

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTRE IN SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

**LES CAUSES DE LA PEUR DE LA PRISE DE PAROLE AU
COURS D'ALLEMAND LANGUE ETRANGERE : CAS DES
ÉLÈVES DE LA CLASSE DE TERMINALE DU LYCEE
BILINGUE DE MBALNGONG ET DU COLLEGE POLYVALENT
LES AIGLONS**

Mémoire soutenu le 26 Octobre 2022

Par

Aimée Gaëlle YOUNBI

Didactique de l'Allemand

Matricule : 18Z3153

Président : **GOMSU Joseph**
Professeur

Université de Yaoundé I

Rapporteur : **NGATCHA Alexis**
Professeur

Université de Yaoundé I

Membre : **PEPOUNA Soulemanou**
Chargé de cours

Université de Yaoundé I

SOMMAIRE

| | |
|---|------|
| SOMMAIRE | i |
| DEDICACE | ii |
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES ABBREVIATIONS | iv |
| LISTE DES GRAPHIQUES | v |
| LISTE DES TABLEAUX | vi |
| LISTE DES ANNEXES | vii |
| RESUME | viii |
| ABSTRACT | ix |
| INTRODUCTION GENERALE | 1 |
| PREMIERE PARTIE : PROBLÉMATIQUE GENERALE ET | 4 |
| L'ETUDE | 4 |
| CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE | 5 |
| CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE SUR LA PRISE DE PAROLE AU COURS DE LANGUE ETRANGERE | 19 |
| DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE LA RECHERCHE | 47 |
| CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE | 48 |
| CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS | 56 |
| CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS | 78 |
| CONCLUSION GENERALE | 93 |
| BIBLIOGRAPHIE | 95 |
| ANNEXES | 100 |
| TABLE DE MATIERES | 111 |

DEDICACE

Je dédie ce travail à mon très cher époux, Monsieur BEKONO NKOLO Bertrand, qui m'a soutenue et encouragée tout au long de ce travail.

REMERCIEMENTS

J'exprime ma profonde gratitude à mon encadreur le Pr Alexis NGATCHA.

Je remercie tout particulièrement le Dr Augustin KENNE, pour sa disponibilité et ses conseils tout au long de ce travail.

J'ai une grande reconnaissance pour le chef de département de Didactique des Disciplines, le Pr René Solange NKECK A BIDIAS, pour ses conseils dans le domaine de la recherche.

J'adresse un grand merci à tous les enseignants et élèves chez qui j'ai collecté mes données.

Merci à mes camarades Cyrille SIMO GUIFO et à Cladelle Carmène TIOTSOP pour la collaboration et l'entraide durant ces années passées en Master.

Un merci chaleureux à Madame Kelly NGUEPEGUE, pour ses conseils et son soutien moral tout au long de ce travail.

LISTE DES ABBREVIATIONS

LE: Langue Etrangère

ALE : Allemand Langue Etrangère

DaF: Deutsch als Fremdsprache

CECRL: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

LVII: Langue Vivante II

EL : élève du Lycée

EC : élèves du collège

ENS : Ecole Normale Supérieure

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: Histogramme des réponses des élèves du lycée 87

Graphique 2: histogramme des réponses des élèves du collège..... 87

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| Tableau 1: interaction orale générale des utilisateurs de langues | 8 |
| Tableau 2: récapitulatif des éléments clés de la recherche | 45 |
| Tableau 3: Années de service au poste d'enseignant | 57 |
| Tableau 4: Genre des enseignants | 57 |
| Tableau 5: La non maîtrise du vocabulaire entraîne la peur de parler..... | 58 |
| Tableau 6: la non maîtrise de la grammaire entraîne la peur de parler..... | 58 |
| Tableau 7: La non maîtrise de la prononciation entraîne la peur de parler | 59 |
| Tableau 8: La peur de l'échec démotive les élèves..... | 59 |
| Tableau 9: La peur du jugement des autres démotive les élèves | 60 |
| Tableau 10: La peur de l'évaluation démotive les élèves | 60 |
| Tableau 11: Le manque de confiance démotive les élèves..... | 60 |
| Tableau 12: Commettre des fautes démotive les élèves | 61 |
| Tableau 13: Les jeux de rôle facilitent la prise de parole | 61 |
| Tableau 14: La variation des formes de travail facilite la prise de parole | 61 |
| Tableau 15: La diversification des activités et méthodes d'enseignement facilite la prise de parole | 62 |
| Tableau 16: L'amour et l'acceptation de l'allemand, la victoire sur la peur, la confiance en soi, facilitent la prise de parole | 62 |
| Tableau 17: La tolérance de l'enseignant facilite la prise de parole..... | 62 |
| Tableau 18: L'impact de la non maîtrise du vocabulaire sur la prise de parole (EC) | 63 |
| Tableau 19: L'impact de la non maîtrise de la grammaire sur la prise de parole (EC) | 63 |
| Tableau 20: L'impact de la difficulté de prononcer sur la prise de parole (EC) | 64 |
| Tableau 21: L'influence des fautes sur la prise de parole (EC)..... | 64 |
| Tableau 22: L'impact de la peur de l'échec sur la prise de parole (EC) | 65 |
| Tableau 23: L'impact des moqueries sur la prise de parole (EC)..... | 65 |
| Tableau 24: L'impact de l'évaluation sur la prise de parole (EC)..... | 66 |
| Tableau 25: L'impact de la confiance en soi sur la prise de parole (EC)..... | 66 |
| Tableau 26: L'impact de la timidité sur la prise de parole (EC) | 66 |
| Tableau 27: L'utilisation des jeux dans le cours favorise la prise de parole (EC) | 67 |
| Tableau 28: La tolérance des autres favorise la prise de parole (EC) | 67 |
| Tableau 29: Surpasser sa peur favorise la prise de parole (EC) | 68 |
| Tableau 30: L'impact de la non maîtrise du vocabulaire sur la prise de parole (EL)..... | 69 |
| Tableau 31: L'impact de la non maîtrise de la grammaire sur la prise de parole (EL) | 69 |
| Tableau 32: L'impact de la difficulté de prononcer sur la prise de parole (EL) | 70 |
| Tableau 33: L'influence des fautes sur la prise de parole (EL)..... | 70 |
| Tableau 34: L'impact de la peur de l'échec sur la prise de parole (EL)..... | 71 |
| Tableau 35: L'impact des moqueries sur la prise de parole (EL)..... | 71 |
| Tableau 36: L'impact de l'évaluation sur la prise de parole (EL)..... | 72 |
| Tableau 37: L'impact de la confiance en soi sur la prise de parole (EL) | 73 |
| Tableau 38: L'impact de la timidité sur la prise de parole (EL)..... | 73 |
| Tableau 39: L'utilisation des jeux dans le cours favorise la prise de parole (EL)..... | 74 |
| Tableau 40: La tolérance des autres favorise la prise de parole (EL)..... | 74 |
| Tableau 41 : Surpasser sa peur favorise la prise de parole (EL) | 75 |

LISTE DES ANNEXES

| | |
|---|-----|
| Annexe 1: instrument de mesure de l'anxiété langagière de Horwitz et al. (1986, 129-130) tiré de l'article, <i>Foreign Language Classroom Anxiety</i> | 101 |
| Annexe 2: instrument de mesure de la volonté de communiquer de McCroskey et al. (1985, 8-9) tiré de l'article <i>Willingness to Communicate: The Construct and Its Measurement</i> | 104 |
| Annexe 3: questionnaire adressé aux enseignants | 106 |
| Annexe 4: questionnaire adressé aux élèves | 110 |

RESUME

Lorsqu'il est question de parler allemand, une certaine réticence est observée chez les élèves de la classe de Terminale. Prendre la parole au cours d'allemand devient alors une situation stressante et gênante qui entraîne chez ces derniers la peur. On parlera alors de la peur de prendre la parole ou de l'anxiété langagière. L'objectif de cette étude est d'identifier les causes de la peur de la prise de parole chez les apprenants de l'allemand comme langue étrangère au Cameroun. Pour atteindre notre objectif, un questionnaire a été administré aux enseignants et élèves dans deux établissements, respectivement d'enseignement public et privé secondaire. Après comparaison des résultats obtenus chez les élèves, nous constatons qu'ils souffrent d'anxiété langagière, et que les sources de cette peur sont diverses. Elles sont d'ordre linguistique, tels que la non maîtrise de la grammaire, le vocabulaire et la prononciation, mais aussi d'ordre psychologique, telle que la démotivation. Les élèves du collège disent ne pas être influencés par le regard et les réactions des autres, tandis que ceux du lycée disent en être fortement influencés. Les enseignants quant à eux ont identifié trois causes de l'anxiété langagière chez leurs apprenants : la non maîtrise des éléments linguistiques, la démotivation et la crainte des réactions négatives. Comme propositions à ce problème, enseignants et élèves ont en majorité évoqué l'utilisation des jeux dans le cours et la tolérance des uns et des autres face aux fautes.

Mots clés : peur, anxiété langagière, prise de parole.

ABSTRACT

When it is time to speak, it has been observed that students of Upper Sixth classes show reluctance. To speak German is therefore a stressful situation that generates by these students anxiety. This situation has been called in the literature *Speaking Anxiety*. The aim of this study is to identify the causes of this *speaking anxiety* in two different contexts: in a public and in a private secondary school, and to suggest ways of reducing this phenomenon. To reach this aim, a questionnaire has been administered to teachers and students. A comparison of the students' results shows that they suffer from speaking anxiety, but they did not identify the same origins to their problem. If the two groups recognize that their speaking anxiety is caused by none mastering of linguistic elements (grammar, vocabulary and pronunciation) and demotivation, the ones of private school pointed out that they are not afraid of reactions of the teacher or of their classmates; whereas those of the public school confirm that they are really influenced by these reactions. To their parts, teachers identify three causes to the speaking anxiety of students: none mastering of linguistic elements, the demotivation and the fear of negative reactions of the teachers and classmates. At the end, teachers and students proposed the use of games in German courses and the tolerance of mistakes by both teachers and students.

Key words: *anxiety, speaking anxiety, oral expression*

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans l'enseignement de l'allemand Langue Vivante II (LVII) dans les établissements secondaires au Cameroun, il a souvent été observé une réticence des élèves à s'exprimer oralement. Avoir une conversation avec ces derniers est parfois difficile, car ils ne peuvent, ou ne veulent pas s'exprimer spontanément. Parler allemand en classe les rend dès lors nerveux, anxieux. Ce phénomène de peur ou d'anxiété face à la langue étrangère est nommé dans la littérature *anxiété langagière* (Horwitz, Horwitz et Cope, 1986). Horwitz et *al.* la définissent dès lors comme un sentiment de tension, d'appréhension, de nervosité, d'inquiétude : "Anxiety is the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system" (1986, 125).

L'état actuel des recherches dans le domaine des langues étrangères (LE) et la peur montre que les cours de LE ont quelque chose d'atypique qui génère chez les apprenants la peur (Horwitz *et al.* 1986 ; Young, 1991 ; Fischer, 2005). Ces études ont montré que l'expression orale est principalement le domaine où la peur se fait le plus ressentir, car en s'exprimant dans une langue qu'il ne maîtrise pas, l'apprenant court le risque de s'exposer aux critiques (la plupart du temps négatives), aussi bien des enseignants que des camarades. Pourtant, il est important que l'apprenant construise ses savoirs en s'impliquant dans les différentes activités menées en classe, et il doit en cela être aidé par l'enseignant. Toutefois, ce n'est pas ce qui est souvent observé sur le terrain. Une étude menée par Kenné et Ngatcha (2015) sur le rôle d'obstruction ou de construction que joue l'enseignant en classe montre que peu d'enseignants jouent un rôle de constructeur en créant (consciemment ou inconsciemment) des opportunités d'implication réelle des apprenants dans le cours par la qualité de la langue utilisée. Dans la plupart des cas, ces derniers ne permettent pas aux apprenants de construire leurs savoirs, car ceux-ci monopolisent la parole et ne donnent pas suffisamment d'occasion et de temps aux élèves de participer au cours. Fischer (2005) dans l'article intitulé „*Sprechmotivation und Sprechanst im DaF-Unterricht*“, fait le constat selon lequel les étudiants participent faiblement lors du cours d'allemand LE et relève que la motivation et la peur ont un effet négatif sur leur expression orale. Son étude montre que la non-participation des étudiants à l'expression orale n'est pas seulement à attribuer au manque

de compétences linguistiques, mais bien plus, à la *volonté de communiquer* des apprenants ou à la peur de parler.

La volonté de communiquer est un concept qui a été introduit en 1976 par Burgoon et repris en 1982 par McCroskey et Richmond. Mais ce sont les travaux de McCroskey et Richmond (1982) qui ont donné la visibilité et la renommée à ce concept. *La volonté de communiquer* stipule qu'à cause de plusieurs facteurs psychologiques et quelques facteurs liés à l'environnement classe, l'apprenant peut vouloir ou ne pas vouloir communiquer oralement. C'est donc à lui que revient la décision finale de parler ou pas. L'élève qui prendra la décision de parler aura au préalable pris en compte onze éléments (présentés dans la pyramide de la *volonté de communiquer* au deuxième chapitre de ce travail) et jugé qu'il peut prendre la parole.

Horwitz et al. (1986) expliquent que les étudiants qui éprouvent l'anxiété langagière évitent les situations de communication, négligent leurs devoirs et manquent les cours. Pourtant, en évitant les situations de communication, l'apprenant compromet ses chances de s'exercer et d'améliorer son expression, dans le but de communiquer effectivement dans la LE. Qu'est-ce qui explique la peur des élèves en classe de Terminale à prendre la parole lors du cours d'allemand? Est-ce la non maîtrise des éléments linguistiques? Est-ce le manque de motivation ? Est-ce la crainte des réactions des autres ? Comment amener ces élèves à prendre la parole lors du cours d'allemand? Cette étude se penche dès lors sur la prise de parole au cours d'Allemand LE (ALE) dans les établissements secondaires. Son principal objectif est d'une part d'identifier les causes de la peur des élèves à prendre la parole en classe d'ALE et recenser les propositions susceptibles de la favoriser. D'autre part, il sera question de comparer les résultats obtenus, et de constater si ces causes sont les mêmes, que l'on se trouve au collège ou au lycée.

Par ailleurs, le présent travail sera orienté par l'hypothèse selon laquelle : la langue allemande en elle-même, la motivation et la nature des réactions en salle de classe ont un impact négatif sur la prise de parole des apprenants. Cette hypothèse se décline en hypothèses secondaires suivantes : La non-maîtrise de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation est à l'origine de la peur des élèves à prendre la parole ; Le manque de motivation à parler est à l'origine de la peur des élèves à prendre la parole; Les réactions négatives en classe sont à l'origine de la peur des élèves à prendre la parole ; La tolérance des

fautes entre apprenants et entre enseignants et apprenants favorise la prise de parole chez les apprenants.

Pour mener à bien l'étude sur cette thématique, ce travail s'articulera autour de cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique de la prise de parole en classe de LE. Le deuxième chapitre définit les concepts clés et passe en revue quelques travaux et théories en rapport avec la peur de prendre la parole dans les cours de LE. Le troisième chapitre s'inscrit dans le cadre méthodologique et opératoire, il explicite la démarche empruntée pour cette étude. Le quatrième chapitre quant à lui, présente les résultats obtenus et s'en suivra la vérification des hypothèses développées. Enfin, le cinquième chapitre sera dédié à l'interprétation des résultats obtenus et à la présentation de quelques implications de ceux-ci.

**PREMIERE PARTIE : PROBLÉMATIQUE GENERALE ET
CADRE THEORIQUE DE**

CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Cette partie met en lumière les éléments nécessaires à la compréhension de ce travail. Il s'agit : du contexte et de la justification de l'étude, de la formulation du problème, des questions de la recherche, des objectifs, de l'intérêt de la recherche et de la délimitation du sujet.

1 Contexte et justification de l'étude

La prise de parole se réalise dans un cadre bien précis, qui est celui de l'expression orale, et celle-ci concoure avec d'autres compétences à l'atteinte de la compétence communicative. Cette partie détermine le contexte dans lequel se situe ce travail. Trois points seront mis en avant : l'enseignement-apprentissage de l'expression orale dans le second cycle au Cameroun, les activités de communication selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), les dilemmes de la communication en salle de classe.

1.1 L'enseignement-apprentissage de l'expression orale dans le second cycle au Cameroun

L'enseignement-apprentissage de l'allemand langue vivante II (LVII) dans les établissements secondaires du Cameroun a entre autres finalités le développement de la compétence communicative¹. L'atteinte de cette finalité passe par des objectifs qui sont inspirés de deux documents de référence, aussi bien sur le plan national qu'international :

L'enseignement des Langues Vivantes II (LVII) traduit par les faits l'option exprimée par la Loi d'orientation N° 98/004 du 14 avril 1998 de l'Education au Cameroun qui dispose dans son article 5, alinéa 1, que l'Education a pour objectifs : « La formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde ». Cet enseignement s'inspire aussi des niveaux de compétence du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) qui correspondra au niveau A2 pour la classe seconde, au niveau B1.1 pour la classe de première et au B1.2 pour la classe de terminale. » (Programme d'étude en classe de Terminale, 2020,4).

Toutefois, conscient que le Cameroun se trouve à des milliers de Kilomètres du pays cible qu'est l'Allemagne, il a été précisé que l'élaboration des différents programmes d'études de l'allemand LVII au secondaire : « prend en compte le contexte spécifique du Cameroun où l'apprenant rencontre très peu de locuteurs natifs avec qui dialoguer, ce qui fait que l'allemand reste un vecteur occasionnel de communication. » (Programme d'étude en classe de 4^{ème} et 3^{ème}, 2014,18).

Pour ce qui est de l'atteinte de la compétence communicative, celle-ci passe par les quatre compétences de base que sont : l'écoute, la production orale, la lecture et la production

¹ Programme d'études de l'allemand langue vivante II, classe de 1^{ère} (2019, 4)

écrite. L'objectif fixé pour l'enseignement-apprentissage de la production orale au 2nd cycle, et plus précisément dans les classes de 1^{ère} et Terminales se décline comme suit :

Dans une situation de communication significative, à partir d'un support visuel et/ou auditif, l'élève sera capable de manifester sa compréhension et de produire oralement dans un langage simple et courant, un message d'au moins dix (10) phrases de types descriptif, narratif, explicatif, informatif, argumentatif ou injonctif, en intégrant les schémas intonatifs correspondant aux énoncés déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif . (Programme d'étude en classe de 1^{ère}, 2019,7).

L'atteinte de cet objectif demande que l'apprenant soit en perpétuel exercice de l'oral. Des activités de communication appropriées et des échanges élèves-élèves, élèves-enseignants sont de ce point de vue d'une grande aide pour obtenir au terme de la classe de Terminale le profil d'apprenant souhaité en expression orale : « ➤ En interaction : dialoguer dans différentes situations de la vie courante ou quotidienne sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ; ➤ En continu : raconter un évènement et exprimer son opinion ou ses sentiments de manière simple. » (Programme d'allemand en 1^{ère}, 2019,5).

Il est donc attendu de l'élève en classe de terminale qu'il puisse communiquer oralement, librement et spontanément, dans divers contextes de la vie socioculturelle, en utilisant la langue de façon cohérente et adéquate.

1.2 Les activités de communication langagière selon le CECRL

La production orale et la production écrite font partie des activités de communication langagière dans lesquelles l'apprenant doit s'impliquer pour réaliser les tâches de communication.

L'attention sera portée ici sur les activités de production orale, car c'est ici que l'apprenant est appelé à faire usage de la parole. Pendant les activités de production orale, l'apprenant peut être appelé à produire un texte ou un énoncé oral qui sera reçu par plusieurs auditeurs, en l'occurrence : l'enseignant et ses camarades. Ceci peut se réaliser dans le cadre des activités telles que :

- lire un texte écrit à haute voix ;
- faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.) ;

- jouer un rôle qui a été répété ;
- parler spontanément ;
- chanter. (CECRL, 2001, 48)

Pour le niveau B1, correspondant aux élèves de la classe de Terminale, la production orale générale des élèves est précisée par le CECRL (Ibid. 49) comme suit : « Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points. »

D'autre part, loin d'être un simple monologue de l'enseignant, le cours a besoin d'un échange perpétuel entre enseignants et élèves. C'est effectivement dans ces moments d'interactions que l'apprenant développe sa compétence communicative, car en utilisant ainsi la langue, l'apprenant : « joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. » (Ibid. 60). Ainsi, dans le cadre des interactions, une grille par niveau présente les aptitudes des différents utilisateurs (ibid. 61).

Tableau 1: interaction orale générale des utilisateurs de langues

| INTERACTION ORALE GÉNÉRALE | |
|-----------------------------------|--|
| C2 | Possède une bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et de tournures courantes, avec une conscience du sens connotatif. Peut exprimer avec précision des nuances fines de signification, en utilisant assez correctement une gamme étendue de modalités. Peut revenir sur une difficulté et la restructurer de manière si habile que l'interlocuteur s'en rende à peine compte. |
| C1 | Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement des lacunes par des périphrases avec apparemment peu de recherche d'expressions ou de stratégies d'évitement. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours. |
| B2 | Peut utiliser la langue avec aisance, correction et efficacité dans une gamme étendue de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel et concernant les loisirs, en indiquant clairement les relations entre les idées. Peut communiquer spontanément avec un bon contrôle grammatical sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce |

**LES CAUSES DE LA PEUR DE LA PRISE DE PAROLE AU COURS D'ALLEMAND LANGUE
ETRANGERE : CAS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE DE TERMINALE DU LYCEE BILINGUE DE
MBALNGONG ET DU COLLEGE POLYVALENT LES AIGLONS**

| | |
|----|--|
| | <p>qu'il/elle souhaite dire et avec le degré de formalisme adapté à la circonstance.</p> <p>Peut communiquer avec un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction soutenue avec des locuteurs natifs soit tout à fait possible sans entraîner de tension d'une part ni d'autre. Peut mettre en valeur la signification personnelle de faits et d'expériences, exposer ses opinions et les défendre avec pertinence en fournissant explications et arguments.</p> |
| B1 | <p>Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel. Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté. Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc.</p> <p>Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage. Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinent pour la vie quotidienne (par exemple, la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers).</p> |
| A2 | <p>Peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant. Peut faire face à des échanges courants simples sans effort excessif ; peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne.</p> <p>Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. Peut gérer des échanges de type social très courts mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.</p> |
| A1 | <p>Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.</p> |

Source : CECRL (2001, 61)

Cependant pour exprimer, communiquer sa pensée, l'apprenant doit parler. Et pour parler, il doit pouvoir mobiliser trois types d'aptitudes, à savoir : les aptitudes cognitives, les aptitudes linguistiques et les aptitudes phonétiques (ibid. 73). S'agissant des aptitudes cognitives, l'apprenant devra être capable de prévoir et organiser son message. Les aptitudes linguistiques quant à elles interviendront au niveau de la formulation de l'énoncé. Et enfin, il fera recours à ses aptitudes phonétiques lors de la prononciation de son énoncé.

Au vu de cette présentation que fait le CECRL de la communication orale, il est à observer que celle-ci est un processus complexe, mettant en jeu non seulement les aspects cognitifs et physiologiques, mais aussi sociaux-culturels. Il est donc attendu de l'élève de la classe de Terminale de pouvoir mettre en commun tous ces éléments pour parler, interagir, bref communiquer oralement en allemand.

1.3 Les dilemmes de la communication en salle de classe

Il est communément considéré en société qu'on ne peut ne pas communiquer, que ce soit dans des situations de la vie sociale, professionnelle, civique ou personnelle. Qu'en est-il de l'enseignement ? Quelles formes de communication les enseignants mettent en œuvre dans leurs pratiques ? « Avoir une idéologie de la communication est une chose, survivre et maîtriser la situation dans une classe en est une autre » (Perrenoud, 1994, 2).

Dans l'article *La communication en classe : onze dilemmes*, Perrenoud (1994) montre que la communication en classe ne peut être d'abord l'expression d'un idéal, fût-il en accord avec l'esprit du temps, mais une modalité de réalisation du curriculum, une modalité d'exercice du métier d'enseignant et du métier d'élève. Elle est une pratique complexe qui fait face à plusieurs dilemmes, et que l'enseignant ne peut maîtriser une fois pour toute. Nous explorerons ici avec Perrenoud diverses facettes de la communication, en montrant pour chacune d'elles la difficulté de trouver et de conserver une ligne de conduite parfaitement cohérente.

Seront relevés ici quelques dilemmes de communication auxquels font face enseignants et élèves en salle de classe :

➤ **Comment contrôler la prise de parole sans stériliser les échanges, tuer la spontanéité, le plaisir?**

Ce dilemme s'articule autour de la prise de parole et du silence. En salle de classe, l'enseignant est le garant des différents échanges. Il a « le privilège à la fois d'imposer le silence et de le rompre, de dire qui doit parler et qui doit se taire, quand et pourquoi. » (Perrenoud, 1994, 5). Lorsqu'il a besoin du calme, la parole des élèves le « dérange ». Mais lorsqu'au contraire il sollicite leur participation, il ne supporte pas leur silence qu'il pourrait interpréter comme un signe de résistance, d'indifférence, de dérision, de manque d'intérêt.

Ainsi, conduire des échanges rigides, qui ne laissent aucune place à l'improvisation, au désordre, à l'initiative, finira très vite par lasser les élèves et à les désintéresser du cours.

➤ **Comment ménager une certaine équité sans blesser les uns et faire violence aux autres, sans interférer avec les règles du jeu social ?**

Ce second dilemme s'articule autour de la justice dans la prise de parole. Chaque élève devrait avoir l'occasion de prendre la parole, car c'est là l'occasion pour lui « d'apprendre, d'argumenter, de faire part de ses questions et de ses doutes, de s'essayer à formuler une observation, une hypothèse, un raisonnement, de prendre une part active à la construction de situations-problèmes ou à leur résolution » (Perrenoud, 1994, 6). Toutefois, cette conception de l'équité, dans la prise de parole se heurte à plusieurs obstacles :

- Ce sont en général les élèves qui ont le moins de difficulté qui monopolisent la parole ; or l'enseignant ne peut systématiquement les réduire au silence sans les blesser, les décourager, les dresser contre lui ;
- Les élèves qui gagneraient le plus à parler n'osent pas, parce qu'ils n'ont pas confiance en eux, ne se sentent pas écoutés ; ils ressentent toute insistance comme une violence, et le maître prend aussi le risque de les placer dans des situations difficiles, si leurs camarades se moquent d'eux ou ne prêtent guère d'attention à leurs propos ;
- L'enseignant lui-même a besoin de partenaires “ à la hauteur ” pour progresser dans sa leçon ou faire fonctionner une activité ou un projet ; paradoxalement,

plus une activité collective est ambitieuse, plus elle dépend des élèves les plus à l'aise dans la communication.

➤ **Comment respecter les formes de la communication et de la langue sans réduire les élèves au silence ?**

Articulé autour de la norme langagière, ce dilemme met en exergue la forme qui est souvent considérée au détriment du fond. L'expérience de beaucoup d'élèves est d'être interrompus pour être repris sur la forme (Kenné et Ngatcha, 2015) et de perdre le fil de leur propos ou de ne pas voir le sens de continuer. Quelques fois, l'élève est réprimandé pour avoir dit quelque chose de juste trop tôt (Perrenoud, 1994, 6):

Cependant, un enseignant qui “ laisserait tout passer ” se trouverait en butte aux critiques des parents, voire de l'inspecteur, de certains collègues, de certains élèves : incarner la norme est une des attentes traditionnelles à l'égard de l'école. L'enseignant n'agit pas en fonction de sa propre tolérance, mais en tant que délégué d'une “ société ” qui lui reprochera facilement son laxisme. (Perrenoud, 1994, 7)

Il n'est donc pas facile pour l'enseignant de laisser passer les fautes ou erreurs, car le rapport normatif à la connaissance et à la langue fait partie de l'identité d'une partie des enseignants (Ibid.)

➤ **Comment laisser un espace à la construction interactive des savoirs sans que la conversation aille “dans tous les sens ”? Comment ne pas canaliser complètement la communication didactique sans perdre pour autant tout fil conducteur ?**

Ce dilemme tourne autour de l'efficacité et du temps didactique. Chaque enseignant possède un temps bien limité. Par contrainte de temps, les enseignants organisent souvent un « pseudo dialogue » entre lui et les apprenants, ce qui lui permet d'avancer. Ses questions sont pour la plupart du temps « artificielles » (Kenné et Ngatcha, 2015, 239). Il ignore souvent les interventions divergentes et « pilote » celles qui sont constructives. D'autre part, laisser les apprenants s'exprimer librement sur un sujet, les laisser poser toutes les questions, laisser libre cours à leurs réflexions, « c'est à coup sûr perdre le fil conducteur et se retrouver à la fin de la période très loin de son objectif, voire complètement perdu. Ce qui renforce la solitude de chacun et le sentiment d'impuissance du maître. » (Perrenoud, 1994, 13)

- **Comment faire une place aux représentations des apprenants sans mettre en circulation des théories fausses et leur donner crédit ? Comment autoriser chacun à dire ce qu'il croit sans tomber dans le relativisme ou l'obscurantisme ? Comment travailler avec l'erreur sans la légitimer ?**

Ce dilemme tourne autour de l'erreur, de la rigueur et de l'objectivité. L'élève va à l'école pour s'approprier des savoirs et des savoir-faire reconnus comme légitimes, fondés, utiles, importants. C'est à l'enseignant que revient le rôle de remplacer les idées préconçues des apprenants, par des vérités scientifiques : « Le rôle du maître est donc de proscrire l'erreur, d'éradiquer les représentations fausses, les prénotions, pour leur substituer la vérité scientifique (ou esthétique, ou morale) du moment. » (Perrenoud, 1994, 12).

L'auteur reconnaît ici que grâce aux travaux des didacticiens, l'on sait désormais que les savoirs se heurtent à des représentations préalables bien installées, provenant de l'expérience personnelle, de la culture familiale, etc. Le professeur se trouve donc devant un choix difficile. S'il ne laisse pas s'exprimer les représentations des apprenants, il se bornera à la juxtaposition des savoirs scolaires. Si au contraire, il donne de la place aux représentations des apprenants, il se trouve confronté à des "mondes subjectifs" divers, souvent cohérents et peut-être plus convaincants que la théorie scientifique. Pourtant, comme il n'a pas assez de temps ni de moyens de les faire tous expliciter, pour les réfuter pas à pas avec les élèves, il court le risque de laisser les théories fausses s'installer, celles-ci s'avérant parfois pour les apprenants plus séduisantes que les concepts scientifiques.

Face à ces dilemmes rencontrés dans les différentes interactions en classe, l'enseignant doit pouvoir faire preuve de tact et trouver la juste mesure pour permettre non seulement à chaque apprenant de participer aux différents échanges sans frustration, mais aussi d'évoluer dans sa progression.

2 Constat et formulation du problème

Nous déroulerons ici les différents constats faits dans l'enseignement-apprentissage de l'allemand LE, et dégagerons par la suite le problème de recherche.

2.1 Constats

Une vue panoramique sur le cours d'allemand dans les établissements secondaires du Cameroun montre que l'engouement des élèves pour l'allemand va décroissant de la 4^{ème} en Terminale, et ces derniers sont au bout de 5 ans (c'est-à-dire en classe de Terminale, pour ceux qui ont suivi un cursus normal) désillusionnés et en perte de motivation (Gibitz, 2003, 15). Au vue de cet environnement que présente le cours d'allemand en classe de terminale marqué par une perte de motivation, il apparait que les élèves n'arrivent pas à s'exprimer oralement, à prendre la parole (Kenné et Ngatcha 2015 ; Nyamsi, 2017). Parmi les raisons les plus citées, il y'a la peur de commettre des fautes (Nyamsi, 2017), ou encore parce qu'il s'agit des grands groupes, tous les élèves n'ont pas la chance de prendre la parole (Ottou, 2016). Il arrive aussi très souvent que les élèves n'aient pas l'occasion de prendre la parole, car l'enseignant répond lui-même à ses questions, lorsque ces derniers tardent à réagir (Musumeci, 1996, cité par Kenné et Ngatcha 2015 ,238).

Dans cette même lancée, il a été observé, au Cameroun comme sous d'autres cieux que le temps de prise de parole par élève est faible : en France, en 1992, il était estimé à environ 20 minutes par semaine, le temps de parole de l'enseignant étant estimé de 60% à 70% du temps de parole d'une classe (Nguyen, 2002 ; Mant, 2004). Au Cameroun, une étude (Kenné et Ngatcha, 2015, 143) a montré que 70% des mots dans un cours d'allemand ont été prononcés par l'enseignant et seulement 30% par les élèves, la distribution de temps de parole pendant un cours de 30 minutes étant alors 10 minutes pour les élèves et 20 minutes pour les enseignants.

Bien plus, il arrive que les élèves qui sont d'habitude actifs et qui participent aux autres cours, n'arrivent pas à s'exprimer oralement quand vient l'heure du cours de langue étrangère (Horwitz et *al.* 1986). La recherche des causes de ce changement de comportement chez des étudiants en cours d'espagnol langue étrangère à révélé que 65% ont peur de commettre des erreurs ; 49 % reconnaissent qu'ils paniquent quand l'enseignant les désigne pour parler; 33 % avouent qu'ils sont nerveux et confus quand ils s'expriment oralement pendant le cours ; 59% ont peur d'être moins compétents que les autres étudiants. 47% n'ont pas confiance en eux lorsqu'ils parlent espagnol (Horwitz et *al.* 1986, 131).

Par ailleurs, la question de compétence orale des apprenants régulièrement thématifiée, ne suffit pas à expliquer cette situation, car il s'agirait ici, bien plus qu'un problème de

compétence, d'un problème affectif (Fischer, 2005). Autrement dit, un élève motivé et qui a une bonne estime de soi a plus envie de parler que celui qui n'a pas assez confiance en soi ; D'autre part, le caractère introverti ou extroverti de ces derniers peut faciliter ou rendre difficile une prise de parole pendant le cours (Fischer, 2005, 43).

2.2 Formulation du problème

L'expression orale occupe une place très importante dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, car « Par les échanges oraux et la verbalisation, les élèves construisent leurs savoirs. Ils voient, vivent et agissent dans une situation donnée, ce qui leur permet de construire le sens des mots qu'ils emploient et qu'ils remobilisent. » (Aubert 2019,8). Vu sur cet angle, les échanges oraux en salle de classe favorisent la mémorisation et la compréhension. La parole apparaît à cet instant comme le canal par excellence de construction des connaissances. En d'autres termes, bien plus qu'un droit de personne, prendre la parole en salle de classe devrait être une occasion d'apprendre, d'argumenter, de faire part de ses questions et de ses doutes, de s'essayer à formuler une observation, une hypothèse, un raisonnement, de prendre une part active à la construction de situations-problèmes ou à leur résolution (Perrenoud 1988,6). Cependant, la prise de parole est devenue un risque pour les élèves, qui redoutent et craignent ce moment (Young, 1991 ; Yetiş, 2012 ; Ngaliema, 2012 ; Lacharme et Laurens, 2012). Ceci freine, voire empêche le développement de la compétence communicative chez les apprenants.

Ce travail soulève au vu de ce qui précède, le problème de la peur des élèves à prendre la parole pendant le cours d'allemand langue étrangère.

3 Questions de recherche

La question principale de ce travail se formule comme suit : Qu'est-ce qui explique la peur des élèves à prendre la parole lors du cours d'allemand en classe de Terminale ?

- Est-ce la non maîtrise de la grammaire, du vocabulaire et la prononciation ?
- Est-ce le manque de motivation ?
- Est-ce la crainte des réactions des autres ?
- Comment amener les élèves à prendre la parole lors du cours d'allemand ?

4 Objectifs de l'étude

Cette étude vise d'une part à identifier les causes de la peur des élèves à prendre la parole au cours d'allemand en classe de terminale et proposer quelques solutions pour résoudre ce problème. D'autre part à comparer les résultats obtenus, pour savoir si les causes sont les mêmes, que l'on se trouve dans un établissement privé ou public.

Plus spécifiquement, il s'agit :

- D'identifier le rôle des éléments linguistiques tels que la grammaire, le vocabulaire et la prononciation dans la prise de parole.
- D'identifier le rôle de la motivation, dans la peur de prendre la parole chez ces élèves.
- D'identifier le rôle des réactions négatives des élèves et de l'enseignant dans la peur de la prise de parole.
- Recenser des propositions pour amener les élèves de Terminale à prendre la parole pendant le cours d'allemand.

5 Intérêt de la recherche

Ce point fera ressortir un double intérêt : un intérêt pédagogique et un intérêt social.

5.1 Intérêt pédagogique

« L'apprentissage d'une langue étrangère souffre encore d'une image négative, car il est associé à une étape douloureuse, négative, ennuyeuse, lourde et complexe » (Florent, 2000 cité par Meyssonier, 2005). Dans cette multitude de griefs faits au cours de LE, la prise de parole apparaît comme un des moments les plus stressants (Young, 1991). L'enseignant, souvent considéré comme le garant de tout apprentissage en salle de classe, doit mettre tous les moyens en œuvre pour pallier cette difficulté. L'identification des causes de la crainte des élèves à prendre la parole et les propositions de solutions faites dans ce travail pourraient aider ces derniers à adapter leur intervention pédagogique, leur comportement vis-à-vis des élèves, lorsque vient le moment de l'expression orale, car si l'on convient avec Ngaliema (2012,7) que c'est de la parole dont l'enseignant se sert pour expliquer et communiquer le savoir aux apprenants, c'est aussi cette même parole que l'apprenant utilise pour poser des questions, répondre aux questions de l'enseignant, acquérir des connaissances et développer ses compétences.

5.2 Intérêt social

Prendre la parole est un élément important de la vie sociale d'un individu. Elle a deux principales fonctions à savoir : une fonction sociale (on prend la parole pour être, exister, mais aussi pour se positionner par rapport à autrui) et une fonction mentale (c'est l'expression de l'activité intellectuelle) (Mant, 2004,17). Bien plus, la manière dont nous nous exprimons, est intimement liée à notre confiance en nous, à notre éducation, à notre rapport aux autres et à notre personnalité². La prise de parole est de ce fait une donnée très importante à prendre en compte, pour l'affirmation de soi. L'identification des causes de la peur à prendre la parole au cours d'allemand et la recherche des solutions pourraient aider ces élèves, futurs adultes, dans leurs contacts sociaux, car il a été démontré que neuf adultes sur dix (9/10) reconnaissent avoir des difficultés à prendre la parole devant une assistance (Carre, 2002).

6 Délimitation du thème d'étude

Cette recherche sera circonscrite sur le plan théorique et spatio-temporel.

6.1 Sur le plan théorique

Cette étude se situe au carrefour de la pédagogie et de la psychologie. Parler de peur ou d'anxiété revient à faire une incursion dans la psychologie des apprenants en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agira dans ce travail d'identifier les causes de ce phénomène, pour comprendre pourquoi les apprenants participent rarement ou très peu aux activités d'expression orale. L'anxiété, la crainte, ou la peur éprouvée par les apprenants au cours d'allemand sont les aspects psychologiques de ce travail qui seront mis en lumière à travers leurs origines, leurs manifestations et les différentes propositions pour en venir à bout

6.2 Sur le plan spatio-temporel

Cette étude se déroulera au Cameroun, dans la région du centre, et plus précisément dans les départements du Mfoundi et de la Mefou et Akono. C'est dans ces deux départements que le Lycée Bilingue de Mbalngong (Mefou et Akono) et le collège Polyvalent les Aiglons (Mfoundi) ont été choisis pour la réalisation de l'étude. Il s'agira dès lors de comparer les résultats obtenus dans deux contextes différents (enseignement public et privé). Ceci dit, le

² L'oral en classe : des pistes pour libérer la parole, <https://www.reseau-canope.fr>

**LES CAUSES DE LA PEUR DE LA PRISE DE PAROLE AU COURS D'ALLEMAND LANGUE
ETRANGERE : CAS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE DE TERMINALE DU LYCEE BILINGUE DE
MBALNGONG ET DU COLLEGE POLYVALENT LES AIGLONS**

travail sur le terrain sera effectué au premier trimestre, plus précisément au mois de novembre 2022, car les apprenants auront déjà eu le temps de se familiariser avec l'enseignant, les camarades et le cours d'allemand.

CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE SUR LA PRISE DE PAROLE AU COURS DE LANGUE ETRANGERE

« Une recherche sans modèle théorique, sans cadre, peut être une série d'actions sans fondement qui risquent de ressembler davantage à de l'agitation intellectuelle, à de l'animation sans structure, à une tempête d'idées. » Ouellet (1999 :85)

Dans le présent chapitre, il est question de définir des concepts liés à cette étude, de faire l'inventaire des principaux travaux effectués dans le domaine de la prise de parole au cours de LE, d'évoquer quelques théories y relatives, formuler des hypothèses de recherche, définir les variables et enfin, présenter le tableau synoptique.

1 Définition des concepts

Seront définis ici quelques concepts indispensables à la compréhension de ce travail. Il s'agit de : parole, communication, peur, anxiété langagière, motivation.

1.1 La Parole

De son étymologie grecque *parabolê* qui signifie « rapprochement, comparaison »³, la parole est généralement conçue comme le langage articulé humain.

Selon le dictionnaire Le Petit Robert (2000, 1788) « la parole est la faculté de communiquer la pensée par un système de sons articulés émis par les organes de la phonation ».

En linguistique, « La parole est [...] un acte individuel de volonté et d'intelligence dans lequel il convient de distinguer : 1. Les combinaisons par lesquelles le sujet parlant utilise le code de la langue en vue d'exprimer sa pensée personnelle ; 2. Le mécanisme psychophysique qui lui permet d'extérioriser ces combinaisons » (Saussure, 1916, 30-31)

Ces deux définitions mettent en exergue deux mécanismes entrant dans la production de la parole : un mécanisme interne (se passant dans le cerveau) et un mécanisme externe (l'usage des organes de la phonation pour produire des sons).

- **La prise de parole**

Cette expression signifie généralement parler. En salle de classe, la prise de parole se fait en général dans le cadre des interactions apprenants-apprenants, apprenants-enseignants. Il sera question ici des prises de parole se passant dans le cadre des échanges oraux tels que : L'enseignant désigne un élève pour répondre à une question qu'il a posée, l'élève lève la main pour répondre à une question posée, un travail de groupe qui nécessite un échange de paroles, un exposé de groupe, un exposé individuel, une conversation collective où l'élève est amené à exprimer son opinion (Perrenoud, 1994 ; Nguyen, 2002 ; Mant, 2004)

³ <http://www.fr.m.wikipedia.org>

1.2 La communication

La communication est généralement conçue comme le processus d'échange d'informations. Etymologiquement, elle vient du latin *communicare* qui signifie « mettre en commun ».

La communication est définie par le dictionnaire Petit Robert (2000, 346) comme suit : « Elle vient du verbe *communiquer* qui consiste à transmettre, recevoir et échanger des informations. C'est l'action d'établir une relation avec autrui, de transmettre quelque chose à quelqu'un ».

Selon le dictionnaire Larousse, la « communication est un ensemble de phénomènes concernant la possibilité pour un sujet de transmettre une information à un autre sujet par le langage articulé ou d'autre code ».

Pour Perrenoud (1996, 3) la communication n'est pas facilement détachable du contenu des échanges et de la personnalité des interlocuteurs. En jugeant la façon de communiquer d'une personne, on juge du même coup son caractère (timidité, agressivité, égocentrisme par exemple), son savoir-vivre (patience, disponibilité, discrétion, etc.), son éthique (franchise, respect de la parole donnée ou des secrets confiés), sa motivation à s'engager dans l'interaction.

1.3 La Peur

Le mot « peur » vient du latin *pavor*, qui est un sentiment d'angoisse en présence d'un risque ou d'une menace réelle ou imaginaire⁴.

Le Petit Robert (1985, 1418) la définit comme un « Phénomène psychologique à caractère affectif marqué, qui accompagne la prise de conscience d'un danger réel ou imaginé, d'une menace. »

Du point de vue psychologique, la peur est un état affectif et émotionnel, nécessaire pour que l'organisme puisse s'adapter à l'environnement⁵. Parlant d'adaptation à son environnement, et plus précisément au groupe-classe, Verdelhan (2001, 20) pense que la peur est le résultat d'un processus qui part de la prise de risque de parler en public : « La prise de risque est facteur déclencheur d'émotions ; à leur tour, les conduites émotionnelles sont un

⁴ <http://www.lesdefinitions.fr>

⁵ <http://www.lesdefinitions.fr>

moyen d'expression. L'émotion va engendrer un mode de comportement. Elle est la manifestation de la lutte pour l'adaptation. La peur naît ainsi du fait que la personne qui ressent cette peur ne dispose pas des possibilités d'adaptation à cette situation nouvelle et inattendue ».

Il convient ici de préciser que le mot peur a une vingtaine de synonymes⁶, dont les plus couramment utilisés dans la littérature en rapport avec ce travail sont : anxiété, angoisse, crainte et appréhension.

- Peur ou anxiété langagière

Dans l'apprentissage en général et dans l'apprentissage des langues étrangères en particulier, Horwitz et al. (1986)⁷ furent parmi les premiers à s'intéresser à l'anxiété au cours de langue étrangère. Ces derniers ont démontré que la peur éprouvée par les élèves dans les cours de langues étrangères est unique et distincte de la peur éprouvée dans d'autres cours. Ils définissent l'anxiété langagière comme suit: "Anxiety is the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system" (Horwitz et al., 1986, 125). En d'autres termes, c'est un sentiment de peur, d'appréhension, de nervosité et d'inquiétude qui provient du système nerveux.

Emboitant le pas à ses précurseurs, Young (1991) définira l'anxiété de la langue étrangère et seconde comme un phénomène psychologique compliqué, spécifique à l'apprentissage d'une langue : « complicated psychological phenomenon peculiar to language learning ».

Pour MacIntyre et Gardner (1994, 284 cité par Yetis 2012, 151) l'anxiété dans l'apprentissage d'une langue est une sensation de tension et d'appréhension associée aux contextes dans lesquels la langue seconde est utilisée, comprenant la production orale, la compréhension orale et l'apprentissage : « the feeling of tension and apprehension specifically associated with second or foreign language contexts, including speaking, listening, and learning ». MacIntyre, (1999, 27) la considère également comme « une réaction émotionnelle négative d'inquiétude, se manifestant lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue seconde »

⁶ <http://www.synonymes.fr>

Pour Bekleyen (2004, 30), l'anxiété fait partie des différences individuelles et s'intègre dans la catégorie des différences affectives. Elle est un état émotionnel désagréable, lié à des qualités d'appréhension, de chagrin, de malaise, et se rencontrerait davantage dans les classes de langue et plus particulièrement dans les cours qui amènent les apprenants à parler en langue étrangère.

La peur des langues étrangères fait ainsi partie de ce que les psychologues définissent comme un *trouble anxieux particulier* : certaines personnes étant plus prédisposées que d'autres à l'anxiété ; Cependant, la peur des LE est une situation spécifique et peut affecter des personnes qui ne sont pas de nature particulièrement anxieuse⁸

1.4 La motivation

La motivation est un champ très vaste qui a longtemps intéressé les chercheurs, chacun essayant à sa manière de cerner sa nature, ses contours et ses enjeux. Cet essai de définition, loin d'être exhaustif, fera ressortir quelques aspects essentiels liés au concept de la motivation.

Etymologiquement, le terme motivation vient du latin « *motivus* » qui signifie « mobile » et « *movere* » qui signifie « mouvoir »

Dans les dictionnaires Larousse et Robert⁹, la motivation est définie respectivement comme : « Raisons, intérêts et éléments qui poussent quelqu'un dans son action », « l'action des forces conscientes et inconscientes qui déterminent le comportement ». Ces définitions mettent déjà en relief l'existence de plusieurs facteurs qui poussent l'être-humain à agir. A ces définitions, s'ajouteront celles de plusieurs chercheurs, dont quelques unes ont fait l'objet d'une attention particulière.

Bon (2006, cité par Mack 2012, 8) considère la motivation comme l' « intérêt, désir, raisons que l'on a de faire quelque chose qui déterminent notre conduite (...). La motivation envisage un vouloir faire. »

Pour Vallerand et Thill (1993,18) cités par Roussel (2002, 4) : « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Maslow (1970 cité par Anjomshoa/Sadighi, 2015) lui aussi la voyait déjà

⁸ <http://www.fr.m.wikipedia.org>

⁹ <http://agora.qcm.ca.DictionnaireRobert>.

comme la force motrice à l'origine de toute action humaine: « *motivation is the driving force that makes people act* ».

Dans le domaine scolaire, Viau (1999) pense que la motivation est un phénomène qui tire sa source des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement et qui a pour conséquence qu'il choisit à s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose, et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre.

Il ressort de ces définitions deux éléments clés qu'il est important de noter: l'intérêt et l'action, car sans intérêt il n'y a pas d'action. Il est aussi important de mentionner que les chercheurs (Ryan et Deci, 1985 ; Gardner et Lambert, 1972 ; Dornyéi, 1990) ont essayé de donner la nature de la motivation en distinguant plusieurs types. On distinguera alors entre autre : la motivation *intrinsèque* et *extrinsèque* (Dornyéi 1990, Ryan et Deci, 1985), la motivation *instrumentale* et *intégrative* (Gardner et Lambert, 1972)

- La motivation *intrinsèque* prend sa source dans le désir de l'apprenant. Elle se renforce par les manifestations symboliques de reconnaissance et d'estime, tandis que la motivation *extrinsèque*, qui vient de l'extérieur, dépend des facteurs comme la récompense ou la sanction (Cajot/Amstutz, 2012,8).

- La motivation *instrumentale* et *intégrative* est le modèle dont on fait le plus recours dans le domaine de l'apprentissage des langues. On parlera alors de motivation *instrumentale* lorsque l'on apprend une langue dans le but premier d'obtenir un travail ou un diplôme académique. La motivation *intégrative* quant à elle, est le désir d'apprendre une L2 dans le but de communiquer avec les natifs de celle-ci et découvrir leur culture (Ajomshoa/Sadighi, 2015,128).

- **Qu'est-ce qu'un élève motivé/démotivé/amotivé ?**

Il est important de faire une différence entre un élève motivé, démotivé et amotivé, car ces trois expressions sont des états d'esprit de sens très proches, dans lesquels peuvent se trouver les apprenants à un moment ou à un autre du processus d'apprentissage.

- un élève motivé est comme un élève enthousiaste, qui met toute son énergie pour atteindre des objectifs. En général, c'est celui qui a un bagage linguistique et qui s'exprime sans honte, avec confiance en soi, qui ouvre une interaction entre l'enseignant et lui (Noussaiba, 2016, 21).

- Un élève démotivé quant à lui est le contraire de l'élève motivé. il a perdu l'envie de faire ses devoirs, un peu rêveur, turbulent, laxiste, renfermé etc. Bref, il a le dégoût scolaire, ce dégoût pouvant être en rapport à une crise d'adolescence, la précocité, la drogue, les mauvaises fréquentations, une ou des matières scolaires, des problèmes familiaux etc. (Latifa, 2014, 19).
- L'élève amotivé présente une absence de la motivation. Il ne voit pas les raisons qui le poussent à étudier et son sort est généralement l'échec. l'élève amotivé est souvent fatigué, il est apathique, il ressent de la culpabilité, de la frustration, du découragement, il cherche sans cesse des excuses pour ne pas étudier, il a des difficultés de mémorisation etc. (Latifa, 2014, 19).

En somme, enseignants et élèves sont régulièrement mis en position de s'exprimer, mais comme constaté plus tôt dans ce travail, peu d'élèves sont prêts à parler lorsqu'ils sont sollicités. En classe de Terminale, le groupe-classe est constitué en général d'adolescents et quelques fois d'adultes et les situations émouvantes en classe, peuvent être rattachées, entre autres, à une tâche trop difficile et à la nouveauté. Plus la tâche est difficile, plus elle crée des émotions négatives comme la peur et la colère (Lacharme et Laurens, 2012, 20).

2 Revue de la littérature

Le développement de l'expression orale chez les apprenants est un sujet passionnant dans la didactique des langues étrangères. La prise de parole, étape nécessaire pour l'exercice de l'oral et pour le développement d'une compétence communicative s'avère être un moment véritablement craint par les apprenants, comme le montrent les recherches sur la peur des apprenants à prendre la parole (Horwitz *et al.* 1986 ; Young, 1991 ; Fischer, 2005 ; Yetiş, 2012 ; Occhipinti, 2009 ; Ngaliema, 2012 ; Lacharme et Laurens, 2012 ; Kenné et Ngatcha, 2015 ; Nyamsi, 2017). Les écrits recensés autour de ce thème traitent des facteurs à l'origine du problème, des différentes manifestations et proposent des moyens pour réduire, voire résoudre définitivement ce problème.

Le cours de langue étrangère se présente comme un environnement assez stressant pour les élèves qui, lorsqu'arrive l'heure du professeur de Français, d'anglais, d'espagnol, d'allemand etc. deviennent anxieux. Dans son article "*Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?*", Young (1991) traite de la

peur qu'éprouvent les apprenants dans les cours de langues étrangères et secondes. Elle s'interroge sur comment réduire la peur des apprenants. Pour répondre à cette question, elle passera en revue les travaux sur la peur en classe de langues étrangères et secondes, y relèvera les causes, les manifestations et différentes propositions pour réduire l'anxiété des apprenants. Elle relèvera six causes: 1) les causes personnelles et interpersonnelles, telles que : le manque d'estime de soi et la compétitivité ; 2) les représentations des élèves¹⁰ à propos de l'apprentissage de la langue ; 3) les représentations des enseignants¹¹ à propos de l'enseignement de la langue ; 4) les interactions enseignant-apprenant (la manière rude de corriger les erreurs, les réactions des camarades après une mauvaise réponse donnée par un élève ; 5) les procédures de classe (parler dans la langue cible, être interrogé pour répondre dans la langue cible, aller devant la salle de classe pour s'exprimer).

Elle ressortira par la suite différentes manifestations de l'anxiété telles que : jouer avec ses cheveux, ses habits, manipuler des objets, participer moins aux conversations, parler brièvement, les mains qui transpirent, l'accélération du rythme cardiaque, l'incapacité de reproduire le rythme et l'intonation de la langue, rires nerveux, sécher les cours, éviter de parler, éviter le contact du regard (p.430) etc. Après avoir mis en lumière les causes et les manifestations de l'anxiété de la langue seconde et étrangère, Young va répertorier dans sa littérature étudiée quelques solutions pour la réduire, ces dernières s'articulent autour des pratiques et activités de classe, et du comportement de l'enseignant. Les solutions suivantes ont ainsi été proposées :

- Aider les apprenants à reconnaître qu'ils sont anxieux et à identifier les sources de leur anxiété. Pour aider ces derniers, les enseignants pourraient leur demander de verbaliser leurs peurs et de les noter au tableau. En procédant ainsi, ils pourront réaliser qu'ils ne sont pas seuls à éprouver ces peurs. (p. 430)
- Ecrire un journal intime peut apprendre aux élèves à reconnaître leurs émotions et leurs sentiments, et les aborder ainsi de façon plus réaliste. (p. 431)
- Pratiquer le *self-talk*. L'apprenant anxieux, appelé à aller se présenter devant la salle de classe se dit qu'il n'y arrivera pas : "*I can't talk in public. I'll forget*

¹⁰ Young (1991, 428) relève les représentations telles que : la pratique de la prononciation est plus importante dans l'apprentissage d'une langue, produire des phrases justes est plus important, deux ans suffisent pour parler couramment etc.

¹¹ Les enseignants pensent que leur rôle est de corriger constamment les apprenants, certains pensent qu'ils doivent parler beaucoup plus que les élèves, d'autres se voient comme des sergents, des instructeurs en classe (Young, 1991, 428)

everything(...) Last time I was so nervous I sounded like a robot ..". Tandis que pratiquer le self-talk l'amènerait à se dire des paroles positives : "I can handle this Just relax ... take a deep slow breath and I'll start as I rehearsed it."(p. 431)

- L'enseignant ne doit plus se voir comme un « sergent », mais plutôt comme un facilitateur qui doit donner l'opportunité aux élèves de communiquer dans des situations authentiques, en mettant à leurs dispositions des documents authentiques¹².
- Les enseignants doivent revoir leur manière de corriger les erreurs des élèves. L'auteure précise que les enseignants qui ont un bon sens de l'humour, qui sont amicaux, patients, relaxes et qui encouragent les élèves à parler, participent grandement à réduire l'anxiété chez ces derniers.
- L'enseignant devrait aussi moins mettre l'accent sur des fautes de grammaire et encourager les élèves à la communication, quand ces derniers parviennent à faire passer le message.

Après avoir étudié cette littérature sur l'anxiété en classe de langue étrangère et seconde, Young parvient à la conclusion selon laquelle il s'agit d'un phénomène complexe et multidimensionnel, qui se manifeste différemment selon le background, la personnalité de l'apprenant et selon l'environnement classe.

Le cours de langue créant déjà une certaine anxiété chez les apprenants, il n'est donc plus surprenant que certaines activités telles que l'expression orale soient craintes par ces derniers. Fischer (2005), dans l'article intitulé „*Sprechmotivation und Sprechanxiety im DaF-Unterricht*“, s'intéresse au problème de la difficulté des apprenants à s'exprimer au cours d'allemand. Elle veut savoir dans quelle mesure la motivation et la peur ont un impact sur l'expression orale de ces derniers. Pour ce faire, elle passera en revue les causes de ce problème et relèvera quelques méthodes qui pourraient aider les enseignants à activer effectivement l'expression orale des élèves et à réduire la peur de parler : les dialogues, les théâtres, les discussions, les travaux en groupe et en partenariat. Elle mènera par la suite une

¹²« le document authentique peut être défini comme un document écrit, audio ou audiovisuel destiné à des locuteurs natifs, mais que l'enseignant collecte pour utiliser dans des activités spécifiques durant son cours de langue étrangère. Il est présenté aux apprenants tel qu'il est, c'est-à-dire dans son état original : le sujet, la langue, la syntaxe, la structure, etc., ne sont pas altérés ». Il s'agit par exemple des vidéos, des programmes télévisés, des émissions radio, ou encore des textes écrits. (Deluigi et Roggo, 2016, 7)

expérience auprès des étudiants de deuxième année d'université, qu'elle va organiser en deux temps. Premièrement, elle va adresser un questionnaire à ces derniers, dans le but de relever les facteurs, à l'origine de leur peur à s'exprimer. Les résultats à l'issue de ces questionnaires dévoilent que : 75% des étudiants ont peur de commettre des fautes, 70% ont peur de parler spontanément (lorsqu'ils sont interrogés), 68% ont peur de l'hésitation et de l'incertitude, 60% manquent de vocabulaire, 55,5% ont peur du jugement des camarades et 50% ont peur du jugement de l'enseignant. Pour résoudre cette peur de parler qu'ont les étudiants, elle mettra deuxièmement en pratique, avec ces derniers, la méthode de l'interprétation scénique des œuvres littéraires. Dans cette méthode, les différents discours sont créés spontanément et improvisés dans le cadre du thème traité par le texte. Les étudiants créent eux-mêmes les scènes du dialogue sur la base de leurs expériences personnelles, qui peuvent par exemple s'articuler autour des relations hommes-femmes, parents-enfants, voisins etc. Les résultats de cette seconde étape montrent que la plupart des étudiants ont réussi à briser les barrières et à surmonter leur peur de parler. Ils se sentent protégés dans le rôle qu'ils jouent et peuvent ainsi exprimer leurs propres pensées, idées, sentiments. Ils n'ont pas peur d'être critiqués, ils n'ont pas honte, et affichent de l'assurance.

L'auteure parvient ainsi à la conclusion selon laquelle, avec la méthode de l'interprétation scénique des textes littéraires, le processus d'apprentissage est plus effectif, si celle-ci est utilisée de manière systématique dans les cours de langue étrangère.

Comment rendre les apprenants à l'aise avec la langue étrangère ? Les apprenants d'une langue étrangère vivants dans le pays cible sont-ils plus à l'aise avec la langue que ceux vivants à des milliers de kilomètres ? Tel est le questionnement de Occhipinti (2009) Dans l'article « *Foreign Language Anxiety in in-Class Speaking Activities-Two Learning Contexts in Comparison* ». Il s'intéresse ici à la peur de prendre la parole au cours d'anglais langue étrangère et voudrait montrer jusqu'à quel point parler anglais est une activité redoutée par les apprenants. À l'aide des questionnaires, il va interroger des étudiants italiens apprenant l'anglais en Italie et des étudiants espagnols étudiant l'anglais en Angleterre. Il parviendra à la conclusion selon laquelle parler au cours d'anglais est une activité stressante, car les activités d'expression orale rendent les apprenants nerveux. Il n'y a pas de grande différence entre les étudiants qui apprennent l'anglais dans le pays cible et ceux dans leurs pays, ils éprouvent tous la même crainte quand il faut prendre la parole.

Ainsi, lorsque vient le moment dans un cours de langue étrangère de prendre la parole, les apprenants sont en proie à plusieurs difficultés, certains allant jusqu'au refus de prendre la parole. Dans l'article « *La Production Orale en Langue Etrangère: Vaincre l'Anxiété* », Yetiş (2012), va se pencher sur l'anonymat et le refus de prise de parole des élèves, quand il s'agit de l'expression orale. Il s'interroge sur comment aider l'apprenant à s'affirmer, à prendre la parole? Comment le transposer d'un état d'anxiété à un état d'aisance lors de sa prise de parole? Pour répondre à ces questions il va s'intéresser aux travaux sur l'anxiété des langues et veut ici avant toute chose, constituer une base théorique pour toutes recherches expérimentales ultérieures. Il y ressort que les simulations et les jeux de rôles semblent être une solution pour favoriser la prise de parole chez les apprenants de langue et particulièrement ceux souffrant d'anxiété langagière. Il précise avec cette définition de Cuq, (2003, 142) qu'en didactique des langues, le jeu de rôles est:

[...] un évènement de communication interactif à deux ou à plusieurs participants, où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous trois aspects: la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôles a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée.

Par ailleurs, l'auteur entend par simulation, une activité qui « vise à reproduire avec la plus grande authenticité possible une situation réelle: c'est un entraînement préalable avant le saut vers le réel, c'est un comportement langagier proche du réel, c'est un entraînement à l'occupation d'une fonction sociale précise. » (Yetiş, 2012, 159). L'auteur pense dès lors que de toutes les solutions proposées dans la littérature parcourue, ces deux activités pourraient être les mieux adaptées au problème d'anxiété des apprenants, car grâce à ce type d'activités, l'apprenant anxieux peut arriver à se motiver, se sentir plus à l'aise en classe et réussir à affronter la communication en langue étrangère, en se mettant dans la peau de quelqu'un d'autre.

D'un autre point de vue, il est important de se faire une idée de ce que les apprenants eux-mêmes pensent de leur peur à prendre la parole lors des activités d'expression orale. C'est ce que Kayaoğlu et Sağlamel (2013) vont examiner dans leur article "*Perceptions of Language Anxiety in Speaking Classes*", ils veulent examiner les perceptions des étudiants de

l'université du Nord-ouest en Turquie, au sujet de la peur à s'exprimer oralement dans un cours de langue. Ils vont de ce fait utiliser une interview semi-structurée pour connaître les raisons, les manifestations et les moyens de venir à bout de cette peur chez les étudiants de cette université. Ces entretiens révèlent que les difficultés linguistiques (vocabulaire, grammaire, prononciation), les enjeux cognitifs (peur de l'échec devant les autres, la peur de l'évaluation, manque de confiance en soi, peur de commettre les fautes), le rôle de l'enseignant, la compétitivité et le manque d'information sont les causes à l'origine de leur peur de parler. Par ailleurs, les étudiants ne se mentionnent pas eux-mêmes comme pouvant être à l'origine de ce problème. Les auteurs parviennent ainsi à la conclusion selon laquelle les étudiants veulent une solution extérieure à eux, pouvant les aider à venir à bout de ce mal-être lors des cours de langue.

Après avoir examiné les perceptions des apprenants à propos de la peur qu'ils ressentent, il s'est avéré important de jeter un regard sur le rôle que joue l'enseignant dans la participation ou non des apprenants aux différentes activités d'expression orale. Dans quelle mesure facilitent-ils l'apprentissage à travers leurs « inputs » ? Comment peuvent-ils améliorer la qualité des « outputs » des apprenants par un choix judicieux des activités ? Ce sont les questionnements qui ont orienté l'étude de Kenné et Ngatcha (2015) intitulée : *Obstruction ou construction ? Quel rôle joue effectivement l'enseignant(e) pendant le cours ?* Pour répondre à ces questions, ils mèneront leur étude auprès de six (6) enseignants. Ces derniers enregistreront chacun deux (2) séances de 30 minutes, en classe de seconde, première et terminale. Il ressort de cette étude que 2/6 enseignants jouent un rôle de constructeur en créant « consciemment ou inconsciemment des opportunités d'implication réelle des apprenants dans le cours par la qualité de la langue utilisée. » (p. 240), et 4/6 jouent un rôle d'obstruction, car l'usage de la langue et les objectifs pédagogiques ne coïncident pas. Qu'en est-il précisément de ces rôles d'obstruction et de construction qui ont été observés lors de cette étude ?

Les cours des deux (2) enseignants ayant joué le rôle de construction présentaient certaines caractéristiques facilitant l'intégration des apprenants :

- 1) La correction directe des fautes : l'enseignant réussit à intégrer la correction des fautes dans la dynamique du cours sans dénaturer la communication ;

- 2) La recherche de la clarification : l'enseignant qui encourage l'élève à clarifier sa réponse maximise son potentiel d'apprentissage ;
- 3) L'extension du temps d'attente : dans un cours de LE, le silence de l'enseignant vise à booster la production orale des apprenants. Du point de vue psychologique, « le silence de l'enseignant après la formulation d'une question permet au canal d'apprentissage que constitue l'ouïe, de s'appropriier le message, de le véhiculer à la mémoire sensorielle ultracourte durée, qui à son tour le transfère à la mémoire courte durée, puis la mémoire de travail. » (p. 241). Il faudrait donc attendre que l'input atteigne la mémoire avant d'espérer une réponse des apprenants.

Par ailleurs les 4/6 enseignants qui ont joué un rôle d'obstruction présentaient les caractéristiques suivantes :

- 1) Le blocage de la communication : l'enseignant ici ne laisse pas assez de temps entre ses interventions dans le but d'avancer dans son cours. Les élèves n'ont pas le temps et/ou l'opportunité de réagir, de formuler leurs réponses ;
- 2) « *Teacher-echo* » : ce terme désigne le fait que l'enseignant répète la contribution d'un élève, soit pour l'amplifier, pour que les autres puissent mieux entendre, soit pour mieux la clarifier. Ce dernier peut ainsi avoir la fâcheuse habitude de répétition et ceci peut être la « manifestation d'une interaction excessive enseignant-élève, qui prive les autres de participer au cours » (p.243) ;
- 3) La structure de la communication en classe de langue étrangère, IRF (Initiation, Réponse, Feedback) très prédominante, réduit les opportunités d'apprentissage. Il ressort donc que la distribution de la parole des protagonistes se fait au détriment des élèves, car 70% des mots ont été prononcés par les enseignants et seulement 30% par les élèves.

De cette étude, nous retenons que les enseignants ont un très grand rôle à jouer dans la prise de parole ou non des apprenants pendant le cours. Pour améliorer la participation orale des apprenants aux activités, il faut tout d'abord leur laisser le temps de réfléchir, ne pas corriger systématiquement toutes leurs erreurs. En bref, l'enseignant devrait se faire violence et s'effacer quelques fois, pour laisser les apprenants s'exprimer.

Tout récemment, une étude de Spetz (2018) intitulée *L'anxiété langagière et la production orale : Une étude sur les étudiants suédois de français langue étrangère à*

l'université, examine l'anxiété liée aux langues étrangères à l'université. Il veut savoir jusqu'à quel point les étudiants de trois (3) niveaux différents souffrent d'anxiété langagière et quel type d'anxiété est prédominant chez ces derniers. D'autre part, il voudrait rassembler les différents avis des étudiants et enseignants sur comment venir à bout de cette anxiété. Pour mener à bien sa recherche il utilisera deux questionnaires. Le premier portera sur la mesure et le type d'anxiété prédominant, le second portera sur les propositions de solutions. Les résultats montrent que les étudiants débutants éprouvent plus d'anxiété que ceux de Français I, et ceux de Français 2 éprouvent une anxiété équivalente à celle des débutants. L'une des explications à ce phénomène pourrait être « probablement dû au fait que ce cours se situe à un niveau avancé, et la difficulté du cours empêche que le niveau d'anxiété des étudiants baisse » (p. 22). Pour ce qui est du type d'anxiété le plus prédominant, il s'avère que les activités de production orale sont parmi les plus anxiogènes: 64 % des débutants ressentent une appréhension communicative moyenne ou élevée. L'aspect le plus anxiogène dans cette appréhension communicative semblant être l'aspect de la « performance », c'est-à-dire parler devant plusieurs personnes, au lieu d'avoir une conversation en tête-à-tête. Pour réduire cette anxiété des étudiants en production orale, étudiants et professeurs ont fait des propositions de stratégies à savoir :

- Améliorer la maîtrise du français de l'étudiant. Ceci a été proposé par les étudiants, car selon eux, la cause principale de leur anxiété est leur maîtrise imparfaite de la langue.
- Pratiquer la production orale plus souvent, car les étudiants n'ont pas la sensation de pouvoir travailler leur expression orale, et selon ces derniers, l'enseignant ne leur laisse que peu de temps pour parler librement, et leurs interventions sont trop structurées autour des questions du professeur.
- L'enseignant pourra créer une salle de classe détendue, où l'on se sent assez à l'aise pour faire des erreurs et où l'on n'est pas « mis sur la sellette », devant répondre à des questions auxquelles on ne connaît pas la réponse.
- Laisser le temps aux étudiants de se préparer : ne pas commencer en parlant, mais se préparer en faisant des exercices écrits, ce qui permettrait à l'étudiant de se sentir plus disposé et capable à parler d'un sujet choisi.
- Parler des croyances des étudiants sur l'apprentissage de la langue. L'une de ces croyances erronées, que les résultats de cette recherche ont contredites étant que

l'anxiété disparaîtrait ou diminuerait si seulement ils savaient mieux le français. Ainsi, l'auteur pense qu'« offrir une attention particulière à l'anxiété langagière et y consacrer du temps dans l'enseignement pourrait faire en sorte que les étudiants anxieux se sentent plus à l'aise et qu'ils veuillent communiquer dans la langue cible » (Spetz, 2018, 23-24)

- Chercher à augmenter la confiance en soi chez eux. L'auteur cite ici MacIntyre (2007) qui affirme que l'estime de soi concernant sa propre capacité dans la langue cible influence la volonté de communiquer.

Kalinska-Luszczynska (2015) dans son article *L'acquisition d'une langue étrangère et l'anxiété langagière*, veut décrire le concept et le rôle de l'anxiété langagière dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, et notamment, l'anxiété relative aux quatre compétences langagières: compréhension écrite, compréhension orale, production orale et production écrite. Pour décrire ces différents types d'anxiétés rencontrées au niveau des compétences langagières, elle s'appuie sur les travaux d'auteurs comme Horwitz et al. (1986) ; MacIntyre et Gardner (1994) ; Young (1991) ; Sellars (2000) ; Ganschow et Sparks (2000), Saito et al. (1999) ; Wheelless (1975) ; Daly, Vangelisti et Daughton (1988) ; Matsuda et Gobel 2004 et bien d'autres. De la synthèse de ces travaux, elle ressortira les descriptions suivantes :

- **L'anxiété de la compréhension écrite**

Cette anxiété semble, selon l'auteure, être la compétence la plus facile à maîtriser, en comparaison avec les compétences de production orale, de production écrite et de compréhension orale. Ce qui pourrait conduire à l'hypothèse selon laquelle le concept d'*anxiété de lecture* est incorrect. Cependant, même si la lecture n'est pas liée à des exigences de performance, elle peut aussi générer de l'anxiété chez l'apprenant. Premièrement, la lecture demeure un processus complexe nécessitant non seulement la reconnaissance des lettres et des mots, mais aussi une prise de décisions sur le sens et l'utilisation de stratégies de compréhension, ce qui peut être stressant pour l'élève. Deuxièmement, l'anxiété ressentie lors de la lecture découle du fait que cette dernière (la lecture) concerne souvent un contenu culturel non familier. Cela peut signifier que malgré le décodage réussi des mots séparés, l'élève n'arrive pas à comprendre le message véhiculé par le texte.

- **L'anxiété d'écoute ou anxiété de compréhension orale.**

Il s'agit d'une appréhension relative à la façon qu'a l'apprenant de sélectionner et d'interpréter les informations provenant des signes auditifs et/ou visuels. Elle peut résulter de la nature de la langue parlée (vitesse, clarté de la voix ou prononciation), de l'utilisation d'une stratégie inappropriée, du niveau de difficulté de la tâche d'écoute ou de la peur de l'échec. Ainsi, les apprenants anxieux doivent s'efforcer de récupérer les informations entrantes manquantes et demander de répéter le message; ils peuvent aussi avoir besoin de plus de temps pour le comprendre. Ils sont ainsi susceptibles de s'inquiéter de comprendre la signification du message et de faire des erreurs.

- **L'anxiété de production écrite**

Encore appelée «appréhension de production écrite» par Cheng, Horwitz et Schallert (1999) cités par Kalińska-Łuszczynska (ibid, 42), il s'agit des «tendances relativement durables à détester, éviter ou craindre l'expression écrite» (Daly, 1985, 44 cité par Kalińska-Łuszczynska, 2015). Les individus écrivant en L2 et souffrant d'anxiété à un niveau plus élevé, écrivent des textes plus courts. L'anxiété d'expression écrite s'avère conduire à des difficultés dans la production de textes écrits efficaces et cohérents, ainsi qu'à des problèmes avec la production des lettres simples. Apprendre à écrire dans une langue étrangère provoque dès lors l'anxiété, autant que l'apprentissage des autres compétences, parce que l'expression écrite est principalement axée sur la production et qu'elle exige un travail individuel, ce qui peut être considéré comme un facteur de stress important, car les apprenants sont, dans cette situation, privés d'aide, de soutien et d'encouragement.

- **L'anxiété langagière et l'apprentissage de la grammaire**

Les différentes formes d'anxiété décrites plus haut expliquent globalement la difficulté des apprenants face aux compétences langagières. Cependant, la nécessité d'expliquer ces phénomènes en profondeur se fait de plus en plus ressentir. Il s'agit alors de définir d'autres formes d'anxiété langagière qui se concentrent sur certains aspects du processus d'acquisition de la langue, comme les sous-systèmes linguistiques à l'instar de : l'anxiété de prononciation, l'anxiété de vocabulaire ou l'anxiété de grammaire. Ce dernier terme, proposé par Van Patten et Glass (1999 cités par Kalińska-Łuszczynska, 2015), souligne l'existence d'une relation entre l'anxiété langagière et l'apprentissage de la grammaire. Ses

causes peuvent être attribuées à la trop grande quantité d'informations transmises, la préoccupation des enseignants pour les erreurs, l'évaluation des apprenants, ainsi que le manque de congruence entre l'approche communicative dans l'enseignement des langues et l'enseignement traditionnel de la grammaire ou l'absence d'enseignement de celle-ci.

En définitive, l'auteure constate qu'il existe à ce jour une grande diversité dans le domaine de l'anxiété langagière, et qu'il faudrait de ce fait être prudent dans l'analyse de ce concept, car dans cette multiplicité, il n'existe pas d'outils de mesure fiables et valides, et ceci peut entraîner la perte d'une perspective claire et concise.

Emboitant le pas à ses prédécesseurs, Ngaliema (2012) dans son mémoire de Master va lui aussi soulever le problème de la difficulté des étudiants de première année universitaire (en Afrique du Sud) à s'exprimer en français. Dans son mémoire « *Les obstacles qui inhibent la prise de parole en classe de FLE : le cas des cours de français dispensés à l'Université du Cap* », il se pose de multiples questions pour cerner ce problème : l'étudiant est-il timide et n'ose-t-il pas prendre la parole en classe ? L'étudiant ne maîtrise-t-il pas les contenus linguistiques ? Les activités proposées par l'enseignant suscitent-elles la prise de parole ? Pour tenter de déterminer les facteurs qui paralysent la prise de parole chez ces étudiants, il va adresser un questionnaire à ces derniers et aux enseignants. Les résultats de cette recherche montrent que les obstacles à la prise de parole des étudiants apprenant français à l'université du Cap sont de quatre ordres : obstacles d'ordre pédagogique (les activités menées en classe et les méthodes), d'ordre linguistique (non maîtrise des compétences grammaticales, syntaxiques, lexicales et phonologiques), d'ordre psychologique (la timidité, le jugement des autres) et d'ordre socioculturel (la culture, la langue maternelle).

Lacharme et Laurens (2012) dans leur mémoire intitulé : *La place de la peur chez les élèves en situation de prise de parole en classe de secondaire I. Regards croisés entre élèves et enseignants*, veulent établir la mesure de la peur de l'élève en situation de prise de parole. Ils s'interrogent si prendre la parole en classe engendre la peur chez les adolescents de 12- 15 ans du secondaire I. Si oui, quels sont les facteurs pouvant l'alimenter? Quels sont les facteurs minimisant mis en œuvre de la part de l'élève et de l'enseignant ? Pour répondre à ces questionnements, un questionnaire sera adressé à 21 élèves et enseignants. Les enseignants concernés par cette étude étaient ceux dispensant les cours d'histoire, de géographie, d'allemand, d'anglais, d'éducation à la citoyenneté et d'économie-droit. Il y

ressort que chez les élèves, la peur est moins souvent citée comme sous-tendant l'inconfort. Les enseignants, par contre, accordent une place plus importante à la peur, en tant que participants à cet inconfort.

Après discussion des résultats, les auteurs reconnaissent tout de même qu'ils ne peuvent pas de façon précise et claire, faire le lien peur-inconfort dans la prise de parole des élèves en classe, car si la peur est reconnue comme pouvant faire partie des émotions ressenties lors des interactions orales, elle n'explique pas à elle seule l'inconfort présent dans les échanges enseignant- élève. Ils soulignent dès lors que le climat de confiance instauré en classe, la conception de l'erreur et de l'évaluation sont des éléments qui vont, soit engendrer, soit minimiser la présence de la peur chez les élèves. Ils parviennent ainsi à la conclusion selon laquelle, la peur a une certaine influence, voire une influence certaine, sur la prise de parole des élèves en classe. Cependant, ils n'affirment pas que tous les apprenants aient peur, car nombre d'entre eux n'ont pas exprimé la présence de la peur dans leur propre ressenti.

Nous constatons ici que les apprenants n'ont pas en partie reconnu avoir peur, tandis que les enseignants sont tout à fait d'avis que ces derniers ressentent ce sentiment lorsqu'ils sont en situation de prise de parole. Peut-être sont-ils très jeunes (12-15 ans) et n'ont-ils pas conscience de la présence de cette émotion lors de l'apprentissage ?

Dans la recherche des solutions pour réduire ou résoudre de façon définitive la difficulté qu'éprouvent les apprenants à prendre la parole au cours d'allemand langue étrangère, Benešová (2017), va s'intéresser dans son mémoire « *Motivierende und aktivierende Sprechübungen im DaF-Unterricht* », à la recherche des solutions pour faciliter la parole des apprenants. Son travail se veut une recherche action. Elle va dispenser une leçon articulée autour du jeu, à la fin de laquelle un questionnaire sera administré aux apprenants sur les facteurs motivants et démotivants à l'expression orale, et leur avis sur l'influence du jeu dans la résolution de ce problème. Elle parvient à la conclusion selon laquelle : le jeu est une activité très motivante pour les élèves.

Dans cette même lancée, il est important que la solution ne soit pas toujours extérieure aux élèves, mais qu'elle émane d'eux-mêmes. C'est cette stratégie d'apprentissage que Nyamsi (2017) explore dans son mémoire : « *Risikobereitschaft im DaF-Unterricht als Lernstrategie zur Verbesserung der Sprechfertigkeit* ». Il s'interroge si la prise de risque peut

améliorer l'expression orale des apprenants. Les questionnaires adressés aux enseignants et élèves montreront effectivement que la prise de risque par les apprenants est une stratégie d'apprentissage affective qui influence positivement leur expression orale. Les enseignants devraient par ailleurs être tolérants lorsque les élèves commettent des fautes, car celles-ci faisant partie du processus d'apprentissage.

Ces travaux autour de la peur des apprenants à prendre la parole dans les cours de langues étrangères, et dont la liste ne saurait être exhaustive, ont trouvé des causes linguistiques, cognitives, psychologiques, pédagogiques et socioculturelles à la peur chez les apprenants. Ces études ont en grande partie été menées en Europe, auprès des étudiants. La notre sera menée au Cameroun, dans la région du centre, auprès des élèves des établissements publics et privés.

3 Théories explicatives

Trois théories ont été convoquées pour expliquer la réticence des élèves à prendre la parole. Il s'agit de : la théorie de *l'égo langagier*, la théorie de *l'anxiété langagière* et la théorie de *la volonté de communiquer*.

3.1 La théorie de l'égo Langagier

L'égo langagier est un concept qui a été introduit par les travaux de Guiora (1972), Guiora, Beit-Hallahmi, Brannon, Dull, C.Y., et Scovel (1972) cités par Yétis (2012, 153-154). Elle met en lumière l'existence de nombreux facteurs affectifs nuisant à l'apprentissage d'une langue étrangère chez les adultes tels que l'inhibition, le manque de motivation, l'estime de soi, la prise de risque, l'anxiété etc. Selon Guiora et *al.* (1972) il existe chez l'enfant un *égo dynamique* (dit aussi enfantin) dépourvu de toute contrainte sociale, indifférent aux jugements du monde extérieur qui lui permet d'accéder plus facilement à une nouvelle langue. Cette adaptabilité facile à la langue étrangère s'explique en réalité par le fait que cet *égo dynamique* n'est pas encore formé, il est encore en construction et donc est encore pénétrable, flexible et selon le terme de Guiora (1972) «perméable». Cette perméabilité de l'égo est explicitée comme la disposition de l'individu « [...] à accepter d'apparaître comme imparfait et de prêter le flanc à la critique pour son comportement linguistique maladroit, emprunté ou même risible.» (Klein, 1989, 28 cité par Yétis, 2012, 154). En d'autres termes, les jeunes enfants ne craignent pas les expériences

désagréables (la honte, l'embarras, la peur...) contrairement aux adultes, et comme le souligne Brown (1994, 62), parce qu'ils sont moins préoccupés par les formes langagières et que commettre des erreurs ne les gênent pas énormément, ils sont moins effrayés d'apprendre une langue étrangère, de parler dans la langue étrangère: ils «se jettent tout de suite à l'eau et se lancent à parler sans problème» (Klein, 1989, 28, cité par Yetis 2012, 154).

Cependant, au fur et à mesure que l'enfant grandit, il commence à se forger en lui une identité plus solide, plus fermée et imperméable, conditionnant le refoulement: les changements physiques, émotifs et cognitifs qui surviennent simultanément lors de la puberté révèlent un mécanisme de défense à travers lequel l'égo langagier devient protectif, défensif (Brown, 1994, 62 cité par Ibid.). Ainsi, pour la majorité des adultes, au moment qu'ils entrent en contact avec la langue étrangère, l'égo établit un conflit avec le monde extérieur et cherche une protection contre tout ce qui peut le perturber ou l'offenser.

Les adultes refusent dès lors de s'exposer à la langue, refusent de prendre des risques, se sentent dépourvus de toute sécurité, préfèrent protéger leur ego devenu fragile; et ainsi, lorsqu'ils doivent apprendre une langue étrangère, contrairement aux enfants, ils doivent faire beaucoup plus d'efforts.

3.2 La théorie de l'anxiété langagière

Dans la théorie de l'anxiété langagière, Horwitz, Horwitz et Cope (1986) pensent qu'il y aurait quelque chose d'unique dans les langues étrangères qui rendent les élèves anxieux. C'est dans leur article "*Foreign language classroom anxiety* " qu'ils vont identifier les différentes manifestations de cette anxiété et ses effets sur l'apprentissage de la langue étrangère. L'un des points phares de cette théorie est que ses auteurs vont développer un outil de mesure de l'anxiété qu'ils appliqueront à 75 étudiants de première année espagnol pendant l'heure dudit cours, la troisième semaine du premier semestre. Les résultats ont montré qu'il est possible d'identifier les apprenants anxieux et que ces derniers présentent les mêmes caractéristiques : l'appréhension de la communication (lorsque l'individu doit parler ou écouter d'autres personnes), la peur des examens (sorte de trac, qu'on associe à la crainte de mal faire ou d'échouer totalement), l'angoisse d'être mal jugé (la peur qu'a un élève que les autres 'enseignants, camarades ou autres' sous-évaluent ses compétences en langue).

- Les effets de la peur

La peur a un effet négatif sur la confiance des élèves, leur estime de soi et leur niveau de participation (Horwitz *et al.* 1986, 131). En effet, les élèves anxieux souffrent d'un blocage mental pendant les activités d'expression orale et d'un manque de confiance en eux. Il est difficile pour ces derniers de s'auto-corriger ou d'identifier leurs erreurs de langue, et ils sont plus prédisposés à trouver des moyens d'éviter le cours, par exemple en les séchant. Ils oublient ce qu'ils ont appris, participent moins souvent en classe et ont tendance à adopter un comportement plus passif que leurs camarades moins anxieux.

- Moyen de mesure de l'anxiété langagière

Pour mesurer l'anxiété, Horwitz *et al.* vont développer un outil appelé FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale). Cet outil permet d'évaluer le niveau d'anxiété des élèves en classe de LE. Il s'agit d'un test de 33 questions avec 5 choix de réponses (voire annexes) correspondant à l'échelle de Likert¹³, et généralement utilisé dans les études psychologiques. Ce test étudie la peur des participants à communiquer, de passer des examens et d'être mal jugé. Elle se concentre également sur l'expression orale dans le contexte scolaire.

-Les différents types d'anxiété

Horwitz *et al.* (1986) ont identifié trois types d'anxiétés liées à l'apprentissage de la langue étrangère : l'appréhension de la communication, la peur du test et la peur de l'évaluation négative.

➤ **L'appréhension de la communication**

Elle est une sorte de honte caractérisée par la peur ou l'anxiété de communiquer avec des personnes. L'apprenant ressent des difficultés à communiquer avec un partenaire, en groupe ou en public. Il éprouve aussi des difficultés à écouter ou apprendre un message oral. Horwitz *et al.* Soulignent ici que les personnes qui éprouvent des difficultés à parler en public (agoraphobie), rencontreront aussi, si ce n'est encore de façon plus prononcée, des problèmes à parler une langue étrangère. Car ici, ils ont peu de contrôle sur la situation de

¹³ L'échelle de Likert est un outil psychométrique permettant de mesurer une attitude chez l'individu. Tire son nom du psychologue américain qui l'a développée. Elle consiste en un ou plusieurs énoncés ou items pour lesquelles la personne interrogée exprime son degré d'accord ou désaccord. (wikipedia.org)

communication et leurs performances sont sans cesse contrôlées. D'autre part, le cours de langue étrangère demande à l'apprenant de communiquer via un médium dans lequel il ne possède que très peu de facilité.

➤ **La peur du test**

Ce type de peur ressemble à la peur de l'évaluation. Il s'agit de la peur d'échouer dans les études. Les apprenants qui sont anxieux aux tests, se fixent souvent des attentes trop optimistes, perfectionnistes, voire irréalistes (p.127). Ils ont l'impression que ne pas avoir une note excellente à un test est synonyme d'échec. Les apprenants anxieux au test dans la langue étrangère vivent régulièrement cette difficulté, car les évaluations y sont fréquentes. Quelques fois, même les élèves les plus brillants et les plus préparés commettent souvent des erreurs. Ceci dit, les tests oraux et la communication orale ont tendance à provoquer de l'anxiété chez ces élèves.

➤ **La peur de l'évaluation négative**

Horwitz et *al.* la définissent comme suit: « apprehension about others' evaluations, avoidance of evaluative situations, and the expectation that others would evaluate oneself negatively. » (1986, 128). En d'autres termes, il s'agit de la peur d'être jugé négativement par les camarades de classe et par le professeur. Bien que similaire à l'anxiété du test, celle-ci ne se limite pas aux situations de tests, mais s'étend dans toute situation évaluative de la vie sociale (parler en classe ou lors d'une interview pour un travail).

3.3 La théorie de la *volonté de communiquer*

Les études sur la *volonté de communiquer* ou *WTC* (willingness to communicate) stipulent que l'apprenant de la L2 ou LE fait délibérément le choix de parler ou pas. Lorsqu'une personne est disposée à communiquer avec une autre, cette communication est influencée par des contraintes situationnelles. Plusieurs variables peuvent ainsi influencer la communication McCroskey et Baer (1985, 3) à l'instar de :

- Comment la personne se sent ce jour ? ;
- Quelle communication cette personne a récemment eu avec d'autres personnes ?;
- Qui est cette autre personne ?;
- A quoi ressemble-t-elle ?;
- Qu'est-ce qui peut être gagné ou perdu dans cette communication ?

Pour comprendre la *volonté de communiquer*, il faut remonter aux différents travaux qui ont contribué au fil des ans à constituer cette théorie. Citons ici les travaux de Burgoon (1976) sur le manque de volonté à communiquer, Mortensen et Lustig (1977) sur les prédispositions au comportement verbal, McCroskey et Richmond (1982) sur la timidité, MacIntyre, Clement, et Noels (2007), McCroskey et Baer (1985) sur la volonté de communiquer.

➤ **Le manque de volonté à communiquer : *the Unwillingness to Communicate (UWC)***

C'est Burgoon (1976, cité par McCroskey et Baer 1985) qui fut la précurseuse dans ce domaine. Elle décrit cette prédisposition comme une tendance chronique à éviter ou à sous-estimer la communication orale : « a chronic tendency to avoid and/or devaluate oral communication. » Pour justifier la présence d'une telle prédisposition, elle va mener des études sur l'anomie¹⁴ et l'aliénation¹⁵, l'introversion, l'estime de soi et la peur de communiquer. Toutes ces recherches font état de la variabilité dans la volonté des individus à s'exprimer oralement dans différentes situations.

➤ **Les prédispositions face au comportement verbal : *Predispositions toward Verbal Behavior (PVB)***

Mortensen, Arntson et Lustig (1977, cités par McCroskey et Baer 1985) pensent que le discours a tendance à être plus consistant d'une situation sociale à une autre : « the more global features of speech tend to be consistent from one class social situation to another. ». Ils se sont inspirés des résultats des recherches de plus de 25 ans sur la consistance dans le nombre de communication d'un individu durant les situations de communication. Ils soutiennent dès lors qu'un individu a une prédisposition à produire une quantité de parole, et cette prédisposition opère dans des contraintes de situations individuelles.

Selon McCroskey et Baer (1985, 4), ces deux recherches ne cherchaient pas à trouver les causes de cette prédisposition, mais se limitaient à une pure description des phénomènes à l'aide d'outils de mesure. Selon ces derniers, ces deux concepts n'expliquent pas suffisamment la prédisposition générale à la volonté ou non de communiquer verbalement.

➤ **La timidité : *shyness***

¹⁴ Absence d'organisation naturelle ou légale (Petit Robert1, 1985, 73)

¹⁵ Trouble mental, passager ou permanent, qui rend l'individu comme étranger à lui-même et à la société où il est incapable de se conduire normalement. (Petit Robert1, 1985, 48)

McCroskey et Richmond (1982) définissent la timidité comme la tendance à être réservé, à parler très peu: “the tendency to be timid, reserved, and most specifically, talk less.”. Ils précisent que l’appréhension de la communication est un des facteurs pouvant impacter négativement la timidité et que la timidité est totalement différente de l’appréhension de la communication. Ils concevront un outil de mesure de la timidité *Shyness Scale (SS)*, qu’ils nommeront par la suite *Verbal Activity Scale (VAS)*, (échelle de l’activité verbale). Cependant, il n’était pas toujours clair que cet outil de mesure mesurait effectivement la prédisposition à vouloir ou non communiquer verbalement. C’est pour cette raison que McCroskey et Baer (1985) ont élaboré une échelle de la *volonté de communiquer*.

➤ **L’échelle de la *volonté de communiquer***

Pour élaborer leur instrument de mesure, McCroskey et Baer (1985) vont se demander si l’on éprouve la même intensité de vouloir communiquer quand on est en face d’un ami, avec un étranger, en réunion, devant une salle de classe etc. Ils vont ainsi élaborer un outil de mesure de la volonté: *Willingness to Communicate Scale (WTCS)* (voire annexe) qui comporte des items en rapport avec quatre situations de communication : parler en public, parler dans des réunions, parler dans des petits groupes, parler à deux (avec un ami, avec un étranger). Ils appliqueront leur outil auprès de 428 élèves du secondaire et parviendront à la conclusion selon laquelle : la volonté que nous avons de communiquer augmente ou diminue selon le contexte et selon l’individu en face de nous.

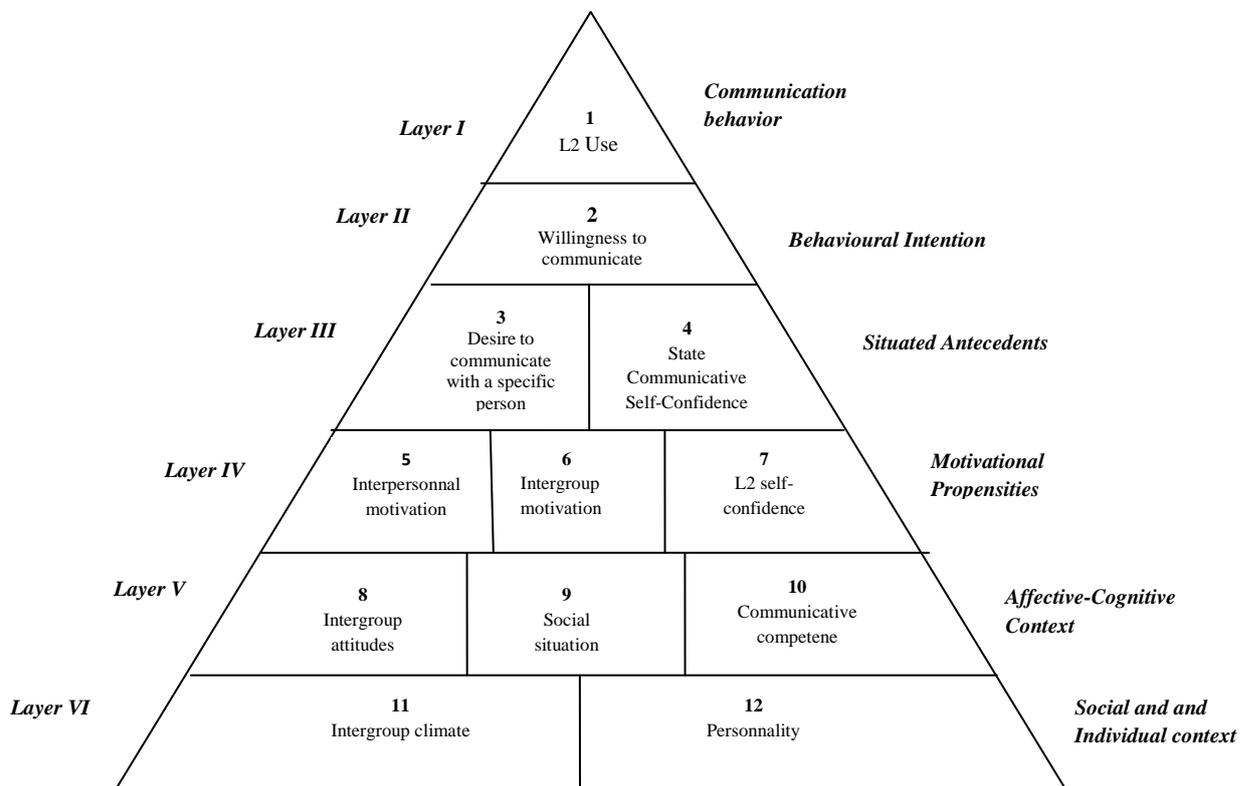
A la suite de McCroskey et Baer, MacIntyre, Clement et Noels (2007) vont conduire une étude auprès des étudiants de langues étrangères. Cette étude examinait le rôle des traits de personnalité sur l’apprentissage du vocabulaire et sur la décision des étudiants à engager une communication avec ce vocabulaire appris. La situation d’apprentissage à laquelle les étudiants étaient soumis avait un impact significatif : approximativement la moitié des étudiants a appris le nouveau vocabulaire en petits groupes, et l’autre moitié l’a fait individuellement. Les résultats ont montré que les extravertis¹⁶ sont plus volontaires à communiquer que les introvertis¹⁷. Cependant, lorsque les introvertis ont été mis dans des conditions plus familières, ils ont fait montre d’une plus grande volonté de communiquer que les extravertis.

¹⁶ Extraverti ou extroverti : « qui est tourné vers le monde extérieur. » (Petit Robert1, 1985, 743)

¹⁷ « Le sujet qui fait trop attention à ce qui se passe en lui-même...est un introverti » (Petit Robert1, 1985, 1027)

En rapport avec l'apprentissage d'une LE, il ressort de toutes ces recherches que la volonté qu'a un apprenant de communiquer oralement dépend du contexte, de sa personnalité, de la confiance en lui, de sa motivation etc. Cette théorie a été résumée dans la pyramide de la volonté de communiquer, élaborée par MacIntyre, Clément, Dörnyei et Noels (1998, 547). Elle montre la hiérarchie dans différents éléments qui entrent en jeu pour qu'une personne puisse enfin décider de communiquer oralement ou pas.

Figure 1 : La pyramide de la volonté de communiquer



Source : MacIntyre, et al. (1998, 547)

Selon cette pyramide, pour que l'apprenant parvienne à s'exprimer oralement, il faudrait passer par six paliers. Tout part de la personnalité de l'apprenant et du climat du groupe-classe. L'introversion ou l'extraversion de l'apprenant aura ici un très grand rôle à jouer dans la suite du processus. L'apprenant a-t-il des compétences communicatives lui permettant de prendre la parole ? Quel est son background ? Le comportement de ses camarades et de l'enseignant sont-ils propices à une prise de parole ? Si oui, l'apprenant a-t-il la motivation nécessaire pour s'engager ? Comment perçoit-il la LE ? Après ces étapes, il faudra encore savoir si ce dernier a le désir de communiquer ? Est-il convaincu qu'il peut communiquer ? Si

les réponses à cette étape sont positives, il voudra alors communiquer et ceci se fera par l'usage de la L2.

Ces trois théories sont chacune particulières, mais se complètent effectivement pour expliquer la prise de parole chez les élèves de la classe de Terminale.

4 Formulation des hypothèses

Ce travail pose comme hypothèse de recherche principale : La langue allemande en elle-même, la motivation et la nature des réactions en salle de classe ont un impact négatif sur la prise de parole des apprenants.

Cette hypothèse principale se décline en hypothèses secondaires (H.S.) suivantes :

H.S.1 : la non-maitrise de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation est à l'origine de la peur des élèves à prendre la parole ;

H.S.2 : le manque de motivation à parler est à l'origine de la peur des élèves à prendre la parole;

H.S.3 : les réactions négatives en classe sont à l'origine de la peur des élèves à prendre la parole ;

H.S.4 : la tolérance des fautes apprenants-apprenants, enseignant-apprenants favorise la prise de parole chez les apprenants.

5 Définition des variables

Il s'agit à ce niveau de déterminer les critères de mesure qui seront utilisés sur le terrain, en définissant les différentes variables et indicateurs. En sciences de l'éducation, la distinction est faite entre quatre types de variables (Ndie 2006, 34) : les variables indépendantes, les variables dépendantes, les variables intermédiaires et les variables stimulus. Dans le cadre de cette recherche, seront prises en compte les variables dépendantes et indépendantes.

5.1 Variable dépendante (VD)

Encore appelée variable à expliquer, variable passive ou variable réponse, c'est elle qui subit l'action de la variable indépendante. Dans cette recherche, la variable dépendante est: la prise de parole chez les apprenants.

5.2 Variable indépendante (VI)

Encore appelée variable explicative, elle est de prime à bord la cause dans la relation de cause à effet. Elle correspond au phénomène manipulé et est censé avoir une influence sur la variable dépendante. Les variables indépendantes de ce travail sont : la langue allemande, la motivation et la nature des interactions en salle de classe.

- La langue allemande pourra être mesurable par les indicateurs tels que : le vocabulaire (le manque de mots), la grammaire (difficulté des structures grammaticales), la prononciation (mots longs, accent des mots) ;
- Le manque de motivation pourra être mesurable par : la peur de l'échec, le manque de confiance en soi ;
- La nature des interactions en salle de classe se mesurera par : les moqueries des camarades, l'évaluation (jugement de la performance de l'apprenant par l'enseignant et les camarades)

6 Tableau synoptique

Tableau 2: récapitulatif des éléments clés de la recherche

| Thème | Questions de recherche | Objectifs de l'étude | Hypothèse de recherche | Variable de l'étude | Indicateurs |
|---|--|---|---|--|---|
| Les causes de la peur de prise de parole au cours d'allemand langue | Question principale: Qu'est-ce qui explique la peur des élèves à prendre la parole lors du cours d'allemand? | Objectif principal: Identifier les causes de la peur des élèves à prendre la parole au cours d'allemand et comparer les résultats obtenus | Hypothèse principale La langue allemande en elle-même, la motivation et la nature des réactions en salle de classe ont un impact négatif sur la prise de parole | VD : la prise de parole chez les apprenants VI: la langue allemande, la motivation et la nature des | le vocabulaire, la grammaire, la prononciation, la peur de l'échec, le manque de confiance en soi, les moqueries des camarades, l'évaluation par l'enseignant |

**LES CAUSES DE LA PEUR DE LA PRISE DE PAROLE AU COURS D'ALLEMAND LANGUE
ETRANGERE : CAS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE DE TERMINALE DU LYCEE BILINGUE DE
MBALNGONG ET DU COLLEGE POLYVALENT LES AIGLONS**

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| | | au collège et au lycée | des apprenants. | interactions en salle de classe | |
| Question spécifique 1: Est-ce la non maîtrise de la grammaire, du vocabulaire et la prononciation ? | Objectif spécifique 1 identifier le rôle des éléments linguistiques tels que la grammaire, le vocabulaire et la prononciation dans la prise de parole | H.S 1: la non-maitrise de la grammaire, du vocabulaire et la prononciation est à l'origine de la peur des élèves à prendre la parole | VI la langue allemande | le vocabulaire (le manque de mots), la grammaire (difficulté des structures grammaticales), la prononciation (mots longs, accent des mots) ; | |
| Question spécifique 2: Est-ce le manque de motivation ? | Objectif spécifique 2 identifier le rôle de la motivation, dans la peur de prendre la parole chez ces élèves | H.S 2: le manque de motivation à parler est à l'origine de la peur des élèves à prendre la parole | VI le manque de motivation | la peur de l'échec, le manque de confiance en soi | |
| Question spécifique3: est-ce la crainte du jugement des autres ? | Objectif spécifique 3 identifier le rôle des réactions négatives des élèves et de l'enseignant dans la peur de la prise de parole | H.S 3: les réactions négatives en classe sont à l'origine de la peur des élèves à prendre la parole | VI : Les réactions négatives en salle de classe | les moqueries des camarades, l'évaluation par l'enseignant | |
| Question spécifique4 : Comment amener les élèves à prendre la parole lors du cours d'allemand? | Objectif spécifique 4 Recenser des propositions pour amener les élèves de Terminale à prendre la parole pendant le cours d'allemand | H.S 4: la tolérance des fautes apprenants-apprenants, enseignant-apprenants favorise la prise de parole chez les apprenants. | VI : La tolérance des fautes | / | |

**DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET
OPERATOIRE DE LA RECHERCHE**

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Après avoir présenté le cadre théorique, la suite de ce travail consistera à décrire la démarche pour la collecte des données. D'après Grawitz (2004, 274) « la méthodologie est la science de la méthode, c'est la branche de la logique qui étudie les principes et les démarches de l'investigation ». Elle comporte les points suivants : le type de recherche, le site de l'étude, la population, l'échantillon et méthode d'échantillonnage, la description de l'instrument de collecte des données, la validation de l'instrument, la procédure de collecte des données, la méthode d'analyse des données.

1 Type de recherche

Dans les sciences humaines et dans les sciences de l'éducation, il existe une multitude de types de recherche (recherche action, recherche comparative, recherche expérimentale, documentaire...) qui sont réparties en deux grands groupes : les recherches qualitatives et la recherches quantitatives (Riemer et Settineri 2010, 85). Les recherches de type quantitatif sont adaptées aux recherches systématiques, sur un grand nombre de données, supposant un traitement statistique. Les recherches de type qualitatif quant à elles sont adaptées à une recherche approfondie sur un phénomène observé. La présente recherche se veut être de type quantitatif et plus précisément, une recherche exploratoire. Cependant, l'outil de collecte des données permettra d'obtenir aussi bien des données quantitatives que qualitatives.

2 Site de l'étude

Cette étude se déroule au Cameroun, dans la région du centre, et plus précisément dans les départements du Mfoundi et de la Mefou et Akono. C'est dans ces deux départements que le Lycée Bilingue de Mbalngong et le collège Polyvalent les Aiglons ont été choisis selon les critères suivants :

- L'existence de la classe de terminale ;
- La présence des enseignants qualifiés ;
- Etre un établissement privé ;
- Etre un établissement public.

- **Le Lycée bilingue de Mbalngong**

Le lycée bilingue de Mbalngong est situé dans le département de la Mefou et Akono, département voisin à celui du Mfoundi. Il comprend un système anglophone et francophone. Les cours sont organisés en système de mi-temps (pour les classes intermédiaires : 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 2nd) et horaires normales (pour les classes d'examen : 3^{ème}, 1^{ère}, T^{le}). Ce lycée a été choisi parce que nous y sommes enseignantes et entretenons de bons rapports avec les collègues et le chef d'établissement. Ces éléments ont concouru à une collecte plus facile des données en classe de Terminale.

- **Le collège les Aiglons**

Le collège les Aiglons quant à lui est un établissement privé, situé dans le département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé 6, au quartier Medong. Il a été précisément choisi grâce aux bons rapports que nous entretenons avec le professeur d'allemand de la classe de Terminale. Celui-ci nous a facilités les démarches auprès de l'administration de ce collège et permis de collecter nos données sans difficultés.

Ces deux établissements ont été choisis dans l'optique de vérifier, au terme de l'analyse des résultats, si le phénomène de la peur de prendre la parole est ressentie de la même façon, ou encore présente les mêmes causes, que l'on soit dans un établissement privé ou public.

3 Les participants

Toute recherche scientifique en général, et dans le domaine des Sciences de l'Education en particulier, vise à apporter des solutions à des manquements observés, dans le but d'améliorer les conditions de l'Homme. Le bien-être de l'Homme s'avère donc être au centre de toutes les préoccupations. Dans cette étude sur la prise de parole des élèves, il est important d'enquêter auprès de deux types d'acteurs: les élèves et les enseignants. Les élèves sont concernés en premier chef par cette étude, car il s'agit d'un malaise ressenti par eux, dont il est nécessaire d'identifier les origines. Cependant, même s'il est important de se focaliser sur les apprenants, l'enseignant se trouve, de par son rôle de régulateur dans les situations de paroles, notamment dans leurs formes et leurs fréquences, directement impliqué dans le sujet étudié.

4 La population de l'étude

En recherche, il est important de définir vers qui l'attention est portée, on parlera alors de population. La population peut être définie « comme un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations » (Tsafack, 2004, 7). On distingue deux types de population : la population cible et la population accessible.

➤ La population cible

La population cible c'est l'ensemble des individus sur lesquels les résultats de la recherche peuvent être appliqués. Tsafack (ibid.) précise qu'elle « englobe l'ensemble des

individus répondant aux critères généraux de l'étude. Ce sont ceux chez qui s'applique en principe la proposition de recherche. » Ainsi présentée, la population cible de cette étude est l'ensemble des élèves de Terminale, ayant l'Allemand comme LV2, fréquentant les établissements secondaires du Cameroun, publics et privés.

➤ **La population accessible**

La population accessible est celle à laquelle le chercheur peut facilement accéder pendant ses investigations. C'est un sous-ensemble de la population cible de laquelle sera extraite l'échantillon. La population accessible dans le cadre de cette recherche est constituée des élèves de la classe de Terminale A4 allemand du Lycée bilingue de Mbalngong et du collège les aiglons.

5 Etablissement de l'échantillon

Il est difficile, voire rare qu'une recherche puisse porter sur tous les sujets à étudier. Il est donc nécessaire de choisir une partie de la réalité à étudier et y extraire une quantité qui soit représentative : c'est l'échantillon. Pour bien déterminer son échantillon, le chercheur doit choisir parmi les différentes méthodes d'échantillonnage laquelle utiliser. Il devra dès lors faire son choix entre les méthodes probabilistes et les méthodes non probabilistes. Dans les méthodes probabilistes, chaque unité de la population a autant de chance qu'une autre d'être choisie dans l'échantillon. En procédant ainsi, selon Ndie (2006, 50) « Le choix du chercheur est donc arbitraire, non orienté, par conséquent, les résultats peuvent être généralisées avec un certain degré de certitude. ». Ici, le degré de représentativité peut se calculer en général avec au minimum 10 % de la population-mère et pas moins de 30 personnes (Livian 2015, 48). Pour ce qui est des méthodes non probabilistes ou empiriques, il n'y a pas de probabilité, l'échantillon se fait de manière raisonnée. Dans le cas d'échantillons non probabilistes, il n'est pas possible de calculer la représentativité.

Cette recherche utilisera les méthodes non probabilistes, plus précisément l'échantillonnage par jugement.

➤ **Echantillon de l'étude**

Pour la sélection de l'échantillon de cette étude et au vu des raisons sus citées, les critères de sélection reposent sur un élément : apparaître sur la liste des élèves de la classe. L'échantillon des élèves est, suivant ce critère, constitué des élèves de la classe de Terminale A4 allemand du lycée bilingue de Mbalngong et du collège les Aiglons, dont les noms apparaissent sur la liste de la classe, (nouveaux et redoublants). L'échantillon des enseignants est constitué des enseignants d'allemand qualifiés (diplômés de l'ENS), en service dans les établissements secondaires publics ou privés. Le travail sur le terrain se fera donc sur la base d'un échantillonnage non probabiliste à choix raisonné.

6 Outils et procédure de collecte des données

Ce travail veut identifier les causes de la peur de prise de parole chez les élèves de la classe de terminale. Pour ce faire, un questionnaire a été conçu pour recueillir les avis des élèves et enseignants, mais aussi pour connaître quelles pourraient être selon eux, les solutions à adopter.

6.1 Description de l'outil de collecte des données

Les questionnaires adressés aux enseignants et élèves ont été construits en s'inspirant de l'instrument de mesure de la peur des langues étrangères (FLASC)¹⁸ de Horwitz et *al.* (1986). Les items ont été construits suivant l'échelle de Likert. Il s'agit selon Demeuse (2004) de soumettre à l'attention des enquêtés des propositions sur lesquelles ils exprimeront leur degré d'accord ou de désaccord à travers l'échelle suivante : Tout à fait d'accord - D'accord - Sans avis - En désaccord - Tout à fait en désaccord. Le nombre de modalités proposées est fonction à la fois de la précision souhaitée, mais aussi de la capacité des participants à effectuer des discriminations fines. Pour ce qui est de la nature des questions, les deux questionnaires sont tous composés de questions fermées, semi-ouvertes et ouvertes.

¹⁸ FLASC: Foreign Language Anxiety Scale. (Horwitz et *al.* 1986)

6.2 Description du questionnaire adressé aux élèves

Le questionnaire adressé aux élèves comporte 13 items : 12 propositions (à préciser leur degré d'accord ou de désaccord) et le 13ème item leur demandant de donner leurs propres propositions de solution. Afin de recueillir des précisions sur les informations, il a été demandé aux élèves de justifier leurs choix, si ceux-ci venaient à cocher les modalités 4 et 5 (« en désaccord » et « tout à fait en désaccord »). Au départ, quatre hypothèses ont été émises, mais dans le souci de ne pas présenter aux élèves un questionnaire très long, les hypothèses deux et trois ont été combinées en une partie. Ainsi, le questionnaire comportait trois parties :

- La première partie traitait des obstacles linguistiques à la peur lors de prise de parole. Elle était composée de quatre propositions ;
- La deuxième partie traitait de l'influence de la motivation et la nature des réactions dans la prise de parole ;
- La troisième partie portait sur les propositions de solutions.

6.3 Description du questionnaire adressé aux enseignants

Le questionnaire adressé aux enseignants était similaire à celui des élèves à quelques différences près : il comportait 14 items, répartis en quatre parties. La première partie portait sur l'identification. Les trois autres parties portaient respectivement sur les obstacles linguistiques à la prise de parole, l'influence de la motivation et la nature des réactions dans la prise de parole, et les propositions de solution.

6.4 Validation du questionnaire

En général, un questionnaire est valide s'il mesure bien ce qu'il est censé mesurer. La validation du questionnaire peut passer par ce que Bouletreau et *al.* (1999) appellent « évaluation qualitative ». Celle-ci comporte deux étapes (Bouletreau et *al.* , 1999, 6) : l'avis d'un expert et le pré-test. Après rédaction, le questionnaire doit être relu par un ou plusieurs experts du domaine. Ces derniers apportent une « appréciation subjective » sur :

- l'absence de dérive par rapport à l'objectif initial,
- la planification du questionnaire ; il ne doit pas être une juxtaposition de questions mais un tout, les questions devant suivre un ordre logique,
- la compréhension des questions par la population cible,
- la non induction des réponses,
- la pertinence des modalités de réponse,

- le choix des réponses et leur nombre,
- la non ambiguïté du vocabulaire,
- l'utilité de toutes les questions afin de réduire au maximum la longueur du questionnaire.

Quant au pré-test, « Il va permettre de mettre en lumière toutes les imperfections d'une première ébauche. Il sera une réelle mise à l'épreuve du questionnaire s'il est pratiqué de manière rigoureuse. Il doit être administré à un échantillon représentatif de la population cible. » (Ibid., 1999, 7)

Ainsi, après rédaction du questionnaire, celui-ci a été soumis à l'appréciation de l'encadreur, qui a émis son avis sur les différentes parties et items. Après quelques ajustements, un essai de remplissage des questionnaires a été organisé au mois d'octobre, dans une classe de terminale allemand d'un lycée de la ville de Yaoundé. Ces questionnaires pré-codés ont été réalisés et testés auprès des élèves présentant les mêmes caractéristiques que notre échantillon. L'objectif était de vérifier le niveau de difficultés et de compréhension des questions posées au niveau des élèves. Cette manière de faire a permis de modifier, reformuler et supprimer certains items dans la version finale. Ce test pilote sur un échantillon réduit permettait entre autres d'avoir une meilleure idée du questionnaire final à administrer plus tard aux élèves et aux enseignants.

7 Procédure de collecte des données

Il est important de préciser ici que les questionnaires ont été remplis de manière volontaire et anonyme. Avant cela, l'objectif de l'étude a été précisé aux enseignants et élèves, et ils ont été rassurés de la confidentialité des données recueillies et de leur utilisation uniquement à des fins de la recherche. Chez les deux groupes d'élèves enquêtés, les questionnaires ont été distribués au début de la période allouée au cours d'allemand. La durée du remplissage n'a pas été déterminée, ceci dans l'optique de laisser aux élèves le temps de s'imprégner de chaque item, et de répondre avec précision, sans pression du temps. Au bout d'une quinzaine de minutes, les questionnaires ont été collectés. Au total, 38 questionnaires ont été distribués et 38 ont été retournés, soit 7 questionnaires pour le collège et 31 questionnaires pour le Lycée. Précisons tout de même qu'au lycée, la classe de Terminale allemand comptait un effectif de 36 élèves, mais le jour de l'administration du questionnaire,

5 élèves étaient absents. Au collège, la classe de Terminale avait un effectif de 10 élèves, mais le jour de l'enquête 7 étaient présents.

Pour ce qui est du questionnaire adressé aux enseignants, dans le but de recueillir des informations diversifiées, 10 questionnaires ont été distribués dans différentes régions. En raison de leurs disponibilités, les enseignants ont disposé de quelques minutes, des jours, voire des semaines, pour le remplissage des questionnaires. Malgré cela, 4 questionnaires ont été retournés. Même si nous n'avons pas atteint le quota espéré, ceci ne nous a tout de même pas empêchés d'analyser ces quatre questionnaires dans ce travail.

Somme toute, 47 questionnaires ont été administrés et 42 ont été retournés, soit un pourcentage de récupération de 89,36%. Nonobstant le fait que les enseignants, en tant que garant des interactions en salle de classe ont leurs avis qui compte, il est de bon ton de rappeler que l'opinion des élèves nous intéresse en premier chef dans cette étude.

8 Méthode d'analyse des données

Pour le traitement des données, deux logiciels seront utilisés : le logiciel SPSS et le logiciel Excel. Le logiciel SPSS sera utilisé pour générer les tableaux d'effectifs et de fréquences, tandis que le logiciel Excel nous aidera à créer les histogrammes.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS

Après avoir déroulé les différentes étapes du travail sur le terrain, ce chapitre mettra en exergue deux grands points : les résultats et la vérification des hypothèses.

1 Présentation des résultats

Précisons d'entrée de jeu que la plupart des résultats ont été arrondis, aussi bien par excès que par défaut : ceux qui avaient une partie décimale supérieure ou égale à 0,5 ont été ramenés à l'unité supérieure, et ceux qui étaient inférieurs à 0,5 ont été ramenés à 0. Ceci a été fait dans le souci de faciliter la lisibilité et l'analyse des données. Lorsque ce processus modifiait grandement les résultats, les valeurs étaient tout simplement considérées comme telles, sans modifications.

1.1 Présentation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Question 1 : Ancienneté

Tableau 3: Années de service au poste d'enseignant

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| 6-10 ans | 1 | 25 | 25 |
| 11-15 ans | 1 | 25 | 50 |
| Valide 16-20 ans | 1 | 25 | 75 |
| 21-25 ans | 1 | 25 | 100 |
| Total | 4 | 100 | |

Ce tableau montre que les enseignants interrogés font chacun partie des différents intervalles d'années de services proposées. Ces enseignants, dont l'ancienneté varie entre 6 et 25 ans (soit 25% pour chaque intervalle), ont déjà acquis une certaine expérience sur le terrain et sont à même de donner leurs avis sur le comportement des élèves. Ils seraient donc suffisamment expérimentés pour remarquer un changement ou pas dans le comportement des élèves et d'en identifier les causes.

Question 2 : Genre

Tableau 4: Genre des enseignants

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------|-----------|--------------------|--------------------|
| Masculin | 1 | 25 | 25 |
| Valide Féminin | 3 | 75 | 100 |
| Total | 4 | 100 | |

Les enseignants interrogés sont composés de 3 (75%) femmes et 1 (25%) homme. Ceci pouvant refléter la prédominance dans le corps enseignant allemand de la gente féminine.

Les trois prochaines questions, rappelons-le, sont en rapport avec les causes linguistiques à la peur de s'exprimer oralement: « ce sont les obstacles qui sont en rapport

avec l'insuffisance ou à la non maîtrise de connaissances et à l'incapacité à utiliser les ressources grammaticales, lexicales et phonologiques » (Deslandes 2006, cité par Ngaliema, 2012, 39)

Question 3 : Les élèves ont peur de prendre la parole au cours d'allemand parce qu'ils ne maîtrisent pas le vocabulaire

Tableau 5: La non maîtrise du vocabulaire entraîne la peur de parler

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-----------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| Validé tout à fait d'accord | 2 | 50 | 50 |
| d'accord | 1 | 25 | 75 |
| en désaccord | 1 | 25 | 100 |
| Total | 4 | 100 | |

Trois (3) enseignants (75%) pensent que les élèves craignent de prendre la parole parce qu'ils manquent de vocabulaire. Parmi ceux-ci, 50% sont fortement convaincus de ce fait et 25% sont simplement d'accord sur la question. Un enseignant (25%) ne pense pas que ce soit le manque de vocabulaire qui génère en eux la peur de s'exprimer. Selon ce dernier : « ils ont peur des moqueries de leurs camarades, ils manquent de confiance en eux, car ils ne maîtrisent pas toutes les structures grammaticales et syntaxiques, leur expression orale et prononciation ne sont pas limpides. ». Cette justification, qui est effectivement ce sur quoi nous questionnons les enseignants et qui apparaît tout au début du questionnaire, laisse transparaître que cet enseignant est bien au fait des différentes raisons à l'origine de la peur de parler chez les élèves.

Question 4 : Les élèves ont peur de prendre la parole parce qu'ils ne maîtrisent pas la grammaire.

Tableau 6: la non maîtrise de la grammaire entraîne la peur de parler

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-----------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| Validé tout à fait d'accord | 2 | 50 | 50 |
| d'accord | 2 | 50 | 100 |
| Total | 4 | 100 | |

Tous les enseignants (100%) reconnaissent que les élèves ont des difficultés avec la grammaire allemande et ces difficultés créent en eux la crainte de prendre la parole.

Question 5 : les élèves ont peur de prendre la parole parce qu'ils ne savent pas prononcer les mots.

Tableau 7: La non maîtrise de la prononciation entraîne la peur de parler

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 2 | 50 | 50 |
| Valide d'accord | 2 | 50 | 100 |
| Total | 4 | 100 | |

Sur la question de la prononciation, les enseignants sont unanimes (100%) qu'elle est à l'origine de la peur de la prise de parole chez les élèves. Plus précisément, 2 (50%) enseignants le confirment fermement, tandis que les 2 autres l'affirment simplement.

Ces trois questions sur les causes linguistiques révèlent en effet que de l'avis des enseignants, les limites langagières des élèves sont à l'origine de cette crainte qu'ils éprouvent quand il faut prendre la parole. Craignant ainsi de se confronter à des difficultés linguistiques, ils préfèrent se taire, préfèrent ne pas prendre de risque. Pourtant, comme l'affirme Brown (1994, 140), prendre des risques « est une importante caractéristique d'un apprentissage réussi d'une langue seconde. », et par extension, une langue étrangère.

Les cinq prochains items traitent des causes en rapport avec la motivation et la nature des réactions des élèves.

Question 6 : Les élèves craignent de prendre la parole au cours d'allemand parce qu'ils ont peur de l'échec.

Tableau 8: La peur de l'échec démotive les élèves

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 2 | 50 | 50 |
| Valide d'accord | 2 | 50 | 100 |
| Total | 4 | 100 | |

L'échec ici est en rapport avec la mauvaise performance de l'apprenant à l'oral. Tous les enseignants (100%) interrogés sont d'avis que la peur de l'échec est un facteur démotivant qui empêche les élèves de prendre la parole.

Question7 : Les élèves craignent la prise de parole au cours d'allemand parce qu'ils redoutent le jugement des autres (élèves et enseignants).

Tableau 9: La peur du jugement des autres démotive les élèves

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 1 | 25 | 25 |
| d'accord | 1 | 25 | 50 |
| en désaccord | 2 | 50 | 100 |
| Total | 4 | 100 | |

Le jugement ici fait référence aux remarques, critiques, observations, pouvant être positives ou négatives, et fait partie de l'hypothèse relative aux réactions des autres. Les enseignants ont tous un avis partagé quant au rôle que joue le jugement des camarades et des enseignants dans la prise de parole. Deux enseignants (50%) se sont exprimés positivement sur la question, tandis que les deux autres (50%) ne sont pas d'accord avec cette affirmation. Les raisons évoquées par ces derniers sont : « ils ont plutôt peur de dire des faussetés, ils n'ont pas confiance en eux-mêmes », « je m'atèle toujours à dire à mes élèves qu'on ne peut pas apprendre si on ne commet pas des fautes. » .

Question 8 : Les élèves ne prennent pas la parole au cours d'allemand parce qu'ils redoutent une évaluation négative.

Tableau 10: La peur de l'évaluation démotive les élèves

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| d'accord | 2 | 50 | 50 |
| tout à fait en désaccord | 2 | 50 | 100 |
| Total | 4 | 100 | |

La moitié des enseignants (50%) pense que les élèves ont effectivement peur de prendre la parole parce qu'ils redoutent l'évaluation qui est très souvent sanctionnée soit par une note ou une appréciation. L'autre moitié (50%) a exprimé son désaccord en ces termes : « c'est par peur de donner des fausses réponses » que les élèves préfèrent se taire et ne rien dire, « il est normal qu'après un apprentissage qu'ils soient évalués. Donc on ne peut pas fuir l'évaluation. »

Question 9 : Les élèves craignent de prendre la parole au cours d'allemand parce qu'ils manquent de confiance en eux-mêmes

Tableau 11: Le manque de confiance démotive les élèves

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 3 | 75 | 75 |
| d'accord | 1 | 25 | 100 |
| Total | 4 | 100 | |

Les enseignants sont tous (100%) d'avis que le manque de confiance en eux empêche les élèves de parler lors des activités d'expression orale.

Question 10 : les élèves craignent de prendre la parole au cours d'allemand parce qu'ils commettront des fautes

Tableau 12: Commettre des fautes démotive les élèves

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 3 | 75 | 75 |
| Valide d'accord | 1 | 25 | 100 |
| Total | 4 | 100 | |

Les enseignants sont unanimes (100%) sur le fait que c'est par peur de commettre des fautes que les élèves ne veulent pas prendre la parole, ils préfèrent dès lors garder le silence pour ne pas étaler leurs lacunes langagières.

Question 11 : Si les leçons se transmettent sous forme de jeux, la prise de parole au cours d'allemand serait plus facile.

Tableau 13: Les jeux de rôle facilitent la prise de parole

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 2 | 50 | 50 |
| Valide d'accord | 2 | 50 | 100 |
| Total | 4 | 100 | |

Les enseignants s'accordent tous (100%) à dire que les jeux de rôles pourraient aider les élèves à libérer leur parole. Ceci sous-entend que les enseignants devraient revoir leurs techniques d'apprentissage de l'oral pour amener les apprenants à se sentir à l'aise et à prendre la parole sans crainte.

Question 12 : Si le travail en groupe et en partenariat est multiplié, la prise de parole sera plus facile

Tableau 14: La variation des formes de travail facilite la prise de parole

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 2 | 50 | 50 |
| Valide d'accord | 1 | 25 | 75 |
| en désaccord | 1 | 25 | 100 |
| Total | 4 | 100 | |

Trois enseignants (75%) sont d'avis que la multiplication du travail en groupe et en partenariat pourrait faciliter la prise de parole. Une enseignante (25%) est en désaccord avec cette solution, car dit-elle : « quand le travail se fait en groupe, les faibles se cachent derrière les plus forts. C'est celui qui maîtrise qui travaille et qui parle. Les autres gardent le silence même quand ils sont interrogés. ».

Question 13 : Si les activités et méthodes d'enseignement sont diversifiées, la prise de parole sera plus facile.

Tableau 15: La diversification des activités et méthodes d'enseignement facilite la prise de parole

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 3 | 75 | 75 |
| Valide En désaccord | 1 | 25 | 100 |
| Total | 4 | 100 | |

Les enseignants reconnaissent dans leur grande majorité (75%) qu'encourager les élèves à prendre la parole passe aussi par la variation des méthodes et des activités. Par contre, une enseignante (25%) n'est pas de cet avis et pense que « les activités sont déjà diversifiées. Peut-être pas assez, mais elles le sont ».

Question 14 : si l'apprenant se fait confiance, vainc la peur et apprend à aimer la langue, la prise de parole sera plus facile.

Tableau 16: L'amour et l'acceptation de l'allemand, la victoire sur la peur, la confiance en soi, facilitent la prise de parole

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-----------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| Valide tout à fait d'accord | 4 | 100 | 100 |

Les enseignants sont entièrement (100%) convaincus que la solution à ce problème passe aussi par le travail de l'élève sur lui-même. S'il accepte l'allemand, se fait confiance et réussit à surmonter ses peurs, il pourra prendre la parole plus aisément.

Question 15 : si je suis plus tolérant (e) quand les élèves commettent des fautes, ils seront plus motivés à prendre la parole

Tableau 17: La tolérance de l'enseignant facilite la prise de parole

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-----------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| Valide tout à fait d'accord | 4 | 100 | 100 |

Tous les enseignants (100%) sont fortement convaincus qu'ils devraient être plus tolérants face aux fautes commises par les élèves, savoir comment y réagir ou non.

Question 16 : autres propositions

3 / 4 enseignants ont fait des propositions pour inciter les élèves à parler plus souvent au cours d'allemand :

- « l'enseignant doit d'abord être compétent et maîtriser sa discipline, il doit être éloquent, ingénieux, patient, aimable, pragmatique et fin psychologue. Il doit surtout susciter à chaque fois l'attention et l'intérêt des apprenants sur l'importance de la leçon et des activités qui y sont liées. »
- « Il faut être tolérant et laisser les élèves s'exprimer, même s'ils commettent des fautes. Nous devons corriger les fautes dans le calme et blâmer les élèves qui se moquent de ceux qui essaient de parler. »
- « Insertion de plus d'activités ludiques, car en jouant, on apprend plus facilement. »

1.2 Résultats du questionnaire adressé aux élèves du collège

Question 1 : j'ai peur de prendre la parole au cours d'allemand parce que je manque de vocabulaire

Tableau 18: L'impact de la non maîtrise du vocabulaire sur la prise de parole (EC)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 1 | 20 | 20 |
| Valide d'accord | 4 | 80 | 100 |
| Total | 5 | 100 | |

Les élèves reconnaissent en grande majorité (100%) que le manque de vocabulaire les rend anxieux au point de ne pas prendre la parole. Un élève n'a pas souhaité s'exprimer sur la question.

Question 2 : j'ai peur de prendre la parole au cours d'allemand parce que je trouve les structures grammaticales compliquées (conjugaison, déclinaison...)

Tableau 19: L'impact de la non maîtrise de la grammaire sur la prise de parole (EC)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 1 | 20 | 20 |
| Valide d'accord | 3 | 60 | 80 |
| Tout à fait en désaccord | 1 | 20 | 100 |
| Total | 5 | 100 | |

Sur la question de la grammaire, la plupart (80%) des élèves sont d'avis que ne pas maîtriser les structures grammaticales les rend anxieux, au point de ne pas pouvoir ou vouloir prendre la parole. Un élève n'a pas souhaité s'exprimer et un autre (20%) est en total désaccord avec les autres, car dit-il/elle : « la grammaire est compréhensible, mais ce sont les différentes prononciations qui sont compliquées. »

Question 3 : j'ai peur de prendre la parole au cours d'allemand parce que je trouve la prononciation difficile.

Tableau 20: L'impact de la difficulté de prononcer sur la prise de parole (EC)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 1 | 17 | 17 |
| d'accord | 2 | 33 | 50 |
| Valide en désaccord | 2 | 33 | 83 |
| Tout à fait en désaccord | 1 | 17 | 100 |
| Total | 6 | 100 | |

Cette question sur la difficulté de la prononciation et son impact sur la prise de parole a récolté des avis partagés. La moitié (50%) des élèves s'est exprimée favorablement sur cette question, tandis que l'autre moitié (50%) est en désaccord et même total désaccord avec les autres. Les raisons évoquées par ces derniers sont diverses : « je maîtrise la prononciation, mais le doute de ma réponse me pousse à ne pas parler. », « la prononciation n'influence pas ma prise de parole, parce que je parviens convenablement à prononcer et lire les mots. », « je maîtrise la prononciation de tous les mots en allemand. »

Question 4 : je ne prends pas la parole au cours d'allemand parce que je crains de commettre des fautes.

Tableau 21: L'influence des fautes sur la prise de parole (EC)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 1 | 20 | 20 |
| d'accord | 1 | 20 | 40 |
| Valide en désaccord | 3 | 60 | 100 |
| Total | 5 | 100 | |

Les réponses à cette question sur l'influence négative des fautes sur la prise de parole révèlent que 60% des élèves sont en désaccord, tandis que seulement 40% d'entre eux reconnaissent être influencés par la peur de commettre les fautes. Quelques raisons évoquées par les élèves qui n'ont pas peur de commettre les fautes sont : « je vais prendre la parole pour

que mon enseignant me corrige. », « le fait de prendre la parole me permet de monter mes atouts et lacunes linguistiques. »

Question 5 : je ne prends pas la parole au cours d'allemand parce que je crains l'échec.

Tableau 22: L'impact de la peur de l'échec sur la prise de parole (EC)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---------------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| Validé tout à fait d'accord | 1 | 17 | 17 |
| Validé en désaccord | 3 | 50 | 67 |
| Validé Tout à fait en désaccord | 2 | 33 | 100 |
| Total | 6 | 100 | |

La grande majorité (83%) des élèves s'inscrit en faux face à cette affirmation. Les différentes raisons évoquées sont : « je vais prendre la parole pour relever mes défis », « il ya bien une envie de m'exprimer, mais mon problème c'est le vocabulaire », « ce sont les mots qui sont souvent un peu durs à trouver », « avoir peur de ne pas réussir me donnera même la force de m'exercer pour mieux comprendre », « mon problème se situe uniquement au niveau du vocabulaire et un peu la grammaire »

Question 6 : je ne prends pas la parole au cours d'allemand parce que j'ai peur des moqueries de mes camarades

Tableau 23: L'impact des moqueries sur la prise de parole (EC)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---------------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| Validé tout à fait d'accord | 1 | 17 | 17 |
| Validé en désaccord | 3 | 50 | 67 |
| Validé Tout à fait en désaccord | 2 | 33 | 100 |
| Total | 6 | 100 | |

Sur cette affirmation, la plupart (83%) des élèves sont en désaccord et même total désaccord. Ces derniers se justifient de la manière suivante : « les moqueries de mes camarades n'influencent en rien ma prise de parole », « leurs moqueries, bien qu'elles vont me déstabiliser, vont aussi m'encourager », « parce que ce sont les mots qui sont durs à prononcer », « mes camarades ne m'influencent pas, mais juste qu'il y a une négligence de l'allemand depuis les classes antérieures », « je vais prendre la parole parce que tous mes camarades font aussi des erreurs ». Seulement 17% des élèves confirment que les moqueries de leurs camarades ne les encouragent pas à prendre la parole.

Question 7 : je ne prends pas la parole au cours d'allemand parce que j'ai peur de l'évaluation

Tableau 24: L'impact de l'évaluation sur la prise de parole (EC)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| Valides | | | |
| tout à fait d'accord | 1 | 33,3 | 33,3 |
| d'accord | 1 | 33,3 | 66,6 |
| Tout à fait en désaccord | 1 | 33,3 | 100 |
| Total | 3 | 100 | |

Précisons tout d'abord que trois (3) élèves n'ont pas souhaité s'exprimer sur cette question. Des 3 élèves restants, plus de la moitié (66,6%) est d'avis que la peur de l'évaluation les empêche de prendre la parole. L'unique élève en total désaccord donne comme raison : « je n'ai pas peur de l'évaluation par mon enseignant, raison pour laquelle je prends la parole pour enrichir mon vocabulaire ».

Question 8 : Je crains de prendre la parole parce que je n'ai pas confiance en moi

Tableau 25: L'impact de la confiance en soi sur la prise de parole (EC)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| Valides | | | |
| tout à fait d'accord | 2 | 33 | 33 |
| d'accord | 3 | 50 | 83 |
| en désaccord | 1 | 17 | 100 |
| Total | 6 | 100 | |

Sur cette question de la confiance en soi 83% des élèves pensent que c'est l'une des raisons pour lesquelles ils ne parlent pas allemand. Seulement un élève (17%) s'oppose à cette affirmation, car dit-il : « j'ai confiance en moi et je pose même souvent des questions à l'enseignant pour plus m'édifier » .

Question 9 : Je crains de prendre la parole au cours d'allemand parce que je suis timide

Tableau 26: L'impact de la timidité sur la prise de parole (EC)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| Valides | | | |
| tout à fait d'accord | 1 | 16,6 | 16,6 |
| d'accord | 1 | 16,6 | 33,3 |
| en désaccord | 3 | 50 | 83,3 |
| Tout à fait en désaccord | 1 | 16,6 | 100 |
| Total | 6 | 100 | |

Les avis sont partagés sur cette affirmation de l'impact négatif de la timidité sur la prise de parole. En effet, plus de la moitié (66,6%) des élèves est en désaccord et total désaccord sur le sujet, tandis que 33,3% sont d'accord et en total accord avec l'assertion. La grande majorité qui dit ne pas être d'accord, justifie son choix en ces propos : « je prends la parole pour éviter et chasser la timidité », « la timidité c'est une émotion faible, quand on veut, on ne craint rien. C'est d'où vient le courage de l'élève », « je ne suis pas timide, les débuts peut-être parce que je suis nouvelle dans une classe, mais après, ma timidité s'en va ».

Question 10 : Si l'enseignant fait cours en utilisant des jeux, je n'aurais plus peur de prendre la parole.

Tableau 27: L'utilisation des jeux dans le cours favorise la prise de parole (EC)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-----------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| Validé tout à fait d'accord | 2 | 33,3 | 33,3 |
| d'accord | 2 | 33,3 | 66,6 |
| Tout à fait en désaccord | 2 | 33,3 | 100 |
| Total | 6 | 100 | |

Un peu plus de la moitié (66,6%) des élèves pense que l'utilisation des jeux au cours d'allemand peut les inciter à prendre la parole. Cependant 33,3% ne sont pas de cet avis, car disent-il : « le problème n'est pas au niveau du professeur, mais de moi-même », « quand je décide de ne pas parler, je ne parle pas. ».

Question 11 : Si l'enseignant et mes camarades sont tolérants quand je commets des fautes, je n'aurais plus peur de prendre la parole.

Tableau 28: La tolérance des autres favorise la prise de parole (EC)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-----------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| Validé tout à fait d'accord | 3 | 50 | 50 |
| d'accord | 2 | 33 | 83 |
| en désaccord | 1 | 17 | 100 |
| Total | 6 | 100 | |

Les élèves sont en grande majorité (83%) d'accord et en total accord avec cette affirmation. Le/la seul(e) élève (17%) en désaccord affirme : « mon souci est au niveau des classes antérieures où j'ai complètement méprisé l'allemand. »

Question 12 : Si je n'ai plus peur de faire des fautes et de manquer de mots, je peux facilement prendre la parole en classe.

Tableau 29: Surpasser sa peur favorise la prise de parole (EC)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 4 | 66,6 | 66,6 |
| d'accord | 1 | 16,6 | 83,3 |
| en désaccord | 1 | 16,6 | 100 |
| Total | 6 | 100 | |

Les élèves sont dans leur grande majorité (83,3%) convaincus que surpasser leur peur les aidera à parler plus facilement allemand lors du cours. Seulement un élève (16,6%) pense le contraire en ces termes : « je dois plutôt me mettre résolument au travail pour essayer de vouloir prendre la parole ».

Question 13 : Autres propositions

5/6 élèves ont proposé des solutions pouvant les aider à réduire le stress éprouvé quand ils doivent prendre la parole. Certaines propositions ne cadrent pas totalement avec le sujet, mais nous les présentons ici, car elles reflètent les difficultés que rencontrent ces élèves au quotidien. Elles seront présentées ici par ordre de pertinence par rapport au thème de ce travail :

- « Si je fais partie d'un groupe ou alors d'un club allemand, que ce soit au collège ou ailleurs, ça m'aidera beaucoup. »;
- « Dès la base, j'ai pris l'allemand comme un jeu, alors je demande au professeur d'être plus regardant sur les exercices en classe, pour pouvoir enfin trouver des solutions à nos lacunes. » ;
- « Les élèves doivent faire des recherches pour s'aider et c'est pour leur avantage. En cas de difficultés, l'enseignant pourra intervenir. » ;
- « Si le cours d'allemand se faisait avec un vocabulaire et une grammaire moins intense, je suis sûr de moi que j'aurais une bonne note en allemand. » ;
- « Dans le 'Thema' parfois, on donne des sujets que je n'arrive pas à comprendre, et j'ai beaucoup de difficultés à faire la rédaction»

1.3 Résultats du questionnaire adressé aux élèves du lycée

Question 1 : j'ai peur de prendre la parole au cours d'allemand parce que je manque de vocabulaire.

Tableau 30: L'impact de la non maîtrise du vocabulaire sur la prise de parole (EL)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 16 | 52 | 52 |
| d'accord | 10 | 32 | 84 |
| Valide en désaccord | 4 | 13 | 97 |
| tout à fait en désaccord | 1 | 3 | 100 |
| Total | 31 | 100 | |

La majorité des élèves (84%) est d'avis que manquer de mots crée en eux un certain stress qui les empêche de prendre la parole. Un élève n'a pas souhaité donner son opinion ici et par conséquent n'est pas pris en compte dans les calculs. Cependant, 5 (16%) sont en désaccord avec cette affirmation. Les raisons de ce désaccord sont exprimées par ces derniers comme suit :

- « je n'ai pas peur, je respecte le professeur, si elle me donne la parole, je réponds avec efforts » ;
- « c'est juste certains mots qui m'échappent parfois. » ;
- « il y a confusion de mots et la peur d'être hors sujet à la question posée. » ;
- « c'est en ratant certains mots qu'on retient avec la correction de l'enseignant. » ;

Question 2 : j'ai peur de prendre la parole au cours d'allemand parce que je trouve les structures grammaticales compliquées (conjugaison, déclinaison...)

Tableau 31: L'impact de la non maîtrise de la grammaire sur la prise de parole (EL)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 9 | 29 | 29 |
| d'accord | 12 | 39 | 68 |
| Valide en désaccord | 10 | 32 | 100 |
| Total | 31 | 100 | |

Les élèves reconnaissent en grande partie (68%) qu'ils craignent prendre la parole à cause de la multitude de structures grammaticales. Dix élèves (32%) sont en désaccord. Les différentes raisons évoquées sont les suivantes :

- « Je n'ai pas peur de prendre la parole, je m'efforce de parler et j'attends qu'on me corrige. » ;
- « Il ya confusion de certaines structures et également la peur d'être frustré par les camarades. » ;

- « Je maîtrise, mais les mots sont trop longs » ;

Question 3 : j'ai peur de prendre la parole au cours d'allemand parce que je trouve la prononciation difficile.

Tableau 32: L'impact de la difficulté de prononcer sur la prise de parole (EL)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 16 | 59 | 59 |
| d'accord | 9 | 33 | 92 |
| en désaccord | 2 | 8 | 100 |
| Total | 27 | 100 | |

Les élèves sont en grande majorité (92 %) d'avis qu'ils craignent prendre la parole parce que la prononciation est difficile. Ceux qui sont en désaccord (8%) se justifient de la manière suivante :

- « la prononciation se corrige par l'enseignant. »
- « j'ai peur d'être frustré par les camarades. »
- « ça ne s'applique pas à tous les élèves. »
- « faux, car c'est en prononçant un mot qu'on s'habitue à le prononcer. »
- « je n'ai pas le vocabulaire approprié, et la grammaire est problématique »
- « en faisant des efforts, tu es apte à connaître ce qu'on doit dire »

Question 4 : je ne prends pas la parole au cours d'allemand parce que je crains de commettre des fautes.

Tableau 33: L'influence des fautes sur la prise de parole (EL)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 5 | 20 | 20 |
| d'accord | 14 | 56 | 76 |
| en désaccord | 6 | 24 | 100 |
| Total | 25 | 100 | |

La plupart des élèves (76%) est d'avis que la crainte de commettre des fautes est un obstacle à leur prise de parole. 24% des élèves sont en désaccord avec cette affirmation, parmi ces derniers, seulement 3 ont donné une justification. Les raisons recensées sont les suivantes :

- « je ne crains personne, je me fiche des fautes, elles sont une épine à ma réussite »
- « c'est en commettant des fautes qu'on s'améliore »

- « Parce que je ne maîtrise pas la langue allemande »

Question 5 : je ne prends pas la parole au cours d'allemand parce que je crains l'échec.

Tableau 34: L'impact de la peur de l'échec sur la prise de parole (EL)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 5 | 22 | 22 |
| d'accord | 8 | 35 | 57 |
| Valide en désaccord | 9 | 39 | 96 |
| tout à fait en désaccord | 1 | 4 | 100 |
| Total | 23 | 100 | |

Ce tableau montre que 9 élèves n'ont pas souhaité donner leurs avis sur la question. Parmi ceux qui se sont exprimés, un peu plus de la moitié (57%) est d'avis que la peur de l'échec ne les encourage pas à prendre la parole. D'autre part 43% ne sont pas de cet avis, les raisons évoquées sont les suivantes :

- « ça ne me dérange pas »
- « parce que pour moi, l'essentiel c'est d'essayer, même-si je ne trouve pas »
- « l'échec nous appelle à faire beaucoup d'effort »
- « parce que je ne connais pas »
- « Car au moment de prendre la parole, on se sent stressé »
- « Car nous sommes là pour apprendre et l'échec est juste une prise d'élan »

Question 6 : je ne prends pas la parole au cours d'allemand parce que j'ai peur des moqueries de mes camarades

Tableau 35: L'impact des moqueries sur la prise de parole (EL)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 8 | 29 | 29 |
| d'accord | 9 | 32 | 61 |
| Valide en désaccord | 11 | 39 | 100 |
| Total | 28 | 100 | |

Il ressort de ce tableau que plus de la moitié des élèves (61%) craint les moqueries des camarades au point de ne pas vouloir prendre la parole. Quatre élèves n'ont pas souhaité partager leur opinion sur la question. Le reste (39%) par contre, a exprimé son désaccord face à cette affirmation. Les différentes raisons sont :

- « Je ne connais pas la réponse »

- « Nul ne détient le monopole du savoir, et les moqueries pour moi ne comptent pas »
- « Parce que je n'ai pas une bonne base depuis les classes précédentes »
- « je suis une personne qui n'a pas besoin de ses camarades pour avancer, donc les moqueries ne m'intéressent pas »
- « je suis venu seul à l'école »
- « Je n'ai peur de personne »
- « je me sens à l'aise quand je m'exprime »
- « c'est en se moquant de quelqu'un qu'il s'améliore »
- « non, car ils ne sont pas mieux placés pour me juger et en ce moment l'enseignant pourra me corriger »
- « ils ne m'empêchent pas d'avancer »

Question 7 : je ne prends pas la parole au cours d'allemand parce que j'ai peur de l'évaluation

Tableau 36: L'impact de l'évaluation sur la prise de parole (EL)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 2 | 9 | 9 |
| d'accord | 8 | 35 | 44 |
| Valide en désaccord | 9 | 39 | 83 |
| tout à fait en désaccord | 4 | 17 | 100 |
| Total | 23 | 100 | |

Ce tableau montre que 56% des élèves affirment ne pas avoir peur de l'évaluation, tandis que 44% pense le contraire. Il y a tout de même un nombre important (9 élèves) qui n'a pas souhaité s'exprimer sur la question. Les élèves qui ne sont pas d'avis avec cette affirmation se justifient comme suit :

- « l'évaluation permet d'évaluer notre niveau afin de l'améliorer »
- « j'affronte toujours l'évaluation sans peur, toujours au calme »
- « l'évaluation me permet de dévoiler mon potentiel et montrer de quoi je suis capable »
- « je suis très tranquille face à l'évaluation »
- « j'ai besoin de l'évaluation pour augmenter mon niveau »
- « Parce que je n'arrive pas vraiment à me concentrer dans cette langue »
- « On voit ses performances lors de l'évaluation »
- « Je ne connais pas »

Question 8 : je crains de prendre la parole parce que je n'ai pas confiance en moi

Tableau 37: L'impact de la confiance en soi sur la prise de parole (EL)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 3 | 12 | 12 |
| d'accord | 14 | 54 | 66 |
| Valide en désaccord | 6 | 23 | 89 |
| tout à fait en désaccord | 3 | 11 | 100 |
| Total | 26 | 100 | |

Les élèves sont en grande partie (66%) d'avis que le manque de confiance en eux les empêche de prendre la parole au cours d'allemand. Ceux qui sont en désaccord (34%) avec cette affirmation se justifient en ces termes :

- « C'est à force de forger que l'on devient forgeron »
- « Mais si la réponse est fausse je crains toujours les camarades »
- « j'ai tout à fait confiance en moi. »
- « je n'aime pas lever le doigt même si je connais »
- « J'ai confiance en moi plus qu'on ne le pense et je m'en fou de l'avis des autres »
- « celui qui n'a pas confiance en lui n'est pas conscient »
- « car pour moi, même-si je ne connais pas, je réponds exactement, j'essaye quand même. »

Question 9 : je crains de prendre la parole au cours d'allemand parce que je suis timide

Tableau 38: L'impact de la timidité sur la prise de parole (EL)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 3 | 12 | 12 |
| d'accord | 12 | 50 | 62 |
| Valide en désaccord | 4 | 17 | 79 |
| tout à fait en désaccord | 5 | 21 | 100 |
| Total | 24 | 100 | |

Précisons tout d'abord que 8 élèves n'ont pas souhaité s'exprimer sur la question. Ceci dit, la majorité des élèves (62%) est d'avis que la timidité est un caractère qui pousse l'élève à ne pas prendre la parole. 38 % d'entre eux ne pensent pas que la timidité soit à l'origine de leur silence au cours d'allemand. Les raisons évoquées par ces derniers sont les suivantes :

- « c'est juste que j'ai peur des yeux de mes camarades. »
- « j'ai l'estime de moi-même. »

- « je ne suis pas une personne timide. »
- « Je ne suis pas timide, c'est juste que je ne veux pas me lever. »

Question 10: Si l'enseignant fait cours en utilisant des jeux, je n'aurais plus peur de prendre la parole.

Tableau 39: L'utilisation des jeux dans le cours favorise la prise de parole (EL)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 14 | 48 | 48 |
| d'accord | 14 | 48 | 96 |
| en désaccord | 1 | 4 | 100 |
| Total | 29 | 100 | |

Précisons d'entrée de jeu que 3 élèves n'ont pas souhaité donner leur opinion. Parmi ceux qui se sont exprimés, 96% sont en grande majorité d'accord que les jeux peuvent les inciter à parler au cours d'allemand. Une infime partie (4%) d'entre eux pense le contraire en ces termes: « parfois les jeux nous distraient de la concentration. »

Question 11 : Si l'enseignant et mes camarades sont tolérants quand je commets des fautes, je n'aurais plus peur de prendre la parole.

Tableau 40: La tolérance des autres favorise la prise de parole (EL)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 19 | 68 | 68 |
| d'accord | 7 | 25 | 93 |
| en désaccord | 2 | 7 | 100 |
| Total | 28 | 100 | |

A propos de cette affirmation sur la tolérance, 4 élèves sont sans opinion. Pour ceux qui se sont exprimés sur la question, 93% pensent que si camarades et enseignants changent d'attitude lorsqu'une faute est commise, cela les aiderait à prendre plus souvent la parole. Pourtant, certains d'entre eux (7%) ne partagent pas cet avis, car disent-ils : « si on tolère ma faute, je continuerai à la commettre. Une faute doit être sanctionnée ».

Question 12 : Si je n'ai plus peur de faire des fautes et de manquer de mots, je peux facilement prendre la parole en classe.

Tableau 41 : Surpasser sa peur favorise la prise de parole (EL)

| | Effectifs | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| tout à fait d'accord | 14 | 49 | 49 |
| d'accord | 14 | 48 | 97 |
| en désaccord | 1 | 3 | 100 |
| Total | 29 | 100 | |

Les élèves partagent dans leur grande majorité (97%) ce point de vue, selon lequel vaincre sa peur de commettre les fautes pourra les aider à parler plus facilement en cours. Cependant un élève (3%) n'est pas de cet avis et n'a pas souhaité partager ses raisons. Précisons tout de même que trois (3) élèves n'ont pas souhaité donner leurs opinions.

Question 13 : Autres propositions

Nombreux sont ceux qui ont fait des propositions pour trouver solution à leur problème. Ces propositions sont les suivantes :

- « Si l'enseignant fait cours en proposant des bonus, je ferai tout pour répondre » ;
- « Je propose que l'on traite des thèmes sur la timidité des élèves. Qu'on apprenne aux élèves à prendre la parole en public, car c'est de là que vient le problème » ;
- « L'enseignant devrait punir les moqueurs, afin de donner plus de courage de vaincre la peur, la timidité et avoir confiance en soi, pour parler » ;
- « Si l'enseignant est indulgent et met une bonne harmonie entre l'élève et lui, cela fera en sorte que l'élève n'ai plus peur de répondre » ;
- « Si l'enseignante dialogue mutuellement avec les élèves et comprend pourquoi ils sont comme ça » ;
- « Si l'enseignante essaye de comprendre mes lacunes et m'encourage à persévérer, je peux m'améliorer » ;
- « Je propose que l'enseignante me donne des cours particuliers de grammaire et de vocabulaire, car si je n'arrive pas à parler, c'est parce que j'ai eu une mauvaise base en 4^{ème} » ;
- « Expliquer la leçon puis interroger les élèves afin qu'ils disent ce qu'ils ont retenus. Vérifier que chaque élève a fait ses exercices » ;
- « Laisser aux élèves le temps de comprendre ce que l'on demande avant de l'interroger. » ;

- Si possible l'enseignant pourra traduire ce qu'il nous demande de faire, fournir beaucoup d'efforts pour faire comprendre l'allemand » ;
- « Prendre le temps de bien expliquer le cours et éviter certaines injures envers les élèves et aussi donner des exercices pour s'appliquer » ;
- « L'enseignant peut nous laisser nous exprimer en français et il traduit par la suite. Si l'on commet une faute le professeur peut nous corriger mais sans moqueries de ce dernier et des camarades » ;
- « Je propose de prendre des mesures strictes pour les élèves, parce que souvent par peur, ils font leurs devoirs » ;
- « Ne pas insulter les élèves, donner du temps aux élèves de répondre aux questions » ;
- « Je propose qu'on doit punir les élèves qui se moquent de leurs camarades, alors que eux-même ne prennent pas la parole en classe » ;
- « Faire comme mon professeur, utiliser des jeux, des TD, des exposés, et nous faire ressentir que le cours est intéressant »
- « Je ne prends pas souvent la parole parce que je ne comprends pas souvent les questions que l'enseignant pose » ;
- « Le professeur doit être à l'écoute de chacun et nous comprendre lorsque l'on ne trouve pas ».

1.4 Vérification des hypothèses

Les résultats ainsi présentés, il est maintenant possible de vérifier si les hypothèses préalablement posées ont été confirmées ou infirmées. Comme hypothèse principale, il a été proposé : la langue allemande en elle-même, la motivation et la nature des réactions en salle de classe ont un impact négatif sur la prise de parole des apprenants.

De cette dernière, découlaient les hypothèses secondaires suivantes :

H.S.1 : la non-maitrise de la grammaire, du vocabulaire et la prononciation empêche les élèves de prendre la parole.

H.S.2 : le manque de motivation à parler a un impact négatif sur la prise de parole

H.S.3 : les réactions négatives influencent négativement la prise de parole.

H.S.4 : la tolérance des fautes apprenants-apprenants, enseignant-apprenants favorise la prise de parole chez les apprenants.

**LES CAUSES DE LA PEUR DE LA PRISE DE PAROLE AU COURS D'ALLEMAND LANGUE
ETRANGERE : CAS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE DE TERMINALE DU LYCEE BILINGUE DE
MBALNGONG ET DU COLLEGE POLYVALENT LES AIGLONS**

Le tableau ci-dessous présente les hypothèses, résultats et les différentes observations.

| | Hypothèses | Résultats | Observations |
|-----------|---|---|---|
| H1 | la non-maitrise de la grammaire, du vocabulaire et la prononciation empêche les élèves de prendre la parole. | Confirmée par enseignants et élèves | <ul style="list-style-type: none"> - 92% des enseignants ont confirmé - 74% des élèves ont confirmé |
| H2 | le manque de motivation à parler a un impact négatif sur la prise de parole | Confirmée par les enseignants et par les élèves | <ul style="list-style-type: none"> - 92% des enseignants ont confirmé - 55% des élèves ont confirmé |
| H3 | Les réactions négatives en classe influencent négativement la prise de parole. | Confirmée par les enseignants et infirmé par les élèves | <ul style="list-style-type: none"> - 100% des enseignants confirment - 60% des élèves l'infirmement |
| H4 | la tolérance des fautes apprenants-apprenants, enseignant-apprenants favorise la prise de parole chez les apprenants. | Confirmée par les enseignants et les élèves | <ul style="list-style-type: none"> - 100% des enseignants confirment - 82% des élèves confirment |

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS

Après avoir présenté les résultats, nous procéderons dans ce chapitre à l'interprétation de ceux-ci et à la présentation de leurs différentes implications sur le plan théorique et pédagogique.

1 Interprétation des résultats

Au vu de ces résultats, nous constatons que les trois groupes de répondants ont eu des réponses similaires sur de nombreux plans. Cependant, lorsque ces résultats sont examinés de près, il se dégage quelques différences significatives qui seront interprétées ici.

1.1 Les causes linguistiques à l'origine du silence des apprenants

Les causes linguistiques ont été reconnues par les trois groupes de répondants comme étant à l'origine du silence de certains élèves pendant le cours d'allemand. Rappelons que les obstacles d'ordre linguistique sont selon Deslandes (2006, cité par Ngaliema, 2012, 39), «les obstacles qui sont en rapport avec l'insuffisance ou à la non maîtrise de connaissances et à l'incapacité à utiliser les ressources grammaticales, lexicales et phonologiques ». Et Benamar (2009, 19) d'ajouter : « [...]ce sont des obstacles qui font que l'élève explique ses réticences à prendre la parole par la non maîtrise des compétences relatives au savoir linguistique ». Ceci dit, pour un apprenant ayant des problèmes d'ordre linguistique, prendre la parole en classe c'est avouer sa pauvreté lexicale, grammaticale, sémantique, et son incapacité phonologique. C'est donc à cause de ce manque d'outils linguistiques, que l'élève craint de donner de lui-même une image dévalorisante. Par conséquent, « il trouve dans le silence le refuge convenable » (Ngaliema, 2012, 22). Ces causes linguistiques ont été aussi identifiées dans les travaux de Kayaoğlu et Sağlamel (2013), Ngaliema (2012) et de Fischer (2005). C'est aussi dans le même ordre d'idées que Gibitz (2003) montrait que la plupart (57%) des élèves en classe de terminale trouvent la prononciation, la longueur des mots et des phrases, le vocabulaire et la grammaire (la déclinaison et la conjugaison) difficiles.

Au regard de la théorie de Guiora (1972), contrairement aux enfants, qui n'ont pas peur des formes langagières et sont moins effrayés de se jeter à l'eau, les élèves de la classe de terminale ont pour la plupart traversé l'âge de la puberté et se sont forgés un égo langagier défensif et protectif (Brown, 1994, 62). Ainsi, « [...]au moment qu'ils entrent en contact avec la langue étrangère, l'égo établit un conflit avec le monde extérieur et cherche une protection contre tout ce qui peut le perturber ou l'offenser » Falcón (2009, 25). Il en ressort donc que les adultes, contrairement aux enfants, refusent de s'exposer à la langue, refusent de prendre des risques, se sentent dépourvus de toute sécurité, préfèrent protéger leur égo devenu fragile. Rappelons ici que l'égo langagier est considéré par Guiora comme l'état dans lequel l'apprenant de la langue étrangère agit différemment et se sent

comme une autre personne. Certains auteurs comme Spielmann et Radnofsky (2001), Peirce (1995), (cités par Zakarneh, 2018, 42), parlent du développement d'une autre identité. Ainsi, en classe de langue étrangère, l'apprenant se forge une autre identité différente de son identité d'origine, c'est ce que Horwitz *et al.* (1986) constataient déjà quand ils se demandaient pourquoi les élèves qui sont d'habitudes actifs dans d'autres cours sont subitement réservés, silencieux lors du cours de langue étrangère.

1.2 La motivation et la prise de parole

La motivation est au centre de tout apprentissage, sans elle, l'apprenant ne pourra avoir la force et la volonté nécessaire de s'impliquer dans une activité. Rappelons qu'un élève motivé est selon Noussaiba (2016, 21) enthousiaste, il met toute son énergie pour atteindre des objectifs ; En général, c'est celui qui a un bagage linguistique et qui s'exprime sans honte, avec confiance en soi et qui ouvre une interaction entre l'enseignant et lui. 58% des élèves ont affirmé ne pas avoir confiance en eux et 75% des enseignants sont d'avis que les élèves ne prennent pas le parole parce qu'ils n'ont pas confiance en eux.

Dörnyei (1994) différencie trois niveaux de la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère : le niveau de la langue, le niveau de l'apprenant et le niveau de la situation d'apprentissage.

- Le niveau de la langue renvoie aux représentations et à l'intérêt des élèves vis-à-vis de la langue cible, et son expérience avec la langue.
- Le niveau de l'apprenant comprend les aspects cognitifs et affectifs, la motivation à performer et l'estime de soi. La motivation à performer est exprimée dans le désir de l'apprenant à réussir à accomplir une tâche. L'estime de soi, quant à elle renferme : la confiance en soi, l'auto-évaluation de ses compétences linguistiques.
- Le dernier niveau est lié au contexte d'apprentissage de la langue étrangère comme : les facteurs liés au cours (le matériel didactique, le matériel d'apprentissage, exercices et différentes activités), les facteurs liés à l'enseignant (les différents comportements de l'enseignant pendant le cours), les facteurs liés au groupe (les différents objectifs, le comportement du groupe etc.) (Akhmetova et Dalbergenova, 2017, 381). Le niveau de l'apprenant est celui qui nous intéresse ici. La motivation à performer et l'estime de soi sont évoquées dans le questionnaire à travers l'échec, l'évaluation et la confiance en soi. 58% des élèves affirment ne pas avoir confiance en eux, 32% ont peur de l'évaluation et 37% affirment avoir peur de l'échec. Pour

75% des enseignants, les élèves n'ont pas confiance en eux et 50% pensent qu'ils ont peur de l'évaluation.

La peur de l'échec est un sentiment qui découle, selon la théorie de l'anxiété langagière, de la crainte d'un test (Horwitz *et al.*, 1986, 128), tandis que la peur de l'évaluation n'est pas limitée à un test, mais peut arriver dans toute relation sociale, comme un entretien d'embauche ou parler devant une salle de classe. En salle de classe, l'élève peut se sentir évalué par l'unique locuteur maîtrisant la langue, qui est l'enseignant (*ibid.*, 129). Il pourrait aussi à tort ou à raison se sentir évalué par ses camarades : à raison, s'il n'a effectivement pas confiance en lui et estime que les autres sont plus compétents que lui. Cependant, ceci pourrait être à tort si ses camarades ont eux aussi des difficultés à performer lorsqu'il s'agit d'expression orale.

Il en ressort que les élèves ont en effet un manque de motivation à s'exprimer oralement en allemand. Et ceci provient en grande partie du manque de confiance en eux-mêmes (Fischer 2005, 31-32). Cependant, les élèves ayant affirmés avoir confiance en eux et ne pas avoir peur de l'évaluation ont donné une toute autre raison relevant aussi de l'aspect psychologique, il s'agit de la volonté. Ceci s'est illustré par des déclarations telles que : « je n'aime pas lever le doigt même si je connais », « c'est juste que je ne veux pas me lever. », « quand je décide de ne pas parler, je ne parle pas. ». De telles affirmations se comprennent mieux à la lumière de la théorie de *la volonté de communiquer* (McCroskey *et al.*, 1985 ; MacIntyre *et al.*, 2007 ; Fischer 2005). Fischer (*ibid.*, 31-32) la définit comme l'absence de motivation à s'exprimer oralement dans la langue étrangère: « Unter dem Begriff „Sprechwilligkeit“ verstehen wir keine Motivation, sich im Unterricht fremdsprachig auszudrücken. » D'après ces auteurs, l'apprenant de la langue étrangère fait délibérément le choix de parler ou pas, dépendant grandement de la situation et du moment de l'apprentissage, mais aussi du caractère introverti et extroverti de ce dernier. L'impact du caractère introverti et précisément, la timidité a été examiné par le questionnaire administré. 45% ont reconnu qu'ils sont timides et c'est pour cette raison qu'ils ne veulent pas prendre la parole.

Que l'on se situe du point de vue de l'anxiété langagière ou de la volonté de communiquer, la prise de parole des deux groupes d'élèves ici enquêtés est négativement influencée par leur manque de motivation.

1.3 Les moqueries des camarades et leur impact sur la prise de parole

50% des enseignants affirment que les élèves ont peur des moqueries de leurs camarades, tandis que 39% des deux groupes d'élèves affirment avoir peur d'être moqué par leurs camarades. La peur d'être moqué, de se sentir ridicule, d'être rabaissé, humilié aux yeux des élèves comme à ceux de l'enseignant fait partie des peurs pouvant être éprouvées lorsqu'en position d'élève, on prend la parole en classe. D'autre part, 61% affirment ne pas prendre en compte les moqueries de leurs camarades. Ces derniers qui n'expriment aucune peur disent ne pas trouver important le jugement des autres, ou du moins, ne le considèrent pas comme déterminant dans leur prise de parole. Il est cependant à souligner que ces moqueries des élèves sont en réaction à un comportement, une gestuelle, un accent ou un mot, qui leur a paru risible. Dans le cas d'espèce, il s'agit plutôt d'une réaction face aux erreurs commises par un camarade en situation de prise de parole.

75% des enseignants pensent que les élèves n'osent pas prendre la parole parce qu'ils craignent commettre des fautes. 55% des élèves interrogés affirment ne pas prendre la parole, car ils ont peur de commettre des fautes. Cet aspect a aussi été relevé dans les travaux de Kayaoğlu et Sağlamlı (2013), et Fischer (2005). Les travaux de Fischer ont montré que 75% des élèves affirment avoir peur de commettre les fautes quand ils doivent prendre la parole. A la lumière de la théorie de *l'anxiété langagière* de Horwitz *et al.*, la peur de commettre des fautes est ressentie par les élèves anxieux, qui ont l'impression d'être constamment évalués et perçoivent par conséquent toute correction comme un échec. Selon cette même théorie et d'après les travaux de Young (1991) une manière dure de corriger les erreurs des élèves est grandement à l'origine de l'anxiété langagière. Il semblerait donc pour ces deux auteurs que les élèves ne sont pas anxieux à l'idée de commettre des erreurs, mais c'est la manière rude et souvent violente avec laquelle ces erreurs sont corrigées par l'enseignant, qui va inciter les autres élèves à réagir par des moqueries et rires, et par conséquent, faire naître en celui qui a pris la parole, la réticence à tenter une nouvelle fois cette expérience.

Ainsi, lorsqu'ils veulent s'engager dans l'expression orale, les élèves craignent les réactions souvent dures des enseignants. Il en est de même pour les réactions des camarades, qui rient et se moquent des différentes interventions orales des autres. C'est donc dans une telle atmosphère où les interventions orales des apprenants deviennent pour eux une véritable prise de risque d'être humiliés qu'ils préfèrent garder le silence.

1.4 Comment favoriser la prise de parole ?

Enseignants et élèves ont donné leurs avis sur les propositions de solution faites. Pour inciter les élèves à prendre la parole, 100% des enseignants et 84,2% des élèves pensent qu'un enseignement ludique pourrait les aider. En effet, « Le jeu présente un atout de motivation, dans le sens du côté agréable de l'activité, il donne un contexte dans lequel le langage trouve son sens. Il permet également une interaction des joueurs qui se fait le plus souvent par oralisation et qui facilite alors la prise de parole » (Limousin, 2012, 23). Le jeu apparaît ainsi pour ces enseignants et élèves comme une solution très importante, malgré les préjugés souvent entendus sur son utilisation dans l'enseignement (Benesova 2017, 32) tels que :

- En jouant, l'on apprend presque rien, les exercices de grammaire sont plus utiles ;
- Le jeu n'est qu'une perte de temps ;
- Le jeu demande beaucoup de temps ;
- Pendant le jeu, les élèves sont bruyants et indisciplinés. Pour la plupart des enseignants, c'est une situation stressante.
- Avec le jeu l'enseignant ne peut pas avancer dans le programme.

Malgré tous ces clichés, il est important de savoir que les jeux a effectivement une haute portée pédagogique. L'enseignant peut les utiliser dans chaque phase du cours, ils sont adaptés à chaque niveau d'âge et pendant les jeux oraux, l'élève apprend beaucoup (Schatz 2006: 102)

Selon Benesova (2017, 33), le jeu a plusieurs fonctions :

- Une fonction de motivation : il permet un rapport positif avec la matière, motive l'apprenant à apprendre de nouveaux mots ;
- Les jeux divertissent : ils sont très aimés par les apprenants ;
- Les jeux aident à consolider les connaissances linguistiques : à travers la répétition constante des différentes phases ;
- Les jeux améliorent les rapports sociaux dans la classe : à travers les formes de travail en partenariat, en groupe etc.
- Les jeux créent une atmosphère détendue ;
- Les jeux développent la personnalité de l'apprenant ;
- Améliorent la communication entre les apprenants.

Il existe à titre d'exemple plusieurs types de jeux tels que : les jeux de devinette, les jeux de cartes et les jeux de dés, que Schatz (2006:102-106) présente sommairement en ces termes :

- Ratespiele – die Lernenden müssen etwas erraten (z. B. das Spiel „Was bin ich?“)
- Kartenspiele – die Schüler fragen z. B. nach fehlenden Kärtchen, man übt einzelne Wörter oder auch ganze Sätze,
- Würfelspiele – man braucht einen Spielplan, Spielfiguren und einen Spielwürfel „

Sur la proposition de la tolérance, 100% d'enseignants et 81.6% des élèves affirment que s'ils sont plus tolérants, les élèves auraient le courage de prendre la parole. C'est aussi l'avis de Courtyllon quand il affirme : « L'attitude [...] du professeur est [...] la première condition favorisant la prise de parole des étudiants» (2003 : 112). Etre tolérant demande aux enseignants de ne pas réagir à toutes les erreurs, et même quand il faut le faire, d'avoir de la tempérance et de la mesure. Il s'agit alors comme le disent Kenné et Ngatcha (2015) de ne pas « corriger systématiquement toutes leurs erreurs »

Enfin, 84,2% des élèves et 75% des enseignants estiment que s'ils parviennent à vaincre leur peur de commettre les fautes, ils pourraient aisément prendre la parole. Il s'agit là d'un processus qui nécessitera aussi bien un travail psychologique que pédagogique. Pour réussir à surmonter leur peur et prendre enfin la parole, Young (1991) et Horwitz *et al.* (1986) vont proposer quelques stratégies:

- L'enseignant pourrait utiliser des exercices de relaxation avant chaque cours pour déstresser les élèves ;
- Ils pourraient aider les apprenants à reconnaître qu'ils sont anxieux et à identifier les sources de leur anxiété. Pour aider ces derniers, les enseignants pourraient leur demander de verbaliser leurs peurs et de les noter au tableau. En procédant ainsi, ils pourront réaliser qu'ils ne sont pas seuls à éprouver ces peurs ;
- Les enseignants doivent revoir leur manière de corriger les erreurs des élèves. Les enseignants qui ont un bon sens de l'humour, qui sont amicaux, patients, relaxes et qui encouragent les élèves à parler, participent grandement à réduire l'anxiété chez ces derniers ;

- L'enseignant devrait aussi moins mettre l'accent sur des fautes de grammaire et encourager les élèves à la communication, quand ces derniers parviennent à faire passer le message ;

Cependant, vu le contexte actuel où les heures d'enseignement sont insuffisantes, l'enseignant pourrait ne pas disposer d'assez de temps pour ces élèves anxieux. Il pourra dès lors au regard de cette contrainte de temps, les référer à un spécialiste (Horwitz *et al.* , 1986) tel que les conseillers d'orientation, qui pourront aider les apprenants à mettre en œuvre leurs stratégies pour surmonter la peur. De leur côté, les élèves pourraient:

- tenir un journal intime, ce qui pourrait leur apprendre à reconnaître leurs émotions et leurs sentiments et les aborder ainsi de façon plus réaliste ;
- Pratiquer le *self-talk*. Young prend un exemple concret pour expliquer le *self-talk* : l'apprenant anxieux, appelé à aller s'exprimer oralement devant la salle de classe se dit qu'il n'y arrivera pas : "*I can't talk in public. I'll forget everything(...) Last time I was so nervous , I sounded like a robot ..*". Tandis que pratiquer le *self-talk* l'amènerait à se dire des paroles positives : "*I can handle this Just relax ... take a deep slow breath and I'll start as I rehearsed it.*"

Une autre stratégie qui permettra d'aborder la correction des fautes et de la grammaire est proposée par Brandl (1987). Il pense que si les enseignants récompensent les apprenants pour une communication réussie, ils parviendront à leur faire comprendre que l'apprentissage de la langue va au-delà des règles grammaticales et de la forme. Brandl explicite son idée avec un exemple d'approche de correction des fautes et de la grammaire. L'élève A écrit : "*ich geh zu haus jetzt.*" (Correction: Ich gehe jetzt nach Hause.). L'élève B écrit "*Jetzt ich gehe zu Hause.*" (Correction: Jetzt gehe ich nach Hause.). Brandl explique que les deux élèves ont fait preuve de compétence communicative, puisse qu'ils font passer leur message. Cependant, l'élève B fait preuve d'une meilleure performance linguistique. La phrase de l'élève A comporte six fautes (trois fautes d'orthographe, deux fautes de grammaire et une faute de syntaxe), l'élève B a uniquement fait deux fautes (une faute de syntaxe et une faute de grammaire) (ibid. 41). Dans l'annotation, six (6) points sont accordés à toute phrase correcte : trois (3) points pour la justesse linguistique et trois (3) points pour la réussite de la communication. Une telle approche de la correction des fautes et de la grammaire met plus l'accent sur l'effectivité de la communication que sur la correction de la forme. En procédant

de la sorte, les élèves pourraient comprendre que les enseignants sont plus intéressés sur ce qu'ils vont dire, et non sur comment ils vont le dire. Ceci pourrait ainsi contribuer à la réduction de la peur de commettre des fautes et d'être corrigé.

En somme, pour amener les apprenants à prendre la parole au cours d'allemand, enseignants et élèves doivent user de stratégies. Cependant, l'enseignant jouera un très grand rôle dans cette étape, car en tant que guide, garant des échanges et psychologue, il devra être en mesure d'identifier les élèves anxieux et d'adopter les stratégies ici présentées.

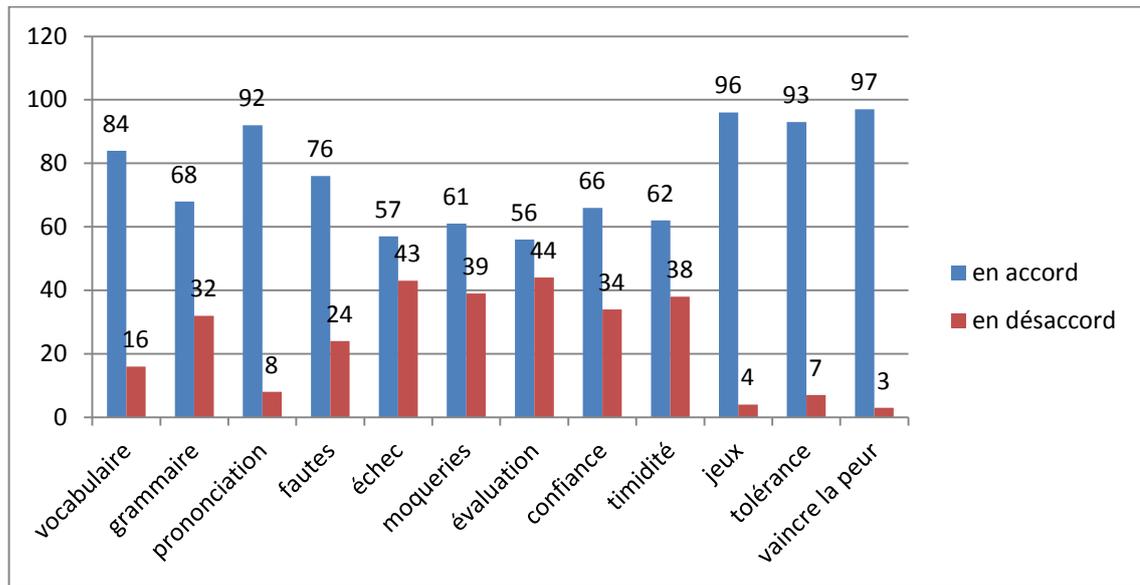
1.5 La prise de parole chez les élèves du lycée et ceux du collège

L'enseignement public est assuré par l'Etat, tandis que l'enseignement privé est financé par les personnes morales ou physiques jouissant des droits civiques et disposant des moyens financiers pour investir dans la création des structures scolaires privées (Ngonga, 2010,6). Les établissements publics disposent en général des enseignants qualifiés, sortis des Ecoles Normales Supérieures du Cameroun. Dans les établissements privés, les enseignants recrutés sont en général aussi bien qualifiés que non. Les élèves dans ces deux types d'établissements sont donc enseignés selon les mêmes programmes nationaux.

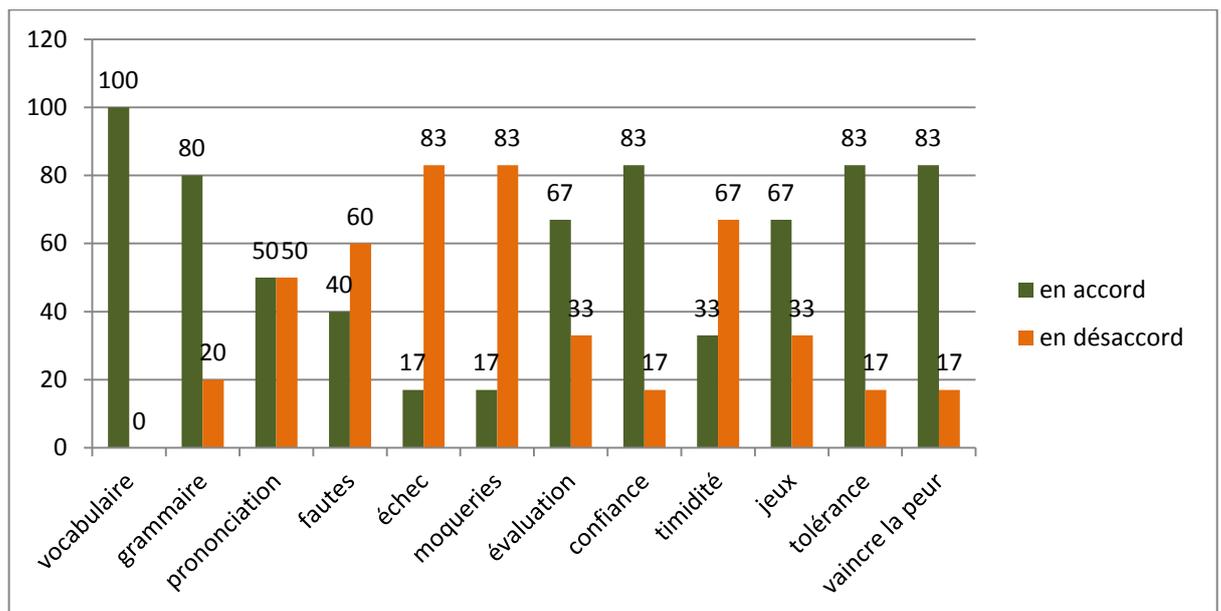
Comme il a été évoqué au début de ce travail, prendre la parole au cours d'allemand est devenu un véritable risque pour les élèves. Cependant peut-on affirmer que les élèves du lycée vivent cette difficulté au même titre que ceux du collège. Existe-il dans l'un des deux cas un niveau plus élevé d'anxiété langagière ?

Avant de comparer ce phénomène dans les deux secteurs d'enseignement, faisons un récapitulatif des résultats obtenus chez les élèves du lycée et chez ceux du collège. Les échelles ont été représentées en deux grands groupes : en accord (tout à fait d'accord et d'accord) et en désaccord (en désaccord et tout à fait en désaccord). La barre verticale présente les différents pourcentages et la barre horizontale présente les différents items sur lesquels ils étaient appelés à donner leurs avis.

Graphique 1: Histogramme des réponses des élèves du lycée



Graphique 2: histogramme des réponses des élèves du collège



Les deux groupes d'élèves, d'après les résultats présentés plus haut, ont tous reconnus avoir des problèmes linguistiques (grammaire, vocabulaire et prononciation), et ces problèmes sont en premier lieu la cause de leur silence quand ils sont appelés à parler. Cependant, lorsque nous regardons de plus près, les élèves du collège sont peu nombreux (50%) à avoir des problèmes en prononciation, contrairement à ceux du Lycée (92%). Parlant de la peur de commettre les fautes, la majorité des élèves du collège (60%) a affirmé ne pas éprouver une telle peur, tandis que ceux du lycée (76%) affirment que la crainte de commettre les fautes les

empêche de prendre la parole. Les raisons pour lesquelles les élèves du collège n'ont pas peur des fautes résideraient dans le fait qu'ils soient un petit groupe et que l'enseignant les encourage à prendre la parole, au point où ces derniers ne considèrent pas les fautes comme des obstacles. Contrairement au collège, les élèves du Lycée, dont l'effectif n'est pas pour autant pléthorique (32 élèves), ont peur de commettre des fautes. Cette peur résiderait dans le fait que ces derniers n'aient pas souvent l'occasion de s'exprimer oralement, ou alors qu'ils soient frustrés par les autres (enseignants et camarades) quand ils prennent la parole. Il ressort de cet aspect linguistique que peu importe que l'on se trouve au lycée ou au collège, ces élèves de Terminale trouvent la langue allemande complexe, voire difficile (Gibitz, 2003), même si cela n'est pas exprimé de la même intensité.

Lorsque nous abordons l'aspect du manque de motivation qui empêcherait les élèves de prendre la parole, trois items entrent en jeu. Ce sont ceux en rapport avec l'échec, la confiance en soi et la timidité. Les élèves du lycée affirment à 57 % que la peur de l'échec ne les encourage pas à prendre la parole, tandis que des élèves du collège affirment à 83% ne pas avoir peur de l'échec. Cependant, 83% des élèves du collège reconnaissent qu'ils n'ont pas suffisamment confiance en eux pour prendre la parole, et il en est de même à 66% pour les élèves du lycée. Parlant de la timidité, qui est un trait de caractère qui joue un grand rôle dans la motivation à prendre la parole (McIntyre et Gardner 1994), 67% des élèves du collège arguent que la timidité n'influence pas leur prise de parole en cours, tandis que 62% des élèves du lycée reconnaissent que leur timidité les empêche de parler allemand en classe. Il ressort ici que sur trois éléments jouant un rôle dans la motivation à prendre la parole, les élèves du collège reconnaissent (presque tous) qu'un seul élément (la confiance en soi) est un obstacle à leur prise de parole. Pourtant, les élèves du lycée reconnaissent que ces trois éléments sont un véritable problème pour eux, ce qui montre que ces derniers sont effectivement démotivés à prendre la parole en classe.

Lorsque nous jetons un regard à la nature des réactions en salle de classe, deux éléments ont été pris en compte : les moqueries des camarades et l'évaluation (supposant un jugement verbal ou annoté par enseignants et/ou élèves). Parlant des réactions des camarades par les moqueries, les élèves du collège, dans leur grande majorité (83%), disent ne pas en avoir peur. Peut-être que le fait de se connaître les uns les autres ne laisse pas place aux moqueries, par conséquent, l'apprenant ici peut s'exprimer librement. Ou alors non pas parce qu'ils ne sont pas moqueurs, mais parce que les moqueries n'ont aucun effet sur eux. En observant les

résultats du lycée, il ressort que ces élèves (61%) ont peur des moqueries, peut-être parce qu'il n'y a pas une cohésion dans le groupe, l'enseignant n'est peut-être pas assez ferme quand au respect du tour de la parole d'autrui ou alors ceci est plus dû à un manque de confiance en soi. Pour ce qui est de l'évaluation, 56% des élèves du Lycée affirment en avoir peur, tandis que 67% des élèves du collège affirment eux aussi la craindre. Ainsi sur deux facteurs en rapport avec les réactions en classe, les élèves du lycée reconnaissent être négativement influencés par les deux, tandis que ceux du collège ne sont influencés que par un seul facteur. Il en ressort que ces deux groupes d'élèves sont négativement influencés par les réactions négatives en salle de classe, et ceci a pour conséquence qu'ils ne veulent pas s'engager dans la communication orale.

Selon Horwitz *et al.* (1986), l'appréhension de la communication, la peur de l'échec, la peur d'être évalué ou jugé par les autres, le manque de confiance en soi, les moqueries, sont à l'origine de l'anxiété langagière chez les apprenants. Ainsi, ces élèves du lycée, tout comme ceux du collège, souffrent d'anxiété langagière ou de peur de prendre la parole. Cependant, celle-ci est plus prononcée chez les élèves du lycée que ceux du collège, impactant ainsi de manière plus prononcée leur prise de parole par rapport à ceux du collège.

2 Implications théoriques et pédagogiques

Ce point présente les différentes implications de ce travail sur le plan théorique et pédagogique.

2.1 Implications théoriques

Trois théories ont été convoquées dans ce travail. Il s'agit de la théorie de *l'anxiété langagière* de Horwitz *et al.* (1986), de la théorie de *l'égo langagier* de Guiora (1972) et de la théorie de *la volonté de communiquer* de McCroskey *et al.* (1985)

L'anxiété langagière de Horwitz *et al.* s'intéresse aux cours de langues étrangères et leur particularité : ils créent chez les apprenants une peur, une appréhension, une anxiété particulière. Comment comprendre qu'un élève d'habitude actif dans d'autres cours devienne subitement silencieux quand vient l'heure du cours de langue étrangère? Pour identifier les élèves souffrant de ce problème, les auteurs de cette théorie ont mis sur pied un outil de mesure de l'anxiété langagière dont le but était d'identifier les élèves souffrants de ce problème et par la même occasion identifier le type d'anxiété. Le questionnaire que nous

avons élaboré s'est inspiré de cet outil de mesure et nous a permis de constater qu'il existe effectivement des élèves souffrants d'anxiété langagière et d'autres pas. Le thème de ce travail sous-entendait déjà que ces élèves ressentaient une peur de prendre la parole en classe. S'inspirer de cet outil de mesure a permis d'observer concrètement cette peur à travers les résultats. D'autre part cet outil s'est avéré nécessaire quant à l'identification des causes à de leur anxiété : les causes linguistiques et psychologiques. La théorie de Horwitz *et al.* s'avère être d'une grande importance dans l'identification des élèves anxieux et des causes de cette anxiété.

L'analyse de ce travail du point de vue de la théorie de *l'égo langagier* voudrait que nous considérions les élèves de la classe de terminale comme des adultes, qui se sont forgés une autre identité au cours d'allemand. En effet, les débutants dans l'apprentissage de la langue sont enthousiastes et n'ont pas peur de commettre les fautes ou d'être moqués par les autres camarades. Dans une ambiance enfantine, ils se lancent dans l'expression orale sans crainte d'être jugés par l'enseignant et les camarades. Cependant, en classe de terminale, avec les changements physiques, cognitifs et émotionnels, les élèves veulent se protéger de tout ce qui pourrait les perturber ou les offenser, entrent alors en jeu les facteurs tels que l'estime de soi, le manque de motivation, la prise de risque. Appelés à travers le questionnaire à donner leurs avis sur la confiance en soi et sur la motivation, il a été constaté que ces élèves, dans leur majorité, n'ont pas confiance en eux et manquent ainsi de motivation à parler. Cette théorie se complète à la première, car si la première s'interrogeait sur le changement de comportement de l'apprenant en cours de langue, Guiora montre ici que l'apprenant se revêt d'une autre personnalité pour se protéger de toutes situations désagréables. Comment lutter contre cet égo ? L'auteur propose de créer en classe une atmosphère bon enfant à l'aide par exemple d'un enseignement ludique. Interrogé sur cette proposition, enseignants et élèves ont en grande majorité reconnu et souhaité que les jeux soient introduits dans l'apprentissage, ceci sous entendrait que les jeux ne sont pas ou sont très peu utilisés dans l'enseignement-apprentissage de l'allemand LE au secondaire.

La volonté de communiquer a aussi été d'un apport important pour cette recherche, car il est toujours important d'aborder un problème selon différents angles de vue, afin de le cerner dans son entièreté. Il a été de ce fait important de convoquer cette théorie pour expliquer la réticence des apprenants à prendre la parole pour communiquer. Cette théorie, rappelons-le, stipule que c'est l'élève qui décide parler ou pas, qu'il soit compétent ou non.

Plusieurs paramètres (linguistique, motivation, climat du groupe, confiance en soi, perceptions, etc.) poussent l'apprenant à s'engager ou non dans une communication orale. Au tout début de cette chaîne, se trouve la personnalité de l'apprenant. Les auteurs soulignent qu'un élève introverti s'engagera moins dans une communication qu'un élève extraverti. Cependant le plus important est de comprendre que *la volonté de communiquer* de l'apprenant varie selon le contexte, selon qu'il soit appelé à communiquer en groupe, en partenariat, devant ses camarades etc. L'enseignant devrait prendre le temps, d'observer ses apprenants et de constater dans quelle situation les uns et les autres sont à l'aise, et essayer, autant que faire se peut, de varier ces différentes situations.

2.2 Implications pédagogiques

Avant toute chose, l'enseignant devrait prendre conscience de l'existence de l'anxiété langagière. Une fois que cela est fait, il pourra envisager l'anxiété comme une cause possible de la réticence des apprenants à prendre la parole. En d'autres termes, la prise en compte de l'existence de la peur de la langue étrangère devrait encourager les enseignants à être patients envers les apprenants et à les soutenir, car parler une langue étrangère est une activité stressante pour eux. Ils devraient encourager les apprenants à croire en eux et à surmonter leur peur de s'exprimer oralement. Pour cela, ils pourraient tout d'abord les aider à prendre conscience de ce problème et partager avec ces derniers des stratégies (Young, 1991 ; Horwitz *et al.* 1986) pouvant les aider à y faire face et à le surmonter. Par ailleurs, les enseignants devraient prendre en considération le moment où les élèves doivent être corrigés et comment traiter ces derniers face à l'erreur. Ils ne devraient pas intimider les élèves en jugeant leurs paroles devant l'ensemble de la classe, ils ne devraient pas porter de jugements de valeur sur la personne de l'élève (Charmeux 1996). En d'autres termes, « il s'agit d'éviter toute manifestation de nature à indisposer l'apprenant par des gestes d'impatience ou de bouderie qui pourraient toucher son amour-propre ou sa personnalité » (Ngaliema, 2012, 10)

Il est de ce fait important pour les éducateurs de comprendre que la participation des élèves, qui va (tel qu'il est généralement observé) décroissante de la classe de 4^{ème} en Terminale, n'est pas forcément dû au niveau bas des élèves, mais parce qu'en 4^{ème}, les élèves n'ont pas encore un égo langagier développé et par conséquent n'ont pas peur de paraître ridicule ou de faire des erreurs lorsqu'ils parlent. Contrairement à ces derniers, les élèves de Terminale se sont déjà forgés une personnalité et ont développé un égo langagier. C'est pour cette raison qu'ils préfèrent éviter le ridicule en face des autres.

La prise en compte de *l'anxiété langagière*, de *l'égo langagier* et de *la volonté de communiquer* par les pédagogues permettra de mieux comprendre la faible ou la non-participation des apprenants à l'expression orale et d'ajuster ainsi leur action didactique. C'est donc vu le rôle capital que l'enseignant a à jouer dans la résolution de ce problème que nous pouvons affirmer avec Benamar (2009, 66) :

Comme vecteur d'information, l'enseignant est censé posséder un certain nombre de savoirs qu'il doit transmettre aux apprenants, notamment les compétences de communication à l'oral. Comme meneur de jeu, c'est l'enseignant qui gère les prises de paroles en classe, qui suggère les thèmes à discuter, qui propose les activités et qui gère les échanges. [...]. Dans son rôle de facilitateur, l'enseignant est appelé à rendre l'apprentissage facile, il doit aider l'élève à s'exprimer.

CONCLUSION GENERALE

Parvenu au terme de ce travail, il était question d'examiner la peur des élèves à prendre la parole au cours d'allemand dans le secondaire. Le but de ce travail a été de déterminer les causes de cette peur. Pour ce faire, deux établissements de la région du centre ont été choisis, un établissement privé, situé dans la zone urbaine et un établissement public, situé dans la zone rurale. C'est dans ces deux établissements que les élèves de la classe de terminale ont été choisis pour l'enquête. Pour la collecte des données, un questionnaire a été administré aussi bien aux élèves qu'à certains enseignants. Les résultats obtenus révèlent que les éléments linguistiques (grammaire, vocabulaire, prononciation) sont à 92% pour les enseignants et 74% pour les élèves à l'origine de la réticence des élèves à prendre la parole. Comme deuxième cause à l'origine du silence des apprenants, 92% des enseignants et 55 % des élèves ont relevé le manque de motivation. En ce qui concerne les réactions négatives, 60% des apprenants ont infirmé avoir peur des moqueries et du jugement des autres, tandis que 100% des enseignants l'ont confirmé.

En comparant les résultats obtenus au collège et au lycée, il a été constaté que les deux groupes d'élèves sont confrontés au même problème de la peur de prendre la parole. Cependant, les causes de ce problème n'étaient pas toujours les mêmes : les élèves du collège ont affirmé ne pas avoir peur des moqueries et ne pas être timides au point de ne pas prendre la parole. Contrairement à eux, ceux du lycée ont affirmé ne pas prendre la parole parce qu'ils ont peur des moqueries et qu'ils sont par ailleurs trop timides pour le faire. Les différentes théories de *l'anxiété langagière*, de *l'égo langagier* et *la volonté de communiquer*, ont permis de mieux cerner ce problème et ses différentes causes. Pour pallier ce problème, élèves et enseignants ont en grande partie proposés l'introduction des jeux dans le cours, et la tolérance des uns et des autres face aux fautes.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude ont permis de constater que le silence, ou la réticence des apprenants à prendre la parole au cours d'allemand dans les établissements secondaires est un problème complexe qui nécessite pour les enseignants de s'armer des savoirs en rapport avec l'anxiété de la langue étrangère et la volonté de communiquer pour ne

citer que ceux-ci. Ils pourraient ainsi avoir des explications aux questions telles que : pourquoi tel élève ne prend pas la parole aujourd'hui ? Pourquoi tel autre ne prend jamais la parole ? Est-il stressé ? Est-il introverti au point de ne pas participer aux activités d'expression orale ? Comment les motiver à prendre la parole ? etc. Il est de ce fait important pour les enseignants d'amener les apprenants à parler au cours d'allemand, car c'est en s'exerçant qu'ils prendront l'habitude de corriger leur prononciation, augmenter leur vocabulaire et appliquer leurs leçons de grammaire.

En somme, ce travail s'est attelé à décrire et identifier les causes à l'origine du silence de certains élèves pendant le cours d'allemand dans un établissement secondaire privé et public. Cette recherche ne dit pas concrètement pourquoi les élèves du collège ressentent moins la peur lors de la prise de parole que ceux du Lycée. Bien plus, elle ne dit pas si, en dépit de cette peur éprouvée, ceux-ci réussissent à communiquer effectivement lorsqu'ils prennent enfin la parole. D'autres part, il serait intéressant d'identifier les élèves souffrant d'anxiété langagière, d'appliquer avec ces derniers quelques stratégies proposées par ce travail, et dire enfin quelle est la meilleure stratégie à adopter avec les élèves qui ont peur de s'exprimer au cours d'allemand. Une telle démarche pourrait éventuellement faire l'objet de futures recherches sur ce thème passionnant qu'est la peur, l'appréhension, l'anxiété langagière.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Bouletreau, A., Chouanière, D., Wild, P. et Fontana, J-M. (1999). *Concevoir, traduire et valider un questionnaire. A propos d'un exemple, EUROQUEST*. INRS.

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (2001). Unité des Politiques linguistiques. <http://www.coe.int/lang-CECR> consulté le 14/07/2021 à 16 :29

Charmeux, E. (1996). *Apprendre la parole : l'oral aussi s'apprend, l'école en question*. SEDRAP

Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Hachette FLE. <https://hachettefle-us.3dcartstores.com> consulté le 02/07/2021 à 02:16

Demeuse, M. (2004). *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Notes de cours. <http://www.umh.ac.be/inas> consulté le 14/01/2022 à 01:45

Florent, P. (2000). *La vidéo à la demande*. L'Harmattan.

Grawitz, M. (2004). *Lexique des sciences sociales*. (8^{ème} éd.). Dalloz.

Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. (Traduction: Collette Noyau). Armand Colin.

Ndie, F. S. (2003). *Cours d'initiation à la recherche*. ENIEG B, Yaoundé.

MINESEC. (2014). *Programme d'études de l'allemand langue vivante II classes de 4^{ème}, 3^{ème} et second cycle*.

MINESEC. (2020). *Programme d'études de l'allemand langue vivante II classes de terminales*.

MINESEC. (2019). *Programme d'études de l'allemand langue vivante II classes de première ESG*.

Schatz, H. (2006). *Fertigkeit Sprechen*. Goethe Institut.

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*, Nouvelle Edition. CLE, international

Tsafack, G. (2004). *Méthodologie générale de la recherche en éducation*. CUSEAC.

Verdelhan, M. (2001). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. PUF.

Articles

Ajomshoa, L. et Sadighi, F. (2015). The Importance of Motivation in Second Language Acquisition. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3(2), 126-137. <http://www.arcjournals.org> consulté le 28/06/2021 à 12:02

Akhmetova, A. Zh. et Dalbergenova, L. E.(2017) Sprechangst im DaF-Unterricht. *British Journal of English Linguistics*. 377-388. <https://www.elib.bsu.by> consulté le 07/09/2021 à 02 : 43

Aubert, J. (2019). Développer les compétences orales par la pratique du théâtre en classe : pourquoi travailler l'expression orale en classe ? Quels sont les apports du théâtre dans le développement des compétences orales des élèves ? *Education*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02190543> consulté le 20/08/2021 à 09:02

Bekleyen, N. (2004). Helping teachers become better English students: causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 27-39. <https://www.academia.edu/487252> Consulté le 07/09/2021 à 03:21

Benamar, R. (2009). Stratégie d'aide à la production orale en classe de FLE. *Synergie Algérie*, 8. (N.P) <https://www.gerflint.fr> consulté le 02/07/2021 à 03:10

Carre, C. (2002), Ecouter, comprendre et aider. La parole de l'élève en E.P.L.E., *Conférence disciplinaire C.P.E.* <http://cpe.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/paroleleve.pdf> consulté le 10/12/2021 à 02 :12

Deslandes, (2007). Les conditions pour libérer la parole. *Les cahiers EPS*, 36.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <https://www.doi.org/10.2307/330107>, consulté le 12/01/2022 à 03:11

Fischer, S. (2005). Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht. *German as a foreign language (gfl-journal)*, 3, 31-45. <http://www.gfl-journal.de/3-2005/fischer.pdf> consulté le 13/08/2021 à 08:50

Gibitz, U.(2003). Die Einstellung der Schüler in Kamerun zur Schule und zum Deutschunterricht. Eine Umfrage, 1-24. <http://www.lernen-wollen.de> consulté le 25/06/2021 à 07:04

Guiora, A.Z., Beit-Hallahmi, B., Brannon, R.C.L., Dull, C.Y., et Scovel, T. (1972). The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: an exploratory study. *Comprehensive Psychiatry*, 13(5), 421-428. <http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/34041/1/0000318.pdf> consulté le 03/01/2022 à 06:15

Horwitz, E. K. , Horwitz, M. B. et Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <http://www.jstor.org/stable/327317?origin=JSTOR-pdf> Consulté le 09/12/2021 à 16:34

Kalińska-Luszczńska, S. (2015). L'acquisition d'une langue étrangère et l'anxiété langagière. *Annales*, 33, 33-47. <http://www.ejournals.eu> consulté le 24/02/2022 à 12:44

Kenné, A. (2015). Motivation und Demotivation im Deutschunterricht an der Universität Dschang. *Info DaF* 1, 71-86.

Kenné, A. et Ngatcha, A. (2015). Obstruction ou construction – Quel rôle joue effectivement l'enseignant(e) pendant le cours d'allemand ? *Pratiques herméneutiques interculturelles. [Mélanges en hommage à Alioune Sow]*, 235-244.

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dornyei, Z. et Noels, K. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562. <https://www.onlinelibrary.wiley.com> consulté le 09/12/2021 à 12:10

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

McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1982). Communication apprehension and shyness: Conceptual and operational distinctions. *Central States Speech Journal*, 33, 458-468.

Nguyen K.O. et Nguyen, T.T. (2002). Interaction verbale et fonctions de la parole de l'enseignant et des élèves en classe des sciences en français au Vietnam. <http://refef.crifpe.ca/document/nhatrang/Gr%203%20-%205%20NKOanh+NTTuoi.pdf> Consulté le 07/09/2021 à 03 :40

Perrenoud, P. (1994). La communication en classe : onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*, 326, 13-18 <http://www.unige.ch> Consulté le 10/12/2021 à 02:12

Riemer, C. et Settineri, J. (2010). Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbforschung. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 1, 764-781.

Roussel, P. (2000). La motivation au travail - concept et théories. *Les notes du LIRHE*, 326, 1-20. <http://www.univ-tlse1.fr/LIRHE/> consulté le 18/08/2021 à 05:36

Wilson, R. G., et Lynn, R. (1990). Personality, intelligence components and foreign language attainment. *Educational Psychology*. 10, 57-71.

Yetiş, V. A. (2012). La Production Orale en Langue Etrangère: Vaincre l'Anxiété. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25 (1), 145-166. <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm> Consulté le 01/09/2021 à 16:59

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439. <http://www.jstor.org/stable/329492?origin=JSTOR-pdf>. Consulté le 07/09/2021 à 03:11

Zakarneh, B. (2018). Language ego as a barrier in English language acquisition among Arab university students. *British Journal of English Linguistics*. 6(3), 40-55. <https://www.eajournals.org> consulté le 01/03/2022 à 02:33

Thèses

Benesova, M. (2017). *Motivierende und aktivisierende Sprechübungen im DaF-Unterricht*. [Thèse de Doctorat, Université de Brunn]. <https://these.cz/id/a4114q4>. Consulté le 01/06/2021 à 06:53

Ngonga, H. (2010). *Efficacité comparée de l'enseignement public et privé au Cameroun*. [Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne, France]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00554325> consulté le 09/02/2022 à 10:12

Occhipinti, A. (2009) *Foreign Language Anxiety in in-Class Speaking Activities. Two Learning Contexts in Comparison*. [Thèse de Doctorat, Université d'Oslo, Canada]. <http://www.duo.uio.no> consulté le 07/09/2021 à 3:09

Mémoires

Brandl, Klaus. (1987) *Ecclecticism in Teaching Communicative Competence*. [Maitrise Université de Texas, USA]. <https://scholar.google.com> consulté le 06/10/2021 à 03:05

Deligui, P. et Roggo, N. (2016). *L'emploi de la presse dans l'enseignement de l'anglais à l'école professionnelle*. [Mémoire de Master, Haute Ecole Pédagogique de Vaud, France]. <http://www.hepl.ch> consulté le 25/06/2021 à 06 :17

Falcón, R.V. (2009). *La permeabilidad del ego, la tolerancia a la ambigüedad y la compentencia intercultural: una intervención didáctica*. [Mémoire de Maitrise, Institut Cervantes]. http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/Vila_Falcon/Vila_Falcon.pdf Consulté le 12/01/2022 à 02:30

Latifa, R. (2014). *Les facteurs de la motivation au cycle moyen; Comment passer de l'amotivation à la motivation intrinsèque. Cas des apprenants de la deuxième année moyenne*. [Mémoire de Master, Université Larbi Ben M'Hidi, Oum El Bouaghi, Algérie]. <http://bib.univ-oeb.dz> Consulté le 08/07/2021 à 18 :10

Laurens, S. et Lacharme, C. (2012). *La place de la peur chez les élèves en situation de prise de parole en classe de secondaire I. Regards croisés entre élèves et enseignants*. [Mémoire professionnel, Lausanne]. <https://patrinum.ch/record/17126> Consulté le 08/07/2021 à 15:01

Limousin, N. (2012). *Comment favoriser la prise de parole en classe de langues ?* [Mémoire Professionnel, Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), Nord Pas de Calais, France] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736084> Consulté le 01/09/2021 à 16:42

Mant A. (2004), *La prise de parole : d'un apprentissage en itinéraire de découverte à une exploitation en EPS*. [Mémoire professionnel, IUFM, Paris, France]. <https://tel.archives-ouvertes.fr> consulté le 08/07/2021 à 18 :30

Ngaliema, P. (2013). *Les obstacles qui inhibent la prise de parole en classe de FLE : le cas des cours de français dispensés à l'Université du Cap*. [Mémoire de Master, Université de Cape Town (UCT), Afrique du Sud]. <https://open.uct.ac.za> Consulté le 08/04/22 à 05:22

Noussaiba L. (2016). *La motivation scolaire en classe de FLE. Cas des apprenants de la 4^{ème} année moyenne*. [Mémoire de Master, Université Larbi Ben M'Hidi, Oum El Bouaghi, Algérie]. <http://bib.univ-oeb.dz> Consulté le 07/07/2021 à 18 :10

Nyamsi, . (2017). *Risikobereitschaft im DaF-Unterricht als Lernstrategie zur Verbesserung der Sprechfertigkeit*. [DIPES II] Ecole Normale Supérieure, Yaoundé, Cameroun

Lois

Loi n°98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. <http://portal.unesco.org/education/en/files/12704/10434093270Cameroun1.doc/Cameroun1.doc>. Consulté le 17/11/2018 à 09:58

ANNEXES

Annexe 1: instrument de mesure de l'anxiété langagière de Horwitz et al. (1986, 129-130), tiré de l'article *Foreign Language Classroom Anxiety*

TABLE I

FLCAS Items with percentages of students selecting each alternative

SA* A N D SD

| | | | | | |
|--|----|----|----|----|--|
| 1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class. | | | | | |
| 11** | 51 | 17 | 20 | 1 | |
| 2. I don't worry about making mistakes in language class. | | | | | |
| 11 | 23 | 1 | 53 | 12 | |
| 3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class. | | | | | |
| 5 | 16 | 31 | 29 | 19 | |
| 4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language. | | | | | |
| 8 | 27 | 29 | 20 | 16 | |
| 5. It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes. | | | | | |
| 15 | 47 | 12 | 16 | 11 | |
| 6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course. | | | | | |
| 7 | 19 | 31 | 32 | 12 | |
| 7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am. | | | | | |
| 13 | 25 | 20 | 28 | 13 | |
| 8. I am usually at ease during tests in my language class. | | | | | |
| 5 | 35 | 19 | 20 | 21 | |
| 9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class. | | | | | |
| 12 | 37 | 19 | 28 | 4 | |
| 10. I worry about the consequences of failing my foreign language class. | | | | | |
| 25 | 17 | 12 | 29 | 16 | |
| 11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes. | | | | | |
| 5 | 17 | 36 | 37 | 4 | |
| 12. In language class, I can get so nervous I forget things I know. | | | | | |
| 9 | 48 | 11 | 25 | 7 | |
| 13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class. | | | | | |
| 0 | 9 | 19 | 57 | 15 | |

**LES CAUSES DE LA PEUR DE LA PRISE DE PAROLE AU COURS D'ALLEMAND LANGUE
ETRANGERE : CAS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE DE TERMINALE DU LYCEE BILINGUE DE
MBALNGONG ET DU COLLEGE POLYVALENT LES AIGLONS**

14. I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.
5 12 17 51 15
15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.
1 31 28 37 3
16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.
5 37 17 24 16
17. I often feel like not going to my language class.
19 28 19 23 12
18. I feel confident when I speak in foreign language class.
1 28 24 43 4
19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.
0 15 31 40 15
20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.
5 27 19 37 12
21. The more I study for a language test, the more confused I get.
4 12 8 48 28
22. I don't feel pressure to prepare very well for language class.
3 12 19 44 23
23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.
12 19 25 31 13
24. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.
3 25 19 47 7
25. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.
16 43 11 28 3
26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.
13 25 19 31 12
27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.
5 28 28 31 8
28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.
5 27 40 24 4
29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.
3 24 24 43 7
30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.

**LES CAUSES DE LA PEUR DE LA PRISE DE PAROLE AU COURS D'ALLEMAND LANGUE
ETRANGERE : CAS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE DE TERMINALE DU LYCEE BILINGUE DE
MBALNGONG ET DU COLLEGE POLYVALENT LES AIGLONS**

9 25 32 32 1

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

3 7 20 53 17

32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.

5 23 20 41 11

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

5 44 17 31 3

***SA** = strongly agree; **A** = agree; **N** = neither agree nor disagree; **D** = disagree; **SD** = strongly disagree.

****Data in this table are rounded to the nearest whole number. Percentages may not add to 100 due to rounding.**

Annexe 2: instrument de mesure de la volonté de communiquer de McCroskey et al. (1985, 8-9), tiré de l'article *Willingness to Communicate: The Construct and Its Measurement*.

WILLINGNESS TO COMMUNICATE SCALE.

Directions: Below are 20 situations in which a person might choose to communicate or not to communicate. Presume you have completely free choice. Indicate the percentage of time you would choose to communicate in each type of situation.

Indicate in the space at the left what percent of the time you would choose to communicate.

0-never, 100- always.

- _____ 1. *Talk with a service, station attendant.
- _____ 2. *Talk with a physician.
- _____ 3. Present a talk to a group of strangers.
- _____ 4. Talk with an acquaintance while standing in line.
- _____ 5. *Talk with a salesperson in a store.
- _____ 6. Talk in a large meeting of friends.
- _____ 7. *Talk with a policeman/policewoman.
- _____ 8. Talk-in a small group
- _____ 9. Talk with a friend while standing in line. :
- _____ 10.*Talk with a waiter/waitress in a restaurant.
- _____ 11. Talk in a large meeting of acquaintances.
- _____ 12. Talk with a stranger while standing in line.
- _____ 13. *Talk-with a secretary.
- _____ 14. Present a talk to a group of friends.
- _____ 15. Talk in a small group of acquaintances.
- _____ 16. *Talk with-a garbage collector.
- _____ 17. Talk in a large meeting of strangers.
- _____ 18. *Talk with a spouse (or girl/boyfriend).
- _____ 19. Talk in a small group of friends.
- _____ 20. Present a talk to a group of acquaintances.

* Filler item

Scoring: To compute the subscores add the percentages for the items indicated and divide the total by the number indicated below.

Public: 3 + 14 + 20; divide by 3.

**LES CAUSES DE LA PEUR DE LA PRISE DE PAROLE AU COURS D'ALLEMAND LANGUE
ETRANGERE : CAS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE DE TERMINALE DU LYCEE BILINGUE DE
MBALNGONG ET DU COLLEGE POLYVALENT LES AIGLONS**

Meeting: $6 + 11 + 17$; divide by 3.

Group: $8+15+19$; divided by 3.

Dyad: $4+9+12$; divided by 3

Stranger: $3 + 8 + 12 + 17$; divide by 4.

Acquaintance: $4 + 11 + 15 + 20$; divide by 4.

Friend: $6 + 9 + 14 + 19$; divide by 4.

To compute the total WTC score, add the subscores for Stranger, Acquaintance, and Friend, then divides that total by 3.

Normative means, standard deviations, and internal reliability estimates for the scores, based on a sample of 428 college students, are as follows:

Table 1

| Score | Mean | Standard Deviation | Reliability |
|---------------------|-------------|---------------------------|--------------------|
| Total WTC | 67.3 | 15.2 | 92 |
| Public | 56.1 | 22.2 | 76 |
| Meeting | 60.0 | 20.9 | 70 |
| Group | 73.4 | 15.8 | 65 |
| Dyad | 79.5 | 15.0 | 69 |
| Stranger | 41.3 | 22.5 | 82 |
| Acquaintance | 75.0 | 17.9 | 74 |
| Friend | 5.5 | 13.8 | 74 |

Table 2

CORRELATIONS OF WTC SCORES WITH VAS AND PRCA-24 SCORES*

| WTC SCORES | VAS Scores | PRCA-24 Scores |
|---------------------|-------------------|-----------------------|
| WTC-Total | 0.41 | -0.52 |
| Public | 0.34 | -0.49 |
| Meeting | 0.37 | -0.56 |
| Group | 0.36 | -0.42 |
| Dyad | 0.32 | -0.29 |
| Stranger | 0.41 | -0.55 |
| Acquaintance | 0.29 | -0.44 |
| Friend | 0.35 | -0.34 |

**LES CAUSES DE LA PEUR DE LA PRISE DE PAROLE AU COURS D'ALLEMAND LANGUE
ETRANGERE : CAS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE DE TERMINALE DU LYCEE BILINGUE DE
MBALNGONG ET DU COLLEGE POLYVALENT LES AIGLONS**

* All correlations are significant, $p < .001$

Annexe 3: questionnaire adressé aux enseignants

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS.

Chère(e)s enseignant(e)s,

Je suis étudiante en Master à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, département de didactique des disciplines : didactique de l'allemand. Je mène une étude sur : «**LES CAUSES DE LA PEUR DE LA PRISE DE PAROLE AU COURS D'ALLEMAND LANGUE ETRANGERE : CAS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE DE TERMINALE DU LYCEE BILINGUE DE MBALNGONG ET DU COLLEGE POLYVALENT LES AIGLONS**».

Je sollicite votre collaboration et vous rassure que tous les renseignements individuels figurant sur le questionnaire seront tenus confidentiels et ne pourront en aucun cas être utilisés à d'autres fins qu'académiques.

YOUBI Aimée Gaëlle, 675916914/696935767

E-mail : aimeeyoubi1988@gmail.com

0-IDENTIFICATION : Veuillez cocher **uniquement la réponse** qui vous convient le mieux

01-Ancienneté : 1) 0-5ans , 2) 6-10ans , 3) 11-15ans , 4) 16-20ans , 5) 21-25ans ,
6) 26-30ans , 7) 31-35ans , 8) 36ans et plus .

02-Genre : 1) Masculin 2) Féminin .

QUESTIONS RELATIVES AUX HYPOTHÈSES : Veuillez cocher **uniquement la réponse** qui vous convient le mieux.

A : LES CAUSES LIGUISTIQUES À LA PEUR DE PRENDRE LA PAROLE AU COURS D'ALLEMAND.

A1- Les élèves ont peur de prendre la parole au cours d'allemand parce qu'ils ne maîtrisent pas le vocabulaire: **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** . **Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plaît.** _____

A2- les élèves ont peur de prendre la parole au cours d'allemand parce qu'ils ne maîtrisent pas la grammaire: **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** . **Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait.**_____

A3- Les élèves ont peur de prendre la parole au cours d'allemand parce qu'ils ne maîtrisent pas la prononciation : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** . **Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait.**_____

B : LE MANQUE DE MOTIVATION À LA PRISE DE PAROLE AU COURS D'ALLEMAND. Veuillez cocher **uniquement la réponse** qui vous convient le mieux.

B4- Les élèves craignent de prendre la parole au cours d'allemand parce qu'ils ont peur de l'échec : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** . **Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait.**_____

B5- Les élèves craignent la prise de parole au cours d'allemand parce qu'ils redoutent le jugement des autres (élèves et enseignants): **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** . **Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait.**_____

B6- les élèves craignent de prendre la parole au cours d'allemand parce qu'ils redoutent l'évaluation : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** . **Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait.**_____

B7- les élèves craignent de prendre la parole au cours d'allemand parce qu'ils manquent de confiance en eux-mêmes : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait. _____

B8- les élèves craignent de prendre la parole au cours d'allemand parce qu'ils ont peur commettre les fautes: **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** . **Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait.** _____

C. RECHERCHE DE SOLUTIONS POUR UNE PRISE DE PAROLE LORS DU COURS D'ALLEMAND. Veuillez cocher **uniquement la réponse** qui vous convient la mieux.

C9- Si les leçons se transmettent sous forme de jeux, la prise de parole au cours d'allemand sera plus facile : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** . **Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait.** _____

C10- Si le travail en groupe et le partenariat sont multipliés lors des cours, la prise de parole au cours d'allemand sera plus facile : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** . **Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait.** _____

C11- Si les activités et méthodes d'enseignement sont diversifiées, la prise de parole au cours d'allemand sera plus facile : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** . **Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez**

**LES CAUSES DE LA PEUR DE LA PRISE DE PAROLE AU COURS D'ALLEMAND LANGUE
ETRANGERE : CAS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE DE TERMINALE DU LYCEE BILINGUE DE
MBALNGONG ET DU COLLEGE POLYVALENT LES AIGLONS**

votre choix s'il vous plait. _____

C12- Si l'apprenant surpasse sa peur, il pourra parler plus facilement : **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait. _____

C13- Si je suis plus tolérant (e) quand les élèves commettent des fautes, ils seront plus motivés à prendre la parole. **1) tout à fait d'accord** , **2) d'accord** , **3) sans opinion** , **4) en désaccord** , **5) tout à fait en désaccord** .

Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait. _____

C14- Avez-vous d'autres solutions ? (Cochez une réponse !) Non _____ Oui _____

Si oui, lesquelles _____

Si non pourquoi ? _____

Nous vous remercions infiniment pour votre collaboration.

Annexe 4: questionnaire adressé aux élèves

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES.

Chèr (e)s élève (s),

Je suis étudiante en Master à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, département de didactique des disciplines : didactique de l'allemand. Je mène une étude sur les «**LES CAUSES DE LA PEUR DE LA PRISE DE PAROLE AU COURS D'ALLEMAND LANGUE ETRANGERE : CAS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE DE TERMINALE DU LYCEE BILINGUE DE MBALNGONG ET DU COLLEGE POLYVALENT LES AIGLONS**».

Je sollicite votre collaboration et vous rassure que toutes vos informations resteront confidentielles et ne pourront en aucun cas être utilisées à d'autres fins qu'académiques.

YOUBI AIMEE GAELLE, Tel. 675916914

Mail : aimeeyoubi1988@gmail.com

A : LES OBSTACLES LIGUISTIQUES À LA PRISE DE PAROLE AU COURS D'ALLEMAND.

A1-j'ai peur de prendre la parole au cours d'allemand parce que je ne maîtrise pas le vocabulaire: 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord 5) tout à fait en désaccord. Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait._____

A2- j'ai peur de prendre la parole au cours d'allemand parce que je ne maîtrise pas la grammaire: 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en désaccord . Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait._____

A3- j'ai peur de prendre la parole au cours d'allemand parce que je ne maîtrise pas la prononciation: 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord 5) tout à fait en désaccord . Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait._____

A4- je crains de prendre la parole au cours d'allemand parce que j'ai peur de commettre des fautes: 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en désaccord . Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait. _____

B : LE MANQUE DE MOTIVATION À LA PRISE DE PAROLE AU COURS D'ALLEMAND. Veuillez cocher **uniquement** la réponse qui vous convient la mieux.

B5- je crains de prendre la parole au cours d'allemand parce que j'ai peur de l'échec : 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en désaccord . Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait. _____

B6- je crains de prendre la parole au cours d'allemand parce que j'ai peur des moqueries de mes camarades de classe: 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en désaccord . Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait. _____

B7- je crains de prendre la parole au cours d'allemand parce que j'ai peur de l'évaluation: 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en désaccord . Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait. _____

B8- je crains de prendre la parole au cours d'allemand parce que je n'ai pas confiance en moi: 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en désaccord . Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous plait. _____

B9- je crains de prendre la parole au cours d'allemand parce que je suis timide : 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en

désaccord . Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous
plaît. _____

**C- PROPOSITIONS DE SOLUTIONS EN VUE DE REDUIRE OU ELIMINER
PEUR DE PRISE DE PAROLE AU COURS D'ALLEMAND**

C10- Si l'enseignant fait cours en utilisant des jeux, je n'aurais plus peur de prendre la
parole : 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4) en désaccord , 5)
tout à fait en désaccord . Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il
vous _____ plait.

C11- Si l'enseignant et mes camarades sont tolérants quand je commets des fautes, je n'aurais
plus peur de prendre la parole en classe : 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans
opinion , 4) en désaccord , 5) tout à fait en désaccord . Au cas où vous cochez le 4
et/le 5, justifiez votre choix s'il vous
plaît. _____

C12- Si je n'ai plus peur de faire les fautes et de manquer de mots, je peux facilement
prendre la parole en classe : 1) tout à fait d'accord , 2) d'accord , 3) sans opinion , 4)
en désaccord , 5) tout à fait en désaccord .

Au cas où vous cochez le 4 et/le 5, justifiez votre choix s'il vous
plaît. _____

C13 –Autres propositions :

Merci infiniment pour ta collaboration.

TABLE DE MATIERES

| | |
|---|------|
| SOMMAIRE | i |
| DEDICACE | ii |
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES ABBREVIATIONS | iv |
| LISTE DES GRAPHIQUES | v |
| LISTE DES TABLEAUX | vi |
| LISTE DES ANNEXES | vii |
| RESUME | viii |
| ABSTRACT | ix |
| INTRODUCTION GENERALE | 1 |
| PREMIERE PARTIE : PROBLÉMATIQUE GENERALE ET | 4 |
| L'ETUDE | 4 |
| CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE | 5 |
| 1 Contexte et justification de l'étude..... | 6 |
| 1.1 L'enseignement-apprentissage de l'expression orale dans le second cycle au Cameroun..... | 6 |
| 1.2 Les activités de communication langagière selon le CECRL..... | 7 |
| 1.3 Les dilemmes de la communication en salle de classe..... | 10 |
| 2 Constat et formulation du problème..... | 13 |
| 2.1 Constats..... | 14 |
| 2.2 Formulation du problème..... | 15 |
| 3 Questions de recherche..... | 15 |
| 4 Objectifs de l'étude..... | 16 |
| 5 Intérêt de la recherche..... | 16 |
| 5.1 Intérêt pédagogique..... | 16 |
| 5.2 Intérêt social..... | 17 |
| 6 Délimitation du thème d'étude..... | 17 |
| 6.1 Sur le plan théorique..... | 17 |
| 6.2 Sur le plan spatio-temporel..... | 17 |
| CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE SUR LA PRISE DE PAROLE AU COURS DE LANGUE ETRANGERE | 19 |

**LES CAUSES DE LA PEUR DE LA PRISE DE PAROLE AU COURS D'ALLEMAND LANGUE
ETRANGERE : CAS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE DE TERMINALE DU LYCEE BILINGUE DE
MBALNGONG ET DU COLLEGE POLYVALENT LES AIGLONS**

| | | |
|---|--|-----------|
| 1 | Définition des concepts | 20 |
| 1.1 | La Parole..... | 20 |
| 1.2 | La communication..... | 21 |
| 1.3 | La Peur | 21 |
| 1.4 | La motivation | 23 |
| 2 | Revue de la littérature..... | 25 |
| 3 | Théories explicatives..... | 37 |
| 3.1 | La théorie de l'égo Langagier..... | 37 |
| 3.2 | La théorie de l'anxiété langagière | 38 |
| 3.3 | La théorie de la <i>volonté de communiquer</i> | 40 |
| 4 | Formulation des hypothèses | 44 |
| 5 | Définition des variables..... | 44 |
| 5.1 | Variable dépendante (VD)..... | 45 |
| 5.2 | Variable indépendante (VI)..... | 45 |
| 6 | Tableau synoptique..... | 45 |
| DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE LA RECHERCHE | | 47 |
| CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE | | 48 |
| 1 | Type de recherche | 49 |
| 2 | Site de l'étude | 49 |
| 3 | Les participants..... | 50 |
| 4 | La population de l'étude..... | 50 |
| 5 | Etablissement de l'échantillon..... | 51 |
| 6 | Outils et procédure de collecte des données..... | 52 |
| 6.1 | Description de l'outil de collecte des données | 52 |
| 6.2 | Description du questionnaire adressé aux élèves | 53 |
| 6.3 | Description du questionnaire adressé aux enseignants..... | 53 |
| 6.4 | Validation du questionnaire..... | 53 |
| 7 | Procédure de collecte des données | 54 |
| 8 | Méthode d'analyse des données | 55 |
| CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS..... | | 56 |
| 1 | Présentation des résultats..... | 57 |
| 1.1 | Présentation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants..... | 57 |
| 1.2 | Résultats du questionnaire adressé aux élèves du collège | 63 |
| 1.3 | Résultats du questionnaire adressé aux élèves du lycée | 68 |

**LES CAUSES DE LA PEUR DE LA PRISE DE PAROLE AU COURS D'ALLEMAND LANGUE
ETRANGERE : CAS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE DE TERMINALE DU LYCEE BILINGUE DE
MBALNGONG ET DU COLLEGE POLYVALENT LES AIGLONS**

| | | |
|--|---|------------|
| 1.4 | Vérification des hypothèses..... | 76 |
| CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS | | 78 |
| 1 | Interprétation des résultats..... | 79 |
| 1.1 | Les causes linguistiques à l'origine du silence des apprenants | 79 |
| 1.2 | La motivation et la prise de parole | 80 |
| 1.3 | Les moqueries des camarades et leur impact sur la prise de parole | 82 |
| 1.4 | Comment favoriser la prise de parole ?..... | 83 |
| 1.5 | La prise de parole chez les élèves du lycée et ceux du collège | 86 |
| 2 | Implications théoriques et pédagogiques..... | 89 |
| 2.1 | Implications théoriques | 89 |
| 2.2 | Implications pédagogiques | 91 |
| CONCLUSION GENERALE..... | | 93 |
| BIBLIOGRAPHIE | | 95 |
| ANNEXES..... | | 100 |
| TABLE DE MATIERES..... | | 111 |