnaire. Ensuite, nous présenterons les points soulevés par les étudiants et les professeurs de langue seconde lors des entrevues semi-dirigées.

##### **4.1.1. Résultats des étudiants obtenus au questionnaire FLCAS**

Des analyses descriptives nous ont permis de déterminer les moyennes des résultats obtenus au FLCAS par les participants ayant répondu au questionnaire. Pour cela, nous avons calculé le niveau d'anxiété langagière des étudiants en nous basant sur les 24 questions qui sont formulées de façon négative, de telle sorte que la réponse « vraiment d'accord » correspond à 5 points et 9 questions qui sont posées de façon positive, de manière à ce que cette fois-ci ce ne soit « vraiment pas d'accord » qui correspond à 5 points. Une note égale ou supérieure à 80 au FLCAS indique un haut niveau d'anxiété langagière, une note entre 60 et 80 suggère un niveau d'anxiété langagière modéré, et enfin, une note inférieure à 60 correspond à un faible niveau d'anxiété langagière. Le tableau 4.1 présente les moyennes des résultats obtenus au FLCAS.

**Tableau 4.1. Moyennes, et écarts-types du niveau d'anxiété langagière chez les participants étudiants de l'étude**

<b>Participants</b>	<b>Niveau universitaire</b>	<b>Le niveau de l'anxiété</b>
F1	1 <sup>re</sup> année	0.61
M1	1 <sup>re</sup> année	0.89
T1	1 <sup>re</sup> année	0.60
P1	2 <sup>e</sup> année	0.57
G1	2 <sup>e</sup> année	0.58
B1	2 <sup>e</sup> année	0.39
H1	3 <sup>e</sup> année	0.33
	<b>Moyenne</b>	0.57
	<b>Écart-type</b>	0.17

À la lecture de ce tableau, on constate que le niveau d'anxiété langagière de cet échantillon d'étudiants est assez faible. Tel qu'expliqué précédemment, une note inférieure à 60% est liée à un faible niveau d'anxiété, la moyenne de cet échantillon est de 0.57, ce qui indique que l'étudiant moyen dans cet échantillon ne manifesterait pas d'anxiété langagière. Il est cependant important de noter que nous sommes très proches de la barre à 0.60 ce qui indiquerait une anxiété modérée. En outre, nous remarquons que la moyenne d'anxiété des étudiants de première année est de 0.70 et des étudiants de deuxièmes années est de 0.51, ce qui indique un niveau élevé d'anxiété. Le tableau 4.1 suggère également qu'au fur et à mesure que les étudiants avancent dans leurs études, leur niveau d'anxiété diminue. De plus, l'écart-type, un moyen de mesurer la dispersion des données par rapport à la moyenne, est

de 0.17. Puisque l'écart-type est faible, nous pouvons constater que le groupe est homogène, ce qui plaide en faveur de la validité de cette étude.

#### 4.1.2. Points soulevés par les étudiants durant les entrevues

Nous avons eu une entrevue semi-dirigée avec chacun des sept étudiants afin de recueillir leurs perceptions et leurs croyances sur l'anxiété langagière. Pour nous assurer que nos entrevues soient uniformes, nous avons développé un guide qui comportait 7 questions (voir le guide e annexe 3). En réponse à la première question, portant sur les raisons de l'inquiétude des étudiants envers ce type d'anxiété, nous avons constaté que l'anxiété des apprenants est principalement due à la différence de niveau qu'ils observent entre les francophones venant de France ou du Québec et leur propre niveau. Ce serait à cause de ce ressenti que les apprenants auraient peur de faire des erreurs de français. De plus, d'après ces entrevues, bien que la plupart des professeurs et des étudiants francophones venant de la France ne jugent pas les apprenants en fonction de la manière dont ils parlent, certains étudiants déclarent qu'ils sont tout de même anxieux quand ils souhaitent répondre à une question que le professeur pose. Dans ce sens l'étudiant F1 déclare :

*[...] Quand je vois que mon niveau n'est pas comme les francophones et je pense que je ne peux pas répondre comme eux aux questions, je me sens anxieux. Il y a aussi beaucoup de différences dans le français que j'ai appris en immersion et celui du Campus Saint-Jean. Au campus, il y a des étudiants francophones de France ou de Québec et quand je veux parler devant eux je ne suis pas certain de mes réponses.*

Il y a aussi l'étudiante G1 qui explique que la principale raison de son anxiété se trouve dans le fait que son accent qui lui semble différent de celui des autres.

*[...] Je crois que mon accent est différent parce que ma langue maternelle est l'anglais et quand je veux parler français, je me sens la pression et l'anxiété. J'ai peur que les autres ne comprennent pas bien ce que je dis, donc je préfère de ne pas parler trop.*

Une autre étudiante explique également son anxiété par le manque d'occasions de parler en français. Ce manque d'occasions contribuerait à l'anxiété de cette apprenante, car elle ressent le besoin de s'exprimer davantage qu'elle ne le peut dans un milieu francophone minoritaire. Dans ce sens, l'étudiante H1 déclare :

*[...] Quand je ne parle pas beaucoup en français, ça me donne beaucoup d'anxiété, surtout avec les cours en ligne. Je trouve assez facile de lire et écrire en français, mais c'est toujours difficile de parler parce que je manque de pratique.*

Pour la deuxième question, nous avons demandé aux étudiants s'ils pensent que l'anxiété langagière qu'ils ressentent nuit à leur apprentissage du français. Parmi les réponses, quatre ont répondu que oui et trois ont répondu que non. Autrement dit, plus de la moitié des étudiants participant à l'étude ont expliqué que l'anxiété entravait leur apprentissage du français. Selon les déclarations de l'étudiante M1, l'un des effets néfastes de l'anxiété langagière sur l'apprentissage du français est l'incapacité à se concentrer, ce qui pourrait provoquer des sentiments négatifs et des idées pessimistes chez l'étudiant :

*[...] Oui, évidemment ! Quand je suis anxieuse, j'ai moins de concentration dans la classe et cela m'empêche de bien comprendre ce que l'enseignant explique. Je pense à beaucoup de choses même à l'examen final et une peur intense d'échouer et de décevoir. Quelquefois l'anxiété ne me laisse pas réviser mes leçons et mes examens.*

L'étudiant F1 pour sa part pense que l'anxiété langagière le rend plus réticent à s'exprimer ou à poser ses questions devant les autres. Par conséquent, il accumule beaucoup de lacunes au cours de son apprentissage :

*[...] Oui, parce que ça m'est arrivé plusieurs fois que j'ai des questions, mais je ne pose pas de peur de ne pas pouvoir bien reformuler mes phrases ou je pense que les autres personnes trouvent ma question très simple au niveau grammatical ou au vocabulaire.*

Toutefois, il y a aussi des étudiants qui ont vécu de l'anxiété langagière dans la salle de classe à différentes reprises, mais qui pensent qu'elle n'affecte pas leur apprentissage du français. À ce propos, l'étudiante G1 affirme :

*[...] Non, mais quand j'ai l'anxiété langagière, je pense beaucoup plus à mes réponses ou je suis moins certaine de ce que je dis, mais je ne pense pas que ça affecte mon apprentissage. Car, je trouve que mon anxiété n'est pas spécifiquement pour la langue française. Si j'apprends plus, je suis moins anxieuse.*

Cette étudiante trouve donc que son anxiété est principalement due à un manque d'assiduité dans son apprentissage, et n'est pas spécifiquement liée à l'utilisation du français.

La troisième question avait pour but d'approfondir nos connaissances des effets néfastes de l'anxiété langagière, cette fois-ci nous avons demandé aux étudiants s'ils pensent que leur anxiété langagière a des effets nuisibles sur leur sentiment de compétence en français. Tous les étudiants, sauf un, ont confirmé que l'anxiété langagière impactait négativement leur sentiment de compétence en français. Malgré le fait que la plupart des étudiants se reconnaissent un certain niveau, ils ne se pensent néanmoins pas toujours capables de relever les défis langagiers qu'ils rencontrent. De ce fait, ils préfèrent parfois rester renfermés et

silencieux au lieu de participer aux discussions de classe. La perception des étudiants se résume dans les propos de l'étudiante M1 :

*[...] Ça m'est arrivé que je savais la réponse mais à cause de mon anxiété je n'étais pas capable de lever la main et répondre à la question. Quand je suis anxieux et je veux par exemple traduire une phrase en français, je ne me souviens pas le mot exact. Je sais que je suis capable de former une phrase correcte, mais l'anxiété diminue ma compétence et je préfère donc rester silencieux, car j'ai peur de ne pas être assez bon quand je parle.*

On retrouve la même préoccupation dans ce que nous dit l'étudiante T1, même si elle affirme que son sentiment de compétence n'est pas fortement affecté par son anxiété. Pourtant, de ce qu'elle nous dit, il est clair que l'anxiété a parfois affecté sa production orale :

*[...] Non, pas beaucoup. Mais, à cause de l'anxiété, je n'ai pas confiance en moi et je ne peux pas parler comme je veux. La plupart de mon problème est dans le domaine de la production orale, mais dans les autres je ne ressens pas l'anxiété.*

Quand on leur demande s'ils pensent que l'anxiété langagière est uniquement causée par l'apprentissage du français, ou si elle est, au moins en partie, due à la personnalité de l'apprenant, les étudiants sont plutôt divisés. En effet, sur les sept étudiants, trois pensent que les deux facteurs jouent un rôle important, deux pensent que l'anxiété langagière trouve principalement ses racines dans la personnalité de l'étudiant, tandis que deux autres croient que l'anxiété serait plutôt due à l'apprentissage de la langue. Les deux étudiantes qui pensent que l'anxiété langagière est surtout liée à la personnalité de l'apprenant pensent qu'elles ne sont pas seulement anxieuses lorsqu'elles font face à des situations de communication en langue étrangère, mais aussi lors de leur vie de tous les jours. Les témoignages de ces deux

étudiantes laissent entrevoir une faible estime de soi, en particulier en ce qui concerne leurs performances en langue française, notamment lorsqu'il s'agit de productions orales. Leurs pensées se résument dans la remarque de l'étudiante G1 :

*[...] Je pense que c'est plutôt lié à ma personnalité. J'ai peur de parler devant la classe, même quand je parle avec mes copains j'ai peur de faire des erreurs en français. Je n'aime pas que les autres pensent que je ne peux pas parler bien en français ou de me considérer comme une personne faible en français.*

L'étudiante H1, quant à elle, pense que la cause de son anxiété langagière est plutôt liée à l'apprentissage du français. Elle souligne, d'abord qu'elle pense manquer de pratique, puis mentionne que certaines tâches qu'elle considère plus compliquées ont tendance à faire monter son anxiété :

*[...] L'apprentissage du français. Je ne suis pas très timide et si je veux je peux sortir de ma zone de confort. Je pense que c'est plutôt lié à l'apprentissage, car j'ai besoin de pratiquer de plus en plus le français. De plus, parfois les tâches sont vraiment difficiles à faire et cela augmente mon anxiété.*

Dans ce sens, l'étudiante P1 décrit son anxiété en lien avec l'apprentissage du français en expliquant qu'elle a ressenti une forte différence de niveau langagier entre les écoles d'immersion et le Campus Saint-Jean. Cette différence serait donc l'origine de son anxiété langagière :

*« C'est lié à l'apprentissage, car le niveau que j'ai appris dans les écoles d'immersions n'était pas assez suffisant pour moi et quand je suis entrée au campus Saint-Jean j'ai trouvé les différences et ça m'a créé beaucoup d'anxiété langagière. »*

Trois étudiants semblent penser que les deux facteurs, l'apprentissage du français et la personnalité sont aussi importants. Selon eux, l'anxiété langagière peut être ressentie par tous les apprenants, même ceux dont le français est la langue maternelle. Ces étudiants pensent donc que l'intensité de l'anxiété est donc différente pour chaque apprenant, et elle dépendrait de leur personnalité et de leur façon d'apprendre. Leurs pensées se résument dans le propos de F1 :

*[...] Elle est causée par les deux facteurs. Je pense que tout le monde a vécu l'anxiété langagière et ce n'est pas seulement pour les apprenants qui apprennent une langue seconde, comme le français. Définitivement pour moi avec la langue maternelle anglaise l'anxiété langagière est plus intense que les francophones canadiens. De plus, tous les professeurs au campus Saint-Jean sont gentils, pourtant la nature d'apprendre une langue seconde qu'on ne maîtrise pas est toujours stressante.*

Notre cinquième question portait sur le rôle des professeurs vis-à-vis de la gestion de l'anxiété langagière. Autrement dit, nous avons demandé aux étudiants s'ils pensaient que les professeurs pouvaient les aider à surmonter leur anxiété langagière. Tous ont souligné que les cours ne fournissent pas aux étudiants suffisamment d'occasions pour s'exprimer à l'oral, et tous s'accordent à dire que les professeurs se concentrent principalement sur l'expression écrite. À ce propos l'étudiante B1 nous confie :

*[...] Je veux dire que les professeurs de français à la faculté sont vraiment gentils, mais j'aimerais bien d'avoir plus d'occasions à parler au lieu d'écrire tout le temps les devoirs. Les professeurs aident les étudiants plutôt avec l'écriture, donc je pense qu'on a besoin de plus de communication en français, car ma famille est anglophone et la seule place que je*

*peux parler et communiquer est la salle de classe. Je crois qu'on peut aussi augmenter notre confiance avec plus de communication en français.*

L'étudiante P1 nous propose une solution pour augmenter la part d'expression orale dans les cours en suggérant d'augmenter les projets de groupes. Selon elle, grâce aux activités en groupe, les étudiants peuvent s'exprimer confortablement dans une atmosphère plus amicale :

*[...] Je pense que ce serait mieux si les professeurs nous donnent plus de temps à parler et ajouter plus de projets en groupe, car c'est très efficace et paisible de parler et pratiquer la langue française en groupe avec nos amis.*

Une autre technique intéressante est proposée par M1. Elle pense que les professeurs pourraient aider les apprenants à réduire leur anxiété en leur rappelant les progrès qu'ils ont faits dans la langue en cours d'apprentissage. Selon elle, rendre les apprenants conscients de leur évolution pourrait les motiver davantage, et rassurerait ceux qui sont atteints d'anxiété langagière :

*« Mes professeurs de français peuvent m'aider à comprendre que mon niveau de français évolue même si je ne peux pas parler comme une personne francophone. Ce type d'encouragement est toujours important pour tous les étudiants. »*

Nous avons ensuite demandé aux étudiants s'ils pensent que le Campus Saint-Jean a un rôle à jouer pour aider les apprenants à mieux gérer leur anxiété langagière. Bien que la plupart des étudiants connaissent l'existence d'ateliers à La Centrale, ils pensent avoir besoin d'encore plus d'ateliers, notamment des ateliers se focalisant sur le vocabulaire et les expressions de la vie quotidienne. Les étudiants souhaiteraient pouvoir parler de sujets moins

formels, dans un cadre moins académique, afin de renforcer leurs capacités de communication. Dans ce sens, l'étudiant F1 dit :

*« Oui on a vraiment besoin d'une place dans la faculté où on peut parler ensemble sans penser aux tests, aux évaluations pour parler plutôt des choses quotidiennes et intéressants en français, comme ça on serait plus motivé à travailler plus. »*

L'étudiante H1 pour sa part pense qu'il serait nécessaire d'avoir un groupe de communication pour les étudiants qui viennent de programmes d'immersion pour qu'ils partagent leurs expériences autour de différents sujets comme l'anxiété :

*[...] J'aimerais bien aussi qu'il existe un groupe pour les élèves d'immersion française pour qu'on puisse parler et partager nos expériences ou si les étudiants ont déjà vécu l'anxiété langagière, ils peuvent parler de ça dans le groupe. Évidemment, chaque étudiant d'immersion est confronté à une sorte d'anxiété, on a besoin donc de se retrouver dans un groupe où tout le monde se sent pareil à d'autres.*

Enfin, nous avons essayé de savoir si les étudiants avaient des stratégies pour gérer leur anxiété langagière. Parmi les sept participants, trois d'entre eux ne connaissaient aucune stratégie pour réduire leur anxiété. Les autres apprenants utilisent généralement des techniques de respirations, ou écrivent leurs pensées. Leurs différentes stratégies sont résumées dans le propos de l'étudiante B1 :

*[...] Quand je suis anxieuse je commence à parler trop vite et d'une manière défensive, alors avant de répondre à une question j'essaie de me calmer le plus tôt possible par des respirations. Respirer lentement et profondément est toujours efficace pour réduire mon*

*anxiété langagière. J'essaye aussi d'écrire ce que je veux dire. Je suis plus concentrée et je me sens plus compétent.*

#### **4.1.3. Points soulevés par les professeurs de français lors des entrevues**

Les entrevues des professeurs de français ont été menées de la même façon que pour les étudiants, c'est-à-dire que nous avons recours à un guide qui comportait 7 questions (voir le guide en annexe 3).

En réponse à la première question sur leur familiarité avec les systèmes scolaires d'Alberta, notamment les programmes d'immersion française, nous avons constaté que tous les professeurs sont familiers avec ce système à l'exception de l'enseignante Ga qui nous a répondu que :

*« C'est très étrange parce que mes deux fils ont suivi leur éducation dans le système scolaire de l'Alberta, mais je ne peux pas me considérer familière avec ça. »*

De plus, tous les enseignants étaient familiers avec le concept d'anxiété langagière et étaient capables de décrire la manière dont elle se manifeste chez les étudiants. D'après la majorité des professeurs, quand les étudiants souffrent d'anxiété langagière, cela se manifeste par certains comportements assez distincts, notamment des difficultés à s'exprimer. L'enseignante Ga semble résumer l'avis général :

*[...] Je peux sentir l'anxiété chez les étudiants dans la manière dont ils parlent ou s'ils sont ouverts pour partager leurs idées. Quand je vois des étudiants qui ne se sentent pas à l'aise dans la classe, je peux comprendre que soit ils ne connaissent pas le sujet, soit ils ne se sentent pas à l'aise avec la langue.*

Selon le professeur Pe, ce n'est pas difficile pour un professeur de comprendre l'anxiété langagière, car elle est perceptible sur le visage de l'étudiant et dans sa réticence à parler malgré le fait qu'il connaît la réponse à une question posée.

*[...] Au niveau du langage corporel, à partir du moment où je vois les étudiants foncer les sourcils et arrêter de se concentrer ou de m'écouter, je peux voir qu'il y a une certaine d'anxiété. Quand on est vraiment en classe en présentiel et je pose une question, je peux voir parmi eux certains qui connaissent la réponse ou veulent partager leurs expériences langagières, mais il y a la barrière de la langue. Ils ont juste peur de dire une bêtise, de le dire mal ou de ne pas pouvoir trouver des mots pour s'exprimer.*

L'insécurité linguistique semble donc être une des causes de l'anxiété langagière chez les élèves. De plus, ce phénomène est d'autant plus fort dans les écoles en milieu minoritaire en raison de l'hétérogénéité sociale due à l'exogamie et aux phénomènes migratoires. Comme le souligne le professeur Pe :

*[...] ... la plupart de nos classes sont mixtes avec des étudiants issus de l'immigration francophone et d'autre moitié étant plutôt issue de l'immersion et on peut voir rapidement qu'il y a une espèce de renfermement dans les étudiants d'immersion, qui sont moins à l'aise parce qu'ils ont peur de la comparaison, évidemment, avec les étudiants dont la langue maternelle est le français.*

Le professeur Bro pour sa part pense que l'anxiété langagière est plus générale chez les nouveaux étudiants qui étudient dans la langue française au Campus Saint-Jean :

*[...] J'ai rencontré beaucoup d'étudiants qui étaient timides et qui ont mis du temps avant d'oser prendre la parole en public en français et d'autant plus dans les contextes spontanés.*

*Surtout les étudiants qui viennent d'arriver au Campus Saint-Jean et ils sont plus timides au niveau langagier.*

Nous avons ensuite interrogé les professeurs sur les facteurs qui peuvent influencer le niveau d'anxiété langagière chez les apprenants d'une langue étrangère. Parmi les facteurs importants cités, les facteurs linguistiques et sociolinguistiques seraient les plus déterminants selon les enseignants. C'est ce que semble indiquer la professeure Ca quand elle nous dit :

*[...] Tout d'abord les facteurs linguistiques et éducatifs, c'est-à-dire si on maîtrise la langue ou pas et ce facteur pourrait augmenter l'anxiété langagière chez les étudiants ou en général chez les gens, puis il y a le facteur sociolinguistique, c'est-à-dire comment on perçoit notre façon de parler au niveau de l'accent, de vocabulaire et de la grammaire.*

Si par exemple un étudiant pense que son accent est différent de celui des locuteurs dont la langue cible est la langue maternelle, cela peut déclencher de l'anxiété langagière. Toutefois, d'autres professeurs se sont davantage concentrés sur leur rôle de soutien langagier auprès des étudiants, notamment à travers les interactions durant les cours. Selon ces professeurs, ce qui est en jeu c'est la création d'une atmosphère positive dans la classe, grâce à laquelle tout le monde se sent en sécurité, et grâce à laquelle tous les étudiants osent alors lever la main et parler. A ce propos, Ro affirme :

*[...] ...Si l'enseignant corrige d'une manière très évidente l'étudiant devant les autres personnes, cela pourrait augmenter le niveau d'anxiété langagière. D'autres facteurs importants... l'atmosphère de la classe, si l'interaction est bienveillante, si l'interlocuteur en face est bienveillant, et si l'étudiant se sent bien dans le groupe. Tout ça pourrait*

*diminuer le niveau d'anxiété langagière. Donc, je pense que le rôle du professeur pour créer une atmosphère où l'étudiant se sent libre et à l'aise est très important.*

Une autre raison mentionnée par Ro est le manque d'attention envers les étudiants manifestant de l'anxiété langagière. Si ces derniers se sentent rejetés par les autres, cela pourrait empirer sa situation : « *Je pense que l'une des sources de l'anxiété langagière est quand l'étudiant se sent exclu dans la classe à cause de son niveau ou de sa timidité.* »

Afin de mieux comprendre comment les enseignants peuvent aider les élèves à communiquer en français sans éprouver de l'anxiété, nous avons posé une quatrième question aux enseignants. Cette question visait à approfondir notre compréhension de leur perception de l'anxiété langagière, et si selon eux, ce type d'anxiété était lié à la nature de l'apprentissage d'une langue étrangère ou plutôt à la personnalité des étudiants. Quatre professeurs sur cinq pensent que l'anxiété langagière dépend des deux facteurs, et ajoutent que cela pourrait dépendre aussi de la personnalité des professeurs. D'après Ga :

*[...] Je pense que ça dépend aussi de la personnalité des enseignants. En tant qu'enseignante, j'essaie toujours d'être bienveillante et de garder le sourire. Je pense que le sens de l'humour, c'est la meilleure arme pour les situations complexes.*

Bien qu'il se dégage un consensus au sein des professeurs sur le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère crée de l'anxiété chez les étudiants, certains mentionnent aussi les facteurs liés à la personnalité des apprenants. Pour ces professeurs, l'anxiété pourrait être positive dans la mesure où ce sentiment va motiver l'apprenant à s'améliorer mais si l'étudiant est déjà naturellement anxieux, cela affecterait de manière négative son apprentissage de la langue.

En somme, nous avons découvert que le meilleur appui des enseignants pour favoriser la communication en français sans anxiété demeure la création d'un environnement d'apprentissage positif. Cet environnement positif reposerait en partie sur la prise de conscience de la part des étudiants qu'une prononciation erronée ou les lapsus sont des erreurs relativement banales, et que ces erreurs sont parfois commises par des personnes maîtrisant parfaitement la langue. A ce propos, Po déclare :

*[...] ... il faut faire en sorte que tous les élèves se sentent à l'aise de parler dans la classe et de leur montrer que tout le monde peut faire des erreurs quand il parle. Donc, c'est tout autour des relations concrètes avec les étudiants. Une fois que l'étudiant est plus à l'aise, il est plus ouvert à apprendre.*

Par ailleurs, selon les propos des professeurs, pour identifier un étudiant anxieux dans un cours de langue, le professeur doit être attentif aux différentes réactions de ses étudiants. Cela voudrait dire qu'afin d'être en mesure de gérer adéquatement l'anxiété langagière, il serait nécessaire que les professeurs aient des connaissances sur les différentes techniques de gestion de l'anxiété langagière. D'après le professeur Bro :

*[...] Un enseignant, quoi qu'il enseigne, doit être à l'écoute et doit regarder ses étudiants, voir leurs réactions sur le papier lors d'un test ou avec le langage corporel en classe. De plus, L'enseignant peut utiliser également des techniques comme des répétitions et un peu d'humours pour aider l'apprenant.*

Il y a aussi le professeur Pe qui pense que pour aider les étudiants il faut créer une atmosphère de confiance, mais qui souligne néanmoins que le professeur est limité dans ce

qu'il peut faire, étant donné qu'il n'est pas formé à identifier, ni même à gérer l'anxiété langagière chez les étudiants.

*[...] Il faut s'assurer qu'il y a un climat de confiance et une atmosphère positive qui favorise la prise de risque dans la classe, mais au-delà de ça je ne crois pas que ça soit correct de mettre la responsabilité sur l'enseignant. Si l'anxiété langagière est un terme médical, donc l'enseignant est limité dans ce qu'il peut faire et c'est au psychologue de donner des outils spécifiques à l'étudiant.*

Le professeur Ca, au contraire, met l'accent non seulement sur le rôle des professeurs, mais aussi sur le rôle des étudiants pour gérer leur anxiété langagière.

*[...] En ce qui concerne le rôle des professeurs, je pense que c'est important de multiplier les manières d'exposer les étudiants à la langue et à la communication... J'aide les étudiants qui sont timides ou anxieux dans la classe, et je leur laisse l'opportunité de s'exprimer. Je valorise leurs interventions pour les rassurer dans leurs manières de s'exprimer. Pourtant, je motive toujours mes étudiants à travailler pour bien maîtriser la langue, car s'ils travaillent à maîtriser la langue, ça pourrait affaiblir leur niveau d'anxiété.*

Le professeur Bro va dans le même sens lorsqu'il affirme qu'exposer les étudiants à différentes situations de communication les aiderait à surmonter leur anxiété, qui fonctionne comme un frein inhibant l'apprentissage des langues étrangères.

*[...] La meilleure manière d'appuyer les étudiants pour qu'ils communiquent sans anxiété est de les exposer à différents types de prise de parole, d'abord par les présentations qui sont préparées à la maison, mais aussi des débats dans la classe pour qu'ils puissent*

*prendre la parole, il ne faut pas oublier de laisser le temps nécessaire à l'étudiant lorsqu'il parle. »*

En ce qui concerne les interventions éducatives à privilégier pour réduire l'anxiété langagière, tous les répondants mettent l'accent sur le rôle prépondérant du professeur. Ce serait donc au professeur de présenter à l'étudiant une attitude positive et chaleureuse pour que l'apprenant se sente en sécurité dans la classe.

Selon le professeur Ga, il serait important que l'étudiant soit sécurisé et rassuré par le professeur. Il faudrait donc que les enseignants connaissent des stratégies pour créer un environnement sécuritaire dans son cours :

*[...] ... l'encouragement des élèves pour continuer à parler malgré les erreurs qu'ils ont lorsqu'ils parlent, Si par exemple un étudiant timide fait erreur, je ne le coupe pas pour corriger l'erreur. Je note l'erreur et un peu plus tard je laisse savoir son erreur. Je pense que la disponibilité des professeurs est aussi très importante. Cela peut rassurer les étudiants qu'ils ont le soutien nécessaire quand ils sont confrontés à l'anxiété.*

Le professeur Pe pour sa part explique qu'il y a différentes astuces pour réduire l'anxiété langagière des apprenants tout en créant un milieu agréable et approprié pour apprendre une langue :

*« Oui comme je t'ai déjà dit l'humour est la clé essentielle, la répétition, diversifier les sources comme des documents réels, des articles de journaux et aussi des rétroactions correctives. »*

D'après le professeur Ro, pour réduire l'anxiété langagière en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, il serait mieux de ne pas placer l'étudiant dans une situation stressante ou inconfortable. Ce serait donc à l'étudiant de décider s'il veut faire une présentation au tableau ou participer à une activité :

*« Je ne fais aucune présentation orale devant la classe, toutes les présentations que les élèves ou les étudiants veulent faire sont bénévoles ou volontaires. C'est eux qui me demandent de faire une présentation pour pratiquer la communication orale. »*

Nous avons aussi demandé aux professeurs s'ils souhaitent plus de support de la part de l'université pour aider les étudiants qui souffrent d'anxiété langagière. Tous les professeurs ont précisé que, étant donné que la grande majorité des étudiants qui sont issus du milieu immersif ont des compétences en dessous de leurs attentes, il serait intéressant de pouvoir diagnostiquer et accompagner les étudiants souffrant d'anxiété langagière. Certains professeurs ont aussi mentionné l'existence des services de soutien linguistique offerts par la centrale pour mieux accompagner les étudiants durant leur apprentissage en langue étrangère. Pourtant tous les professeurs pensent que pour réduire l'anxiété langagière, l'université, ou plus précisément le Campus Saint-Jean, aurait également besoin de certains engagements de la part des étudiants. Le professeur Ca pense que :

*« La solution est entre les mains des étudiants, et c'est le travail, car l'anxiété est un phénomène général et normal, si l'étudiant travaille bien il peut avancer dans la communication avec les autres. »*

Le professeur Bro dans une autre logique propose de fournir plus de supports pour les étudiants :

*[...] ... en créant des opportunités ou des espaces où ils peuvent parler, s'exposer et prendre des risques, donc c'est mieux que l'université crée des espaces comme des cafés-rencontres. Je pense que ce serait très efficace en particulier pour les étudiants qui viennent d'arriver au Campus Saint-Jean, et ils peuvent donc pratiquer la langue et connaître des autres étudiants. Moi, en tant que professeur, je peux juste aider les étudiants dans ma salle de classe qui serait 2 ou 3 heures par semaine. C'est important de faire quelque chose hors de la salle de classe.*

## **Chapitre 5 :**

### **Discussion**

Ce chapitre comprend, dans un premier temps, la synthèse des principaux résultats de cette étude tout en proposant des liens avec la littérature scientifique sur le sujet afin de mettre en évidence les nouvelles connaissances émergent de cette étude. Nous verrons ensuite certaines interventions éducatives à privilégier pour réduire le niveau d'anxiété langagière chez les apprenants d'une langue seconde.

Trois grands thèmes ont émergé suite aux analyses des points soulevés par les étudiants et les professeurs : 1) les perceptions et les croyances des étudiants face à leur propre anxiété langagière, 2) les perceptions, les croyances et les interventions éducatives des professeurs face à l'anxiété langagière de leurs étudiants, et 3) les facteurs externes qui influencent le niveau d'anxiété langagière chez les étudiants.

#### **5.1. Les perceptions et les croyances des étudiants face à leur propre anxiété langagière**

Il apparaît que le sentiment de compétence des étudiants dans la langue seconde est mis à rude épreuve lorsqu'ils arrivent à l'université et décident de suivre des cours de français. Ce sentiment d'incompétence se manifeste par une dévalorisation de leur accent, notamment lorsque les étudiants se comparent à leurs professeurs, qui dans cette étude ont tous des accents typiques de la France, que les étudiants conçoivent comme la norme. L'étude de Young (1999) va dans le même sens en indiquant que cette conviction que leur accent dévie

de la norme est souvent une source d'anxiété langagière chez les apprenants d'une langue seconde. De même, ce sentiment d'incompétence engendrerait un niveau d'insécurité qui affecterait les étudiants au niveau de leur concentration et de leur expression orale. Dans ce sens, MacIntyre, Noels, et Clément (1997) constatent que l'anxiété langagière peut fausser la perception de ses propres compétences, et les locuteurs anxieux auraient tendance à se sous-estimer. Cette perception négative de ses propres compétences amènerait l'étudiant à être moins actif dans son cours, ce qui ralentirait la progression de ce dernier. En effet l'étude de Saito et Samimy (1996), ainsi que celle de Horwitz (2001), montrent que, parce qu'il ne participe pas aux discussions en classe, l'apprenant anxieux ne progresse pas autant qu'il le pourrait, son manque de participation représente donc un manque à gagner. Bien que la majorité des étudiants de ce groupe considèrent que leur anxiété langagière est liée à leur personnalité, notre recherche ne nous permet pas de valider cette croyance. Il aurait fallu faire passer un questionnaire sur l'anxiété trait qui est associé à la personnalité des individus, et comparer les résultats avec ceux obtenus par les étudiants au FLCAS afin de pouvoir établir une corrélation.

## **5.2. Les perceptions, les croyances et les interventions éducatives des professeurs de français face à l'anxiété langagière de leurs étudiants**

Les professeurs de français qui ont participé à cette étude croient tous qu'ils peuvent avoir une influence positive sur le niveau d'anxiété langagière de leurs étudiants. Ce niveau d'influence peut être facilité par une formation dans ce domaine. À cet égard, Young (1991) suggère qu'il est nécessaire que les professeurs assistent à des conférences et des ateliers afin d'acquérir des techniques aidant à réduire l'anxiété de leurs étudiants. D'autres

chercheurs insistent aussi sur le rôle des professeurs pour aider les apprenants à réduire leur anxiété langagière. Hertzberg (2018) indique que pour être en mesure de réduire l'anxiété langagière chez l'étudiant, le professeur doit d'abord être capable de reconnaître les symptômes de l'anxiété langagière. Il avance également qu'il serait bon de dire à l'apprenant anxieux qu'il n'est pas seul à vivre des émotions négatives en situation d'apprentissage. Foss et Reitzel (1988) indiquent que le professeur peut se montrer sensible aux besoins de l'apprenant en discutant avec les étudiants de l'anxiété qu'ils ressentent en classe. Ainsi, pour que les professeurs soient en mesure de gérer adéquatement l'anxiété langagière, il serait bon de les former aux différentes techniques de gestion de l'anxiété langagière.

Pour ce qui des interventions éducatives, les professeurs insistent sur la nécessité de créer un climat de confiance et de bienveillance auprès de leurs étudiants. Effectivement, la création d'un climat de confiance et de respect est cruciale pour que les étudiants restent motivés, assidus, et soient productifs en cours. D'autres recherches ont fait ressortir des résultats similaires. Par exemple, Jansen (2015, cité par Zougari, 2017) indique que pour réduire l'anxiété langagière, les professeurs devraient avoir une attitude bienveillante envers leurs étudiants en leur donnant davantage de commentaires positifs. Dans le même ordre d'idées, Young (1991) suggère que si le professeur corrige toujours l'étudiant sans l'encourager à participer lors des activités de groupe, cela peut augmenter le niveau de l'anxiété chez ce dernier. Il faudrait donc que les enseignants instaurent un climat de classe paisible et détendu, et qu'ils expliquent aux étudiants que faire des erreurs est inévitable lors de l'apprentissage d'une langue seconde. Tout cela devrait aider les apprenants à être plus motivés à participer en classe, même s'ils font des erreurs. En outre, les professeurs de notre recherche soulignent que pour que l'enseignant soit en mesure de prévenir l'anxiété

langagière, il faut créer une ambiance de classe détendue, mais qui doit tout de même rester rigoureuse sur le plan académique. Les professeurs ont également mentionné que l'humour pouvait être un moyen efficace pour détendre les étudiants et instaurer un climat de confiance. La plupart des professeurs pensent que l'humour est la meilleure façon de gérer les situations complexes. Young (1999) indique également que pour rendre le contexte de l'apprentissage d'une langue moins anxiogène, il est nécessaire que le professeur fasse preuve d'humour.

Une fois que le climat de confiance est instauré, les professeurs devraient encourager les étudiants à se surpasser en les félicitant régulièrement et en prenant le temps de leur montrer leurs progrès. Dans le même sens, Zougari (2016) souligne l'importance des commentaires positifs, en précisant que féliciter les étudiants pour leurs efforts serait une grande source de motivation, et les rendrait plus confiants quant à leurs capacités. Jansen (2015, cité par Zougari, 2016, p.62) insiste également sur l'importance de récompenser les efforts accrus des apprenants avec des rétroactions positives, afin de participer à leur épanouissement. Les professeurs de cette étude insistent également sur l'importance de l'oral et de multiplier les occasions de parler dans diverses situations d'apprentissage. La recherche de Cormier (2005) fait ressortir le même constat et conseille aux professeurs d'inciter les étudiants à utiliser la langue un maximum, peu importe le niveau de maîtrise. Cormier suggère également qu'en multipliant des occasions de parler, le professeur peut aider l'étudiant à, si ce n'est se débarrasser, au moins passer outre son sentiment d'insécurité linguistique, et donc, l'aider à être moins anxieux lorsqu'il doit s'exprimer. Pour rendre le contexte d'apprentissage d'une langue seconde moins stressant et motiver l'apprenant à travailler plus, Łuszczńska (2016) propose dans sa recherche des activités de collaborations comme les jeux de rôles ou les

activités de discussion en petit groupe qui incitent l'apprenant à développer ses connaissances.

### **5.3. Les facteurs externes qui influencent le niveau d'anxiété langagière chez les étudiants**

Parmi les facteurs externes pouvant influencer le niveau d'anxiété langagière des étudiants, il est important de souligner le rôle que joue l'année universitaire dans laquelle se trouvent ces derniers. Pour rappel, il existe une corrélation significative entre l'année universitaire et le niveau d'anxiété langagière présenté par les étudiants de notre étude (voir tableau 4.1.1). Comme expliqué précédemment, nous retrouvons un niveau d'anxiété plus haut chez les étudiants de première année que dans les autres années, avec une moyenne à 0.7, ce qui correspond à un niveau d'anxiété modéré, contre une anxiété à 0.47 pour les autres étudiants. Le niveau d'anxiété diminue pour les étudiants de la deuxième et en particulier de la troisième année. L'étude de Gardner et al. (1977) fait ressortir les mêmes tendances que celles relevées par notre étude. Ils précisent que les étudiants novices tendent à être plus anxieux en comparaison avec ceux plus avancés dans leur apprentissage de la langue cible. Il nous faut cependant souligner que les résultats de l'étude de Ewald (2007) et Kitano (2001) contredisent les nôtres. Leur étude a montré que les étudiants plus avancés éprouvent des niveaux plus élevés d'anxiété langagière. Cette disparité dans les résultats peut s'expliquer par le fait que le niveau d'anxiété langagière de l'étudiant est influencé par de nombreux facteurs. Une autre explication possible pour les différents résultats entre notre étude et celle de Edward (2007) et Kitano (2001) serait le peu de participants dans notre étude.

Enfin, qu'il s'agisse des étudiants ou des professeurs, tous s'entendent pour dire que le Campus Saint-Jean devrait mettre à disposition des uns et des autres davantage de ressources pour contrer l'anxiété langagière. Bien que la centrale du Campus Saint-Jean apporte un soutien important aux étudiants qui apprennent le français, nous croyons que les étudiants devraient en plus avoir recours à la biblio thérapie pour les aider à mieux gérer leur anxiété langagière. La biblio thérapie, étymologiquement « le soin par les livres », est relativement récente et gagne dernièrement en popularité en éducation (Ouaknin, 2015). Par le biais de lectures sélectionnées en français et disponible à la bibliothèque du Campus Saint-Jean, les étudiants et les professeurs de langue seconde pourraient parfaire leurs connaissances sur l'anxiété langagière tout en améliorant leur compréhension en lecture. En résumé, la biblio thérapie pourrait être un moyen efficace pour apprendre à gérer son anxiété et résoudre ce problème à l'aide de lectures dirigées (Ouaknin, 2016). Il serait également important de sensibiliser les professeurs de langues du CSJ par le biais d'ateliers de l'importance du phénomène de l'anxiété langagière chez leurs étudiants. Ces ateliers pourraient être animé par la conseillère et thérapeute en santé mentale du CSJ. Des ateliers sur la gestion du stress à l'université pourraient également être bénéfique pour les étudiants qui sont aux prises avec de l'anxiété langagière. Palazzolo (2016) recommande d'inclure dans les ateliers sur la gestion du stress des techniques de relaxation et de désensibilisation systématique afin de réduire l'anxiété en général des étudiants qui suivent des cours de langue.

#### **5.4. Interventions éducatives à privilégier afin de réduire le niveau d'anxiété langagière des étudiants qui apprennent une langue seconde**

À la lumière des informations recueillies dans cette étude, nous sommes en meilleure position pour identifier les interventions éducatives à privilégier pour réduire le niveau d'anxiété langagière chez les apprenants d'une langue seconde. Les interventions à privilégier retenues sont présentées dans le tableau 2 et s'adressent en grande partie aux enseignants de langue seconde. Ces interventions éducatives sont également appuyées par des résultats de plusieurs recherches dans le domaine. Toutes ces recherches tiennent compte de la pratique basée sur les données probantes qui visent à maximiser l'efficacité des interventions éducatives en respectant les principes fondés sur les résultats empiriques (Slavin et Chambers, 2016).

**Tableau 5.1. Interventions éducatives à privilégier afin de réduire l'anxiété langagière chez les étudiants de niveau universitaire qui apprennent une langue seconde**

Rester informé sur le phénomène d'anxiété langagière, Pellerin (2008).
Créer dès le début du cours un climat de confiance et de bienveillance en classe, Zougari (2016).
Porter une attention particulière au sentiment d'insécurité qu'éprouvent les étudiants par rapport à leur accent et leurs compétences langagières, (Łuszczynska, 2016 et Cormier, 2005).
Renforcer les étudiants en les félicitant régulièrement et en leur montrant les progrès qu'ils ont accomplis plusieurs fois durant le semestre, Jansen (2015).
Utiliser l'humour pour dédramatiser et normaliser le stress que vivent les étudiants aux prises avec de l'anxiété langagière, Young (1999).
Multiplier les occasions pour les étudiants de pratiquer à l'oral en favorisant les petits groupes de discussion, Cormier (2005).
S'éloigner à certains moments de l'enseignement magistral, (Bédard et Viau, 2001 ; Duguet et Morlaix, 2012).
Encourager les étudiants à avoir recours à la biblio thérapie pour mieux gérer leur anxiété langagière tout en améliorant leur compréhension du français écrit, (Ouaknin, 2015).

### 5.5. Limite de la recherche

Malgré les retombées positives de cette étude, il importe de mentionner certaines limites. Tout d'abord, puisqu'il s'agit majoritairement d'une étude qualitative menée auprès d'un petit nombre de participants, les résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble des étudiants anglophones ayant suivi un programme d'immersion française en Alberta. De plus, nous n'avons pas fait d'analyse concernant l'âge des participants et leurs perceptions relatives à l'anxiété langagière. Ce type d'analyse aurait été souhaitable compte tenu du fait que l'âge semble être un facteur important dans ce genre d'anxiété car on se souviendra que

plus les étudiants avancent en âge moins ils éprouvent de l'anxiété langagière. Aussi, nous n'avons pas vérifié si les participants avaient des antécédents de troubles mentaux comme le trouble d'anxiété sociale. Ce genre d'information nous aurait permis d'affiner nos analyses en ce qui concerne la perception des participants vis-à-vis l'anxiété langagière. De même, la pandémie COVID-19 qui sévissait au moment de la collecte des données a pu influencer les résultats de cette étude. En effet, le passage d'un enseignement en présentiel à un enseignement entièrement en ligne a probablement contribué à augmenter le niveau d'anxiété des étudiants, notamment leur niveau d'anxiété langagière. Ce phénomène pourrait s'expliquer par un changement rapide de transmission pédagogique limitant considérablement les occasions pour les étudiants de parler en français entre eux affectant ainsi leur sentiment de compétence vis-à-vis cette langue seconde. Enfin, nous n'avons pas contrôlé l'effet de « désirabilité sociale », ce qui peut influencer les réponses de certains participants.

## **Chapitre 6 :**

### **Conclusion**

Cette étude visait à contribuer à l'enrichissement des connaissances sur l'anxiété langagière que manifeste un nombre non négligeable d'étudiants anglophones provenant de programmes d'immersion française en situation d'apprentissage du français. L'originalité de cette étude réside dans l'utilisation d'une méthode mixte qui a permis d'une part, de mesurer le niveau d'anxiété langagière des étudiants et d'autre part, d'inviter les professeurs de français et les étudiants à parler ouvertement et en confiance de leurs perceptions et leurs croyances sur un sujet qui demeure encore trop souvent négligé en milieu universitaire. Ce dialogue peut se faire de façon plus formel en offrant aux enseignants de langue des ateliers de sensibilisation qui mettent l'emphase sur l'importance du phénomène d'anxiété langagière en contexte universitaire.

Ajoutons que cette étude met en exergue le caractère particulier que prend l'anxiété langagière lorsqu'elle se présente chez des étudiants anglophones qui ont choisi d'étudier dans un campus francophone faisant partie d'une université anglophone. Cette réalité pourrait favoriser le maintien de l'anxiété langagière, car les étudiants ont très peu d'occasions de parler français en dehors des murs du Campus Saint-Jean affectant ainsi leur sentiment de compétence dans cette langue seconde.

Finalement, les résultats de cette étude mènent à des recommandations relatives à des interventions éducatives destinées aux professeurs de français susceptibles d'aider les

étudiants à réduire voire éliminer leur anxiété langagière. Il serait intéressant que l'implantation de ces interventions éducatives dans des milieux minoritaires francophones variés fasse l'objet de recherches futures afin de mesurer les effets sur des étudiants anglophones provenant d'autres provinces canadiennes.

## Références

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed. *Arlington (VA): American Psychiatric Publishing*.
- Arnold, J., et Brown, H. D. (1999). *A map of the terrain*. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bajard, T., et Frosst, M. (2004). *L'immersion en français au Canada: guide pratique d'enseignement*. Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI).
- Baker, S. C., et MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language learning*, 50(2), 311-341.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety research*, 1(2), 77-98.
- Bathia, S. K. et Subhash, B. C. (2007). Childhood and adolescent depression. *American Family Physician*, 75 (1), 73-80.
- Boulenger, J.P. et Lepine, J.P. (2014). *Les troubles anxieux*. Paris : Lavoisier.
- Boutouchent, F. (2016). Le passage du milieu francophone minoritaire au milieu francophone majoritaire : étude d'une expérience d'enseignants en formation pour comprendre l'influence du milieu sur le développement professionnel. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(1), 84-108.
- Campbell, C. M., et Ortiz, J. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. In *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (Vol. 1, No. 1, pp. 153-168).
- Canadian Parents for French. (2013). *L'état de l'enseignement du français langue seconde au Canada de l'an 2012*.

- Cassady, J. C. (2010). Test anxiety: contemporary theories and implications. *Anxiety in schools*, 7-26.
- Castonguay, C. (2005). Vitalité du français et concentration des francophones : un bilan 1971-2001. *Francophonies d'Amérique*, (20), 15-24.
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of second language writing*, 13(4), 313-335.
- Clément, R., Gardner, R. C., et Smythe, P. C. (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 12(4), 293.
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., et Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of general psychiatry*, 60(8), 837-844.
- Coulombe, D. (2001). *Anxiety and beliefs of French-as-a-second-language learners at the university level*. Université Laval.
- Cox, R. H. (2002). *Psychologie du sport*. Bruxelles : De Boeck.
- De Gialdino, I. V. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155-187.
- Delbrouk, M., Pomerleau, G. et Consili, S. (2019). *Psychopathologie*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Deschenaux, F., et Bourdon, S. (2005). Introduction à L'analyse Qualitative Informatisée à L'aide Du Logiciel QSR NVivo 2.0. *Les Cahiers Pédagogiques De L'Association Pour La Recherche Qualitative*.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34-43.
- Dornyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. *New Jersey: Mahwah*.

- Dubé, J. (2009). *L'attachement, la réactivité comportementale et la genèse des manifestations anxieuses lors de la petite enfance* (thèse de doctorat, Université Laval, Canada).
- Dumas, J. E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4<sup>e</sup> ed). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G., et Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87-112.
- Ewald, J. D. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals*, 40(1), 122-142.
- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of research in personality*, 13(4), 363-385.
- Fraser, G. (2006). *Sorry, I Don't Speak French: Is Canada Managing the Linguistic Challenge?* Centre for Canadian Studies, Mount Allison University.
- Gagné, P., et Popica, M. (2017). Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec.
- Ganschow, L., Sparks, R. L., Anderson, R., Javorshy, J., Skinner, S., et Patton, J. (1994). Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 78(1), 41-55.
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative. Du questionnement à la rédaction scientifique*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gauvin, L. (2009). La construction langagière, identitaire et culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 87-126.
- Goupil, G., et Selye, M. (1981). *Hans Selye : la sagesse du stress*. Nouvelle Optique.

- Gregersen, T., et Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Gverović, T. (2015). *La peur de la langue étrangère dans le contexte de l'éducation formelle*. (Diploma Thesis. Filozofski fakultet u Zagrebu, Department of Roman Languages and Literature).
- Haskin, J., Smith, M. D. L. H., et Racine, M. (2003). Decreasing Anxiety and Frustration in the Spanish Language Classroom.
- Hertzberg, T. (2018). Le niveau d'anxiété langagière dans deux salles de classe de FLE en Suède-Une étude sur les attitudes des apprenants de FLE au lycée envers l'expression orale.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., et Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language teaching*, 43(2), 154-167.
- Imboden, F., et Marcuard, V. (2012). *Dans quelle mesure l'évaluation peut-elle être une source d'anxiété chez les élèves de 1P et 2P ?* (Doctoral dissertation, Haute école pédagogique du canton de Vaud).
- Jebali, A. (2018). Anxiété langagière, communication médiée par les technologies et élicitation des clitics objets du français L2. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Volume 21).
- Katzelnick, D. J., et Greist, J. H. (2001). Social anxiety disorder: an unrecognized problem in primary care. *Journal of Clinical Psychiatry*, 62, 11-16.

- Kim, S. Y. (1998). *Affective experiences of Korean college students in different instructional contexts: Anxiety and motivation in reading and conversation courses*. The University of Texas at Austin.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language learning*, 27(1), 93-107.
- Lambert-Samson, V., et Beaumont, C. (2017). L'anxiété des élèves en milieu scolaire telle que perçue par des enseignants du primaire. *Enfance en difficulté*, 5, 101-129.
- Landry, R., et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique. *Canadian Modern Language Review*, 46(3), 527-553.
- Landry, R., et Allard, R. (1992). Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of minority and majority group students. *Maintenance and loss of minority languages*, 1, 223-251.
- Landry, R., et Allard, R. (1996). Vitalité ethnolinguistique : une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne. *De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, 61-87.
- Lapointe, M. L., et Freiberg, H. J. (2006). Indiscipline, conflits et violence à l'école : pistes nord-américaines. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.
- Lazarus, R. S. (1999). Hope: An emotion and a vital coping resource against despair. *Social research*, 653-678.
- Lemogne, C., Hoertel, N., Airagnes, G. et Limosin, F. (2019). Épidémiologie des troubles anxieux. *La Revue du Praticien*, 69(9), 976-978.
- Liu, M., et Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86.

- Lupien, S. (2020). *Par amour du stress*. Mont-Tremblant : Éditions Va savoir.
- Łuszczynska, S. (2016). Corrélat de l'anxiété langagière. *Romanica Cracoviensia*, 16(2), 75-96.
- Łuszczynska, S. (2017). Revue des recherches sur l'anxiété langagière relative aux compétences linguistiques et aux étapes du traitement de la langue. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 44(2), 59-73.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach* (Vol. 18). John Benjamins Publishing.
- Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for research in mathematics education*, 30(5), 520-540.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The modern language journal*, 91(4), 564-576.
- MacIntyre, P. D., et Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, P. D., et Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44(2), 283-305.
- Manitoba. (2016). *Éducation et apprentissage de la petite enfance*. Retrieved from: [https://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/langue\\_coeur/index.html](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/langue_coeur/index.html)
- Marcos-Llinás, M., et Garau, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign language annals*, 42(1), 94-111.
- Marcotte, D. (2013). *La dépression chez les adolescents : état des connaissances, famille, école et stratégies d'intervention*. Presses de l'Université du Québec.

- Montgomery, C., et Spalding, T. (2005). Anxiety and Perceived English and French Language Competence of Education Students. *Canadian Journal of Higher Education*, 35(4), 1-26.
- Ó Muirheartaigh, J., et Hickey, T. (2008). Academic outcome, anxiety and attitudes in early and late immersion in Ireland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(5), 558-576.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., et Daley, C. E. (1997). Foreign Language Anxiety among College Students.
- Ouaknin, M. A. (2016). *Bibliothérapie. Lire, c'est guérir*. Média Diffusion.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Palazzolo, J., et Arnaud, J. (2013). Anxiété et performance : de la théorie à la pratique. In *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* (Vol. 171, No. 6, pp. 382-388). Elsevier Masson.
- Palazzolo, J. (2021). *Ma bible des TCC. Thérapies cognitives et comportementales*. Paris : Les éditions Leduc.
- Pasquier, A. (2021). *Psychologie et psychopathologie des émotions*. Paris : Dunod.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., et Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pelissolo, A. (2017). *Vous êtes votre meilleur psy !* Paris : Flammarion.
- Pellerin, M. (2005). Paradigm shift in the use of the new technologies of communication in the language classroom: A video ethnography study. *Unpublished doctoral dissertation, University of Calgary, Calgary, AB, Canada*.
- Pellerin, M., et Roy, S. (2008). Dialogic SSS Inquiry-Based Model for Language Teacher Preparation. *Northwest Journal of Teacher Education*, 6(1), 9.

- Piolat, A., et Bannour, R. (2010). Effets de l'expression écrite d'un événement positif et négatif sur le niveau d'anxiété d'étudiants de différentes disciplines. *Psychologie française*, 55(1), 1-23.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, 101-108.
- Rassaei, E. (2015). Oral corrective feedback, foreign language anxiety and L2 development. *System*, 49, 98-109.
- Robinson (2003). Assessment of childhood anxiety. In Reynolds, C.R., & Kamphauss R.W. *Handbook of psychological and Educational Assessment of Children: personality, behaviour and context*, 2nd edition. (pp.508-525). New York: Guilford Press.
- Rodriguez, M. (1995). Foreign language classroom anxiety and students' success in EFL classes. *Revista Venezolana de Linguística Aplicada*, 1(1), 23-32.
- Roussillon, R. (2018). *Manuel de psychologie et de psychopathologie. Clinique général*. Paris : Masson.
- Roy, S. (2008). French immersion studies: From second language acquisition (SLA) to social issues. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(4).
- Roy, S. (2008). Learning French in Alberta. Roy, S., Berlinguette, AC (éd.). *Emerging Social and Language Issues in Canada*, 11-36.
- Slavin, R. et Chambers, B. (2016). Evidence based reform: enhancing language and literacy in early childhood education. *Early development and care*, 12(1), 111-121.
- Saito, Y., et Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-249.
- Santiago Delefosse, M. et Rio Carral, M. (2017). *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé*. Paris : Dunod.

- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety research*, 1(1), 3-7.
- Schwarzer, R. (1986). Self-related cognitions in anxiety and motivation: An introduction. *Hillsdale: Lawrence Erlbaum*.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28(1), 129-142.
- Serrano-Blanco, A., Palao, D. J., Luciano, J. V., Pinto-Meza, A., Luján, L., Fernández, A., Roura, P., Bertsch, J., Mercader, M., et Haro, J. M. (2010). Prevalence of mental disorders in primary care: results from the diagnosis and treatment of mental disorders in primary care study (DASMAP). *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 45(2), 201-210.
- Sheen, Y. (2008). Recasts, language anxiety, modified output, and L2 learning. *Language learning*, 58(4), 835-874.
- Spetz, H. (2018). L'anxiété langagière et la production orale : Une étude sur les étudiants suédois de français langue étrangère à l'université. Université de Stockholm.
- Spielberger, C. D. (Ed.). (2013). *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York and London: Academic Press.
- Spielmann, G., et Radnofsky, M. L. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85(2), 259-278.
- Swain, M. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational psychology*, 71(5), 573.
- Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. In R. Schwarzer (Ed.), *Self related cognition in anxiety and motivation* (pp. 35-54).

- Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 375-398.
- Wilkinson, J. (2011). L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi.
- Williams, M., et Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach* (Vol. 5). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yetiş, V.A. (2012). La production orale en langue étrangère : Vaincre l'anxiété. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 25(1), 145-166.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The modern language journal*, 75(4), 426-439.
- Zaborowska, E., et Papen, R. (2003). *Validation du Foreign Language Class Anxiety Scale dans la détermination des facteurs anxigènes de l'anglais langue seconde*. Université du Québec à Montréal.
- Zamel, V., et Spack, R. (2006). Teaching multilingual learners across the curriculum: Beyond the ESOL classroom and back again. *Journal of Basic Writing*, 25(2), 126-152.
- Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 1(1), 1-12.
- Zougari, A. (2019). *Analyse des facteurs de l'anxiété vécue par les élèves en milieu scolaire*. (Mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa, Canada).

## **Annexe 1 :**

### **Informations sur le projet de recherche**

Le projet pour lequel Forough Sadatian demande votre participation est une exigence pour l'obtention de sa maîtrise au campus Saint-Jean de l'Université d'Alberta à Edmonton.

L'objectif général de cette étude est de mieux comprendre la relation existante entre l'anxiété langagière qu'éprouvent certains étudiants dont la langue première est l'anglais et leurs sentiments de compétences en situation d'apprentissage d'une L2 en l'occurrence le français. Nous avons également l'intention d'explorer dans cette étude, les façons dont quelques professeurs de français de la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta interviennent auprès de ces étudiants afin que ceux-ci réduisent leur niveau d'anxiété en situation d'apprentissage du français.

Le plan de cette étude a été révisé selon les règlements du Research Ethics Board de l'Université de l'Alberta et a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche (11-3-2020/ ID : Pro00103602)

#### **Procédures :**

Si vous acceptez de participer à cette recherche, cinq professeurs (e)s et dix étudiant(e)s seront invités à prendre part à un entretien semi-dirigé. À travers cet entretien, nous tenterons d'identifier les stratégies pédagogiques visant à réduire l'anxiété langagière en situation d'apprentissage du français, ainsi que le rôle que joue les professeurs de français pour

prévenir, identifier et gérer l'anxiété chez ses étudiants. Cet entretien portera également sur ce qui rend les apprenants d'une L2 anxieux. Les entretiens dureront entre 10-15 minutes. L'anxiété langagière sera mesurée à l'aide du The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), créée spécifiquement pour évaluer ce type d'anxiété. Le temps de réponse à ce questionnaire par les étudiants (es) est estimé à plus ou moins 10 minutes.

Avant d'accepter de participer, les participants devront lire le formulaire d'information, qui vous donne des informations sur les avantages, les risques, etc. de l'étude. Il est entendu que les renseignements que vous partagerez avec le responsable du projet resteront strictement confidentiels. Ils seront utilisés pour approfondir nos connaissances sur les stratégies pédagogiques pouvant réduire l'anxiété langagière en situation d'apprentissage d'une L2 en contexte universitaire.

**Formulaire d'information et de consentement :**

Je, \_\_\_\_\_ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais également que le responsable du projet de recherche a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps sans pénalité d'aucune forme, et sans justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable le professeur René Langevin de la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta (rl5. Langevin @ualberta.)

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom du participant (en lettres moulées) : \_\_\_\_\_

Adresse courriel : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué l'objectif, la nature, les avantages, les risques de ce projet de recherche et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable de projet : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom du responsable de projet (en lettres moulées) : \_\_\_\_\_

## Annexe 2 :

### Version modifiée de l'échelle d'anxiété en classe de langue étrangère

Dans cette section, les étudiants doivent répondre aux questions suivantes en fonction de leurs expériences d'apprentissage du français sur une échelle de 1 à 5. « 1 » correspond à 'vraiment en accord' et « 5 » correspond à 'vraiment en désaccord'.

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my French class.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

2. I don't worry about making mistakes in French class.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

3. I tremble when I know that I'm going to be called on in French class.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in French.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

5. It wouldn't bother me at all to take more French classes.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

6. During French class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

8. I am usually at ease during tests in my French class.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

9. I start to panic when I have to speak without preparation in French class.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

10. I worry about the consequences of failing my French class.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

11. I don't understand why some people get so upset over French classes.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

12. In French class, I get so nervous I forget things I know.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

13. It embarrasses me to volunteer answers in my French class.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

14. I would not be nervous speaking French with native speakers.

<b>1</b> <b>strongly agree</b>	<b>2</b> <b>agree</b>	<b>3</b> <b>neither agree nor disagree</b>	<b>4</b> <b>disagree</b>	<b>5</b> <b>strongly disagree</b>
-----------------------------------	--------------------------	---	-----------------------------	--

15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.

<b>1</b> <b>strongly agree</b>	<b>2</b> <b>agree</b>	<b>3</b> <b>neither agree nor disagree</b>	<b>4</b> <b>disagree</b>	<b>5</b> <b>strongly disagree</b>
-----------------------------------	--------------------------	---	-----------------------------	--

16. Even if I am well prepared for French class, I feel anxious about it.

<b>1</b> <b>strongly agree</b>	<b>2</b> <b>agree</b>	<b>3</b> <b>neither agree nor disagree</b>	<b>4</b> <b>disagree</b>	<b>5</b> <b>strongly disagree</b>
-----------------------------------	--------------------------	---	-----------------------------	--

17. I often feel like not going to my French class.

<b>1</b> <b>strongly agree</b>	<b>2</b> <b>agree</b>	<b>3</b> <b>neither agree nor disagree</b>	<b>4</b> <b>disagree</b>	<b>5</b> <b>strongly disagree</b>
-----------------------------------	--------------------------	---	-----------------------------	--

18. I feel confident when I speak in French class.

<b>1</b> <b>strongly agree</b>	<b>2</b> <b>agree</b>	<b>3</b> <b>neither agree nor disagree</b>	<b>4</b> <b>disagree</b>	<b>5</b> <b>strongly disagree</b>
-----------------------------------	--------------------------	---	-----------------------------	--

19. I am afraid that my French teacher is ready to correct every mistake I make.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in French class.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

21. The more I study for a French test, the more confused I get.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

22. I don't feel pressure to prepare very well for French class.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

23. I always feel that the other students speak French better than I do.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

24. I feel very self-conscious about speaking French in front of other students.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

25. French class moves so quickly I worry about getting left behind.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

26. I feel more tense and nervous in my French class than in my other classes.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

27. I get nervous and confused when I am speaking in my French class.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

28. When I'm on my way to French class, I feel very sure and relaxed.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

29. I get nervous when I don't understand every word the French teacher says.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

30. I feel so overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak French.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak French.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

32. I would probably feel comfortable around French native speakers.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

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

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>strongly agree</b>	<b>agree</b>	<b>neither agree nor disagree</b>	<b>disagree</b>	<b>strongly disagree</b>

## **Annexe 3 :**

### **Des questions d'introduction générales et des entrevues semi-dirigées**

Des entrevues semi-dirigées ont été effectuées pour cette étude exploratoire. Les entrevues ont débuté par une question d'introduction générale liée au contexte universitaire dans lequel évoluent les étudiants et les professeurs qui ont participé à cette étude. Ensuite, des questions liées aux expériences des professeurs et des étudiants sur l'anxiété langagière ont été posées.

#### **Questions générales à poser aux professeurs lors de l'entrevue semi-structurée :**

Numéro du participant (e) :	
Date de naissance :	
Sexe :	
Plus haut diplôme obtenu et dans quelle discipline :	
Années d'expériences comme professeurs (es) de français au CSJ ou ailleurs :	

**Des questions liées aux expériences des professeurs sur l'anxiété langagière**

1. Êtes-vous familière ou familier avec les systèmes scolaires de l'Alberta, notamment les programmes d'immersion française ?
2. Êtes-vous familière ou familier avec le concept d'anxiété langagière ? Si oui, pouvez me décrire comment cette forme d'anxiété se manifeste chez les apprenants d'une Ls :
3. Avez-vous déjà enseigné à des apprenants d'une Ls qui souffraient d'anxiété langagière ? Si oui, dans quel contexte ?
4. Selon vous, quels sont les facteurs qui peuvent influencer le niveau d'anxiété langagière chez les apprenants d'une L2 ?
5. Croyez-vous que l'anxiété langagière a des effets délétères sur les processus cognitifs des apprenants d'une L2 ?
6. Selon vous, est-ce que l'anxiété langagière est liée à la nature de l'apprentissage d'une L2 ou à la personnalité des étudiants ?
7. Croyez-vous que les professeurs (es) de français ont un rôle à jouer pour **prévenir**, **identifier** et **gérer** adéquatement l'anxiété langagière chez les apprenants d'une L2 ?
8. Utilisez-vous des stratégies psychopédagogiques pour réduire l'anxiété langagière des étudiants (es) qui suivent vos cours de français ? Si oui, quelles stratégies utilisez-vous ?
9. Souhaiteriez-vous plus de support de votre institution pour aider vos étudiants (es) qui sont aux prises avec de l'anxiété langagière ?
10. Avez-vous des commentaires ou des recommandations qui seraient à votre avis utiles dans le cadre de cette recherche ?

**Questions générales à poser aux étudiants lors de l'entrevue semi-structurée :**

1. L'âge et la date de naissance
2. Le sexe
3. Avez-vous fait votre primaire et votre secondaire en immersion française ?
4. Dans quel programme êtes-vous à la Faculté Saint-Jean ?
5. En quelle année êtes-vous à l'université ?
6. À quel âge avez-vous commencé à apprendre le français ?

**Questions à poser aux étudiants lors de l'entrevue semi-structurée sur l'anxiété langagière en lien avec l'apprentissage du français.**

1. Pourquoi croyez-vous que vous soyez aux prises avec de l'anxiété langagière lorsque vous êtes dans un cours de français ?
2. Croyez-vous que votre anxiété langagière nuise à votre apprentissage du français ?
3. Croyez-vous que votre anxiété langagière nuise à votre sentiment de compétence en français ?
4. Croyez-vous que votre anxiété langagière soit uniquement causée par l'apprentissage du français ou elle s'explique par votre personnalité ?
5. Croyez-vous que vos professeurs de français aient un rôle à jouer pour vous aider à mieux gérer votre anxiété langagière ?
6. Croyez-vous que la Faculté Saint-Jean a un rôle à jouer pour vous aider à mieux gérer votre anxiété langagière ?
7. Est-ce que vous utilisez des stratégies pour mieux gérer votre anxiété langagière ? Si oui, lesquelles ?
8. Avez-vous des commentaires ou des recommandations qui seraient à votre avis utiles dans le cadre de cette recherche ?