

# **Effets de l'enseignement explicite sur l'anxiété langagière en cours de langue étrangère. Retour sur une Recherche Action à l'université de Poitiers**

Auteurs :

Arber Shtembari

Ingénieur de recherche, CRIIP, Université de Poitiers, Poitiers, France,

[arber.shtembari@univ-poitiers.fr](mailto:arber.shtembari@univ-poitiers.fr)

Marigel Garcia Lozano

Conseillère pédagogique, CRIIP, Université de Poitiers, Poitiers, France,

[marigel.garcia.lozano@univ-poitiers.fr](mailto:marigel.garcia.lozano@univ-poitiers.fr)

Peter Forte

Enseignant, Faculté de Lettres et Langues, Université de Poitiers, Poitiers, France,

[peter.forte@univ-poitiers.fr](mailto:peter.forte@univ-poitiers.fr)

## **Résumé**

Cette étude propose de se focaliser sur les effets de l'enseignement explicite sur l'anxiété langagière des étudiants de la faculté des Lettres et des Langues de l'université de Poitiers lors d'un cours d'expression orale en langue anglaise. Elle restitue les résultats d'une recherche-action réalisée entre un enseignant, un ingénieur de recherche et une conseillère pédagogique. En s'appuyant sur les travaux de Horwitz et al. (1986) revus par Zhao (2007), la recherche-action a été réalisée en mettant en œuvre des méthodes mixtes, passation d'un questionnaire, réalisation de plusieurs séances d'observation de cours et entretiens semi-directifs avec l'enseignant et les étudiants) et a permis de mesurer en deux temps les niveaux d'anxiété langagière lors de l'accompagnement pédagogique de l'enseignant. Le questionnaire interroge les étudiants sur 4 facteurs (« F1 Appréhension de la communication en anglais ; F2 Anxiété des examens ; F3 Peur de l'évaluation négative ; F4 Anxiété des cours d'anglais). D'un point de vue pédagogique, au-delà des résultats très encourageants sur la réduction de ce type

d'anxiété, cette étude nous a permis de mieux comprendre certaines des difficultés d'apprentissage rencontrées par les étudiants et l'effet des méthodes d'enseignement qui leur permettent de les surmonter.

### **Abstract**

This study proposes to focus on the effects of explicit teaching on the language anxiety of students in the Faculty of Letters and Languages at the University of Poitiers during an English language speaking course. It presents the results of an action-research carried out between a teacher, a research engineer and a pedagogical advisor. Based on the work of Horwitz et al (1986) reviewed by Zhao (2007), the action-research was carried out using mixed methods (a questionnaire, several lesson observation sessions and semi-structured interviews with the teacher and the students) and made it possible to measure the levels of language anxiety during the teacher's pedagogical support in two stages. The questionnaire asks students about 4 factors ("F1 Apprehension of communication in English; F2 Anxiety about exams; F3 Fear of negative evaluation; F4 Anxiety about English classes). From a pedagogical point of view, beyond the very encouraging results on the reduction of this type of anxiety, this study has allowed us to better understand some of the learning difficulties encountered by students and the effect of teaching methods that allow them to overcome them.

### **Mots-clés**

Anxiété langagière ; enseignement explicite ; recherche action ; pédagogie universitaire

## 1. Introduction

Les étudiants français de premier cycle universitaire rencontrent des difficultés lors de l'apprentissage des langues étrangères. L'anxiété linguistique a été identifiée comme un facteur affectant l'appréhension de la communication des étudiants, provoquant l'anxiété des tests et la peur d'une évaluation sociale négative par les autres (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986). Dans une recherche-action menée auprès d'étudiants de première année d'un cours d'anglais de la Faculté des Lettres et Langues de l'Université de Poitiers, nous examinons la relation entre les méthodes pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant et le niveau de cette anxiété chez les étudiants, qui les inhibe parfois lors des séances d'expression orale en classe.

Plusieurs études ont observé des effets négatifs sur l'anxiété langagière et la performance des apprenants (Aida, 1994 ; Horwitz, 2001) comme l'appréhension de communiquer dans une langue étrangère, la peur d'être évalué socialement de manière négative, le sentiment d'anxiété pendant le cours ou à propos des tests finaux. La relation entre les caractéristiques affectives (Chastain, 1975) et la réussite dans l'apprentissage d'une seconde langue (Kleinmann, 1977) a commencé à intéresser les chercheurs dès 1960. L'anxiété linguistique a été identifiée comme un facteur ayant des effets facilitateurs ou débiliteurs sur l'apprentissage et la réussite des étudiants (Alpert & Haber, 1960 ; MacIntyre & Gardner, 1989 ; Arnold & Brown, 1999). Selon Horwitz, l'anxiété linguistique devrait être considérée comme une catégorie distincte de l'anxiété qui est définie comme "le sentiment subjectif de tension, d'appréhension, de nervosité et d'inquiétude associé à l'excitation du système nerveux autonome".

Bien que la question de l'anxiété langagière et de l'apprentissage des langues étrangères ait été abordée dans la plupart des travaux mentionnés ci-dessus, la question pédagogique ne semble pas avoir reçu une attention suffisante. La question initiale de cette recherche-action était de savoir quelles méthodes pédagogiques privilégier pour diminuer l'anxiété langagière afin de favoriser l'expression orale en langue anglaise. Le cadre théorique que nous avons choisi pour étudier cette hypothèse est l'échelle d'anxiété langagière en classe de langue étrangère (FLCAS) développée par Zhao Na (2007), qui a proposé une reconstruction du modèle initial à trois facteurs proposé par Horwitz et al. (1986) (Aida, 1994 ; Pae & Misieng, 2012).

Cette étude s'appuie sur 4 hypothèses : selon notre première hypothèse, les méthodes d'enseignement explicites affectent l'appréhension de la communication en anglais par les étudiants (F1) ; deuxièmement, l'enseignement direct peut réduire l'anxiété des étudiants face aux examens et aux tests (F2) ; troisièmement, l'enseignement explicite peut réduire la peur des étudiants d'une évaluation sociale négative (F3) ; enfin, l'hypothèse de l'enseignement explicite stipule que ces méthodes d'enseignement peuvent affecter l'anxiété des étudiants en cours d'anglais (facteur F4+F5) et son flux.

## **2. Méthode**

### **2.1. La démarche**

Après la constitution d'une équipe de recherche composée de l'enseignant en question, du conseiller pédagogique et d'un ingénieur de recherche, les membres de l'équipe ont décidé de formaliser un protocole : tout d'abord, une discussion a été menée avec l'enseignant afin de définir le projet de la recherche-action et d'obtenir des informations concernant son cours et ses étudiants. En parallèle, une analyse documentaire préliminaire a été réalisée afin de comprendre les enjeux et les difficultés liés à l'apprentissage des langues étrangères. Ceci nous a orienté vers les études pionnières de Horwitz et les travaux ultérieurs de Yukie Aida (2004) et Zhao Na (2007). C'est le questionnaire de cette dernière que nous avons décidé de traduire et d'administrer aux étudiants.

Suivant une démarche expérimentale en deux temps, les réponses recueillies lors du T1 devaient servir de base de référence pour comparer deux temps de mesure. Aussi, des entretiens semi-directifs et des observations de séance de cours ont été réalisés avec l'enseignant au cours du semestre et les étudiants à la fin de celui-ci.

### **2.2 Méthode, participants, matériel**

La population étudiée était N=27, 20 filles et 7 garçons. Pour les deux périodes d'évaluation (T1 et T2) de cette recherche-action, 20 étudiants ont participé à T1 (soit 74% du nombre total d'étudiants) et 23 étudiants à T2 (soit 85% du nombre total d'étudiants). Tous les étudiants étaient en première année de licence à la Faculté des Lettres et Langues de l'Université de Poitiers au moment de la recherche-action. Tous les étudiants ont répondu au questionnaire d'évaluation pour chacun des temps de mesure, de manière volontaire et sans rémunération.

Les questions de chacun ont été évaluées sur une échelle de Likert en 5 points allant de 1 : pas du tout d'accord à 5 : tout à fait d'accord (voir le questionnaire en annexe). Ces mesures sont

basées sur le modèle FLCAS présenté par Zhao (2007). L'objectif était d'utiliser les commentaires des étudiants comme évaluateurs objectifs de la communication pédagogique de l'enseignant. Le questionnaire était composé de 33 items répartis sur quatre domaines (ou facteurs). Neuf items (questions 2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28 et 32) étaient formulés de manière négative, et leurs scores ont été calculés de manière inverse.

La cohérence interne des questions a été testée par l'Alpha de Cronbach, qui s'est avéré très satisfaisant ( $\alpha = .94$ ). Si ces questions mesurent le même concept, elles doivent être corrélées entre elles. Le premier facteur, "Appréhension de la communication en anglais" (F1 ; huit items), consiste à savoir si les étudiants ont rencontré des difficultés particulières - manque de confiance, maladresse, nervosité, etc. - lorsqu'ils parlent anglais (T1  $\alpha = .84$  et T2  $\alpha = .89$ ). Le deuxième facteur, "Anxiété des tests" (F2 ; cinq items), interroge sur la présence d'anxiété lors de différents moments d'évaluation ou de test (T1  $\alpha = .091$  et T2  $\alpha = .48$ ). Le troisième facteur, "Peur d'une évaluation sociale négative" (F3 ; neuf items), interrogeait sur l'anxiété que les étudiants pouvaient ressentir face aux autres étudiants présents en classe lorsqu'ils parlaient anglais (T1  $\alpha = .86$  et T2  $\alpha = .85$ ). Le quatrième facteur, "Anxiété du cours d'anglais" (F4+F5 ; onze items) (T1  $\alpha = .83$  et T2  $\alpha = .86$ ) était divisé en deux sous-facteurs : il devait conduire à la détection de l'"Anxiété à l'égard des cours d'anglais" (F4 ; sept items), interrogeant les étudiants s'ils étaient contrariés à l'idée d'aller à un cours d'anglais (T1  $\alpha = .64$  et T2  $\alpha = .70$ ), et de l'"Anxiété pendant le cours d'anglais" (F5 ; quatre items), en interrogeant les étudiants sur leurs expériences - ennui, manque d'envie, manque de confiance, etc. - pendant le cours (T1  $\alpha = .75$  et T2  $\alpha = .86$ ).

L'administration du questionnaire s'est faite par courriel après que l'enseignant ait informé les étudiants en classe de l'objectif de la recherche et les ait invités à répondre à une enquête en ligne.

### **3. Résultats**

Tout d'abord, nous avons effectué une analyse descriptive pour calculer les moyennes et les écarts types pour les quatre facteurs de l'étude. Ensuite, nous avons employé un test t de Student pour comparer les résultats entre la phase de test (T1) et de retest (T2). Nous n'avons pas pu effectuer une ANOVA à mesures répétées, mais nous avons considéré les étudiants participant à la comparaison avant/après comme deux groupes indépendants.

L'analyse descriptive a permis d'identifier les principales difficultés des étudiants et tout changement dans les niveaux d'anxiété linguistique des étudiants. L'analyse a été effectuée

item par item afin d'obtenir le meilleur aperçu de ces questions. Les résultats des analyses descriptives du test (T1) ont montré qu'il y avait dix-huit items avec un score moyen supérieur ou égal à 3. Parmi ces items, neuf ont un score moyen supérieur ou égal à 3,5 (Questions 24, 9, 23, 20, 10, 31, 2, 1, 28). Dans la phase de prétest (T1), la question ayant obtenu le score le plus élevé était la Q24 " Je me sens très gêné-e de parler anglais devant d'autres étudiants ", ce qui indique qu'une des difficultés les plus importantes dans l'apprentissage d'une langue seconde est une certaine appréhension que les étudiants ressentent à l'idée de parler dans une langue étrangère devant d'autres personnes et d'être soumis à leur jugement négatif. En effet, le score moyen du premier facteur, "Appréhension de la communication en anglais" (F1), est plus élevé que les autres, soit  $M=3.19$  (0.93). (Voir Tableau 1)

Tableau 1. Comparaison des scores moyens par facteur en T1 et T2

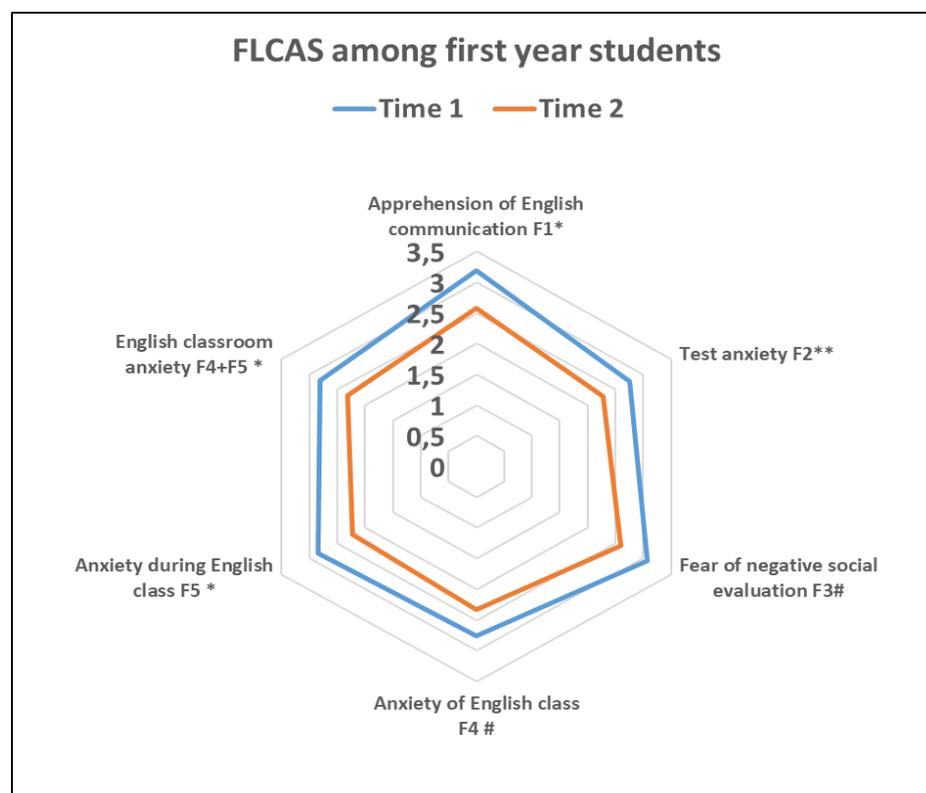
	Moyenne T1 (st. dev)	Moyenne T2 (st. dev)	$t(41)$	$p$
<b>F1</b>	3.19 (0.935)	2.57 (0.86)	2.25	0.03
<b>F2</b>	2.76 (0.6)	2.28 (0.532)	2.79	0.008
<b>F3</b>	3.08 (0.919)	2.57 (0.782)	1.94	0.059
<b>F4</b>	2.76 (0.752)	2.32 (0.692)	2.12	0.04
<b>F5</b>	2.84 (1.11)	2.23 (0.869)	2.00	0.052
<b>F4+F5</b>	2.8 (0.886)	2.28 (0.736)	2.02	0.05

Les premiers tests effectués ont été des tests  $t$  de Student qui ont comparé le score moyen des étudiants lorsqu'ils ont répondu au questionnaire T1 et au questionnaire T2 (voir Figure 1).

Après la mise en place de méthodes pédagogiques liées à l'enseignement explicite, nous constatons qu'à l'exception des indices "Peur de l'évaluation sociale négative" (F3) et du sous-facteur "Anxiété du cours d'anglais" (F4), dont les résultats sont marginalement significatifs ( $p < .1$ ), tous les autres facteurs sont significativement différents (F1 "Appréhension de la communication en anglais" :  $t(41)= 2.25$ ,  $p= .030$  ; F2 "Anxiété des tests" :  $t(41)= 2.79$ ,  $p= .008$  ; F3 "Peur de l'évaluation négative" :  $t(41)= 1.94$ ,  $p= .059$  ; F4+F5 "Anxiété du cours d'anglais" :  $t(41)= 2.12$ ,  $p= .040$  ; Sous-facteur F4 "Anxiété à l'égard des cours d'anglais" :

$t(41) = 2.00, p = .052$  ; Sous-facteur F5 "Anxiété pendant le cours d'anglais" :  $t(41) = 2.02, p = .050$ ).

Figure 1. Différences avant et après la mise en œuvre des méthodes d'enseignement liées à l'instruction directe sur le FLCAS chez les étudiants de première année



Note: ns = not significant; #:  $p < .1$ ; \*:  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .01$ ; \*\*\*:  $p < .001$

## 4. Discussion

Comme prédit par notre hypothèse, l'enseignement explicite a affecté l'anxiété en langue étrangère des étudiants en cours d'anglais.

Selon notre première hypothèse, (F1 Appréhension de la communication en anglais), l'étude montre que les étudiants de première année d'université ressentent une forte anxiété linguistique à l'idée même d'apprendre une seconde langue, dans notre cas la langue anglaise. L'appréhension de communiquer en anglais s'avère puissante lorsque les étudiants sont confrontés à parler anglais devant l'enseignant et leurs camarades de classe. Afin de réduire ces appréhensions à communiquer en anglais, l'enseignant a tout d'abord créé les conditions nécessaires à l'instauration d'un climat accueillant et propice à l'apprentissage de la langue.

En ce qui concerne notre deuxième hypothèse, (F2 Anxiété des tests), la mise en œuvre de méthodes d'enseignement liées à l'enseignement explicite montre des effets sur la réduction de l'anxiété linguistique lors de l'apprentissage de l'anglais. Cependant, certaines peurs, comme nous l'avons montré ci-dessus, persistent, comme c'est le cas de l'évaluation négative (notation) par l'enseignant lors d'un examen. En France, lorsque les étudiants arrivent à l'université, l'idée que l'évaluation est étroitement liée à leurs performances est déjà bien ancrée en eux. Cependant, les méthodes d'évaluation, qui prennent la forme de jeux de langue, peuvent aider les étudiants à suspendre temporairement une partie de leur appréhension à être évalués.

Enfin, selon la troisième hypothèse F3 « Peur de l'évaluation négative », l'impossibilité d'effectuer le transfert linguistique des connaissances et des compétences de leur langue maternelle, le français, vers la deuxième langue apprise, l'anglais, déstabilise les étudiants et leur fait perdre confiance en eux. L'enseignant observé a utilisé le français très occasionnellement et uniquement dans le but de clarifier un concept ou lorsque les étudiants disaient ne pas avoir compris. Il utilisait régulièrement des situations des cours précédents où un mot ou une expression particulière avait été étudié.

Enfin, en ce qui concerne notre dernière hypothèse, F4+F5 « Anxiété du cours d'anglais », nous avons observé que l'enseignant a mis en œuvre des techniques d'enseignement qui ont encouragé les étudiants à réfléchir sur leurs façons d'apprendre.

En conclusion, l'objectif de cette étude était de comprendre l'impact des méthodes d'enseignement sur l'anxiété liée aux langues étrangères. Le fait de rendre les objectifs clairs, de donner des commentaires constructifs et d'encourager les étudiants à travailler de façon autonome a permis de réduire leur anxiété face à la langue étrangère. À la fin de l'étude, sur les quatre facteurs (et deux sous-facteurs) étudiés, tous les facteurs ont montré une réduction significative du taux d'anxiété linguistique, à l'exception des indices "Peur de l'évaluation sociale négative" (F3) et du sous-facteur "Anxiété de la classe d'anglais" (F4) qui ont montré une réduction marginalement significative.

## **Références bibliographiques**

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety : The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x>
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562. <https://doi.org/10.2307/3586302>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>
- Zhao, N. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 9(3), 22-34.