

Impact de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu

Laura Farrell Ferris

► **To cite this version:**

Laura Farrell Ferris. Impact de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu. Education. 2016. <dumas-01429938>

HAL Id: dumas-01429938

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01429938>

Submitted on 9 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Second degré

Impact de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu

Présenté par Laura Farrell Ferris

Mémoire encadré par Alain Girault

SOMMAIRE

Introduction.....	1
PARTIE 1 : État de l'art.....	2
1. Evolution des pratiques de l'évaluation de la production orale en continu.....	2
1.1 L'oral, un outil de communication.....	2
1.1.1 Mise en perspective.....	2
1.1.2 CECRL et perspective actionnelle.....	2
1.2 L'évaluation et évolution des pratiques.....	3
1.2.3 Nouvelles pratiques et anciennes pratiques de l'évaluation.....	3
1.2.2 Évaluation positive, une conception nouvelle.....	4
1.3 Evaluation de la production orale en continu.....	5
1.3.1 Une activité langagière complexe.....	5
1.3.2 Difficultés dans le contexte de la classe.....	6
2. Définition de l'anxiété.....	6
2.1. Psychologie du sport et démarche actionnelle.....	6
2.2 Le mécanisme du stress.....	7
2.2.1 Définition de la notion du stress selon Seyle.....	7
2.2.2 Deux réponses face à une situation de stress	7
2.2.3 L'anxiété, une réponse au « distress ».....	8
2.3 La nature multidimensionnelle de l'anxiété.....	8
2.3.1 Anxiété cognitive et anxiété somatique.....	8
2.3.2 État d'anxiété et trait d'anxiété.....	8
3 L'anxiété langagière.....	10
3.1 Mise en perspective.....	10
3.2 Les trois différents facteurs de l'anxiété langagière.....	11
3.2.1 La peur de communiquer.....	11
3.2.2 La peur d'être évalué négativement.....	12
3.2.3 L'anxiété face à une situation d'évaluation.....	12
3.3 Impact de l'anxiété sur le processus cognitif.....	14
3.4 The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS).....	15
3.5 Anxiété langagière et compétences langagières.....	16
3.5.1 Différents types d'anxiété.....	16
3.5.2...Qui permettent de définir les raisons de l'anxiété à l'oral.....	16
Problématique.....	17
1. Etablissement.....	17
2. Participants.....	18
3. Matériel.....	20
4. Procédure.....	21
5. Analyse des résultats.....	23
5.1 Niveau d'anxiété langagière	23
5.2 Anxiété langagière et enjeux des types d'évaluation	26
5.3 Anxiété langagière et enjeux de la notation.....	27
PARTIE 3 : Discussion.....	28
1. Re-contextualisation.....	28
2. Mise en lien avec les recherches.....	28
3. Limites et perspectives.....	30
Bibliographie.....	33
Annexes.....	38

Introduction

Dans son rapport annuel de 2012, le TOEFL (Test of English as a Foreign language) constate que la France fait partie des plus mauvais élèves dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Pelletier (2010) traduit le constat en ces termes : « Il semblerait que, pour les professeurs français, ce qui vient en premier dans l'apprentissage d'une langue reste la correction grammaticale. C'est pourquoi la représentation qui est donnée d'une langue n'est pas propice à la communication. Les professeurs développent un désir intense de perfection qui entrave les élèves. Ainsi, il est nécessaire en France, pour les professeurs tout comme les élèves, d'avoir une parfaite maîtrise de la grammaire afin de rassembler son courage pour parler, pour s'exprimer soi-même. »

Cette dernière phrase semble révéler un des problèmes majeurs rencontrés par les élèves français de nos jours : communiquer en anglais demande du courage et cela semble influencer amplement l'apprentissage de cette langue, voire des langues en générale. En effet, un cours de langue étrangère est perçu comme une situation stressante pour un élève puisqu'on attend de lui la perfection. Il est très fréquent de trouver dans les classes de langues des apprenants qui, devant le risque de faire des erreurs, restent silencieux et ne s'impliquent pas.

Depuis les années 80, plusieurs recherches ont été menées dans le but de comprendre l'anxiété à laquelle font face les élèves en classe de langue. Désormais, on parle d'anxiété langagière qui semble avoir un impact négatif sur l'apprentissage des langues (Gardner et al., 1987) et plus précisément sur la production orale (Young, 1986).

Par cette étude, nous allons chercher à mieux comprendre le lien qui existe entre les résultats de performances des élèves lorsqu'ils s'expriment de manière continue à l'oral dans un contexte d'évaluation et l'anxiété langagière que certains peuvent ressentir lorsqu'il faut prendre la parole en anglais.

Pour cela, nous commenceront par faire un résumé des recherches menées auparavant autour de notre thème, puis nous introduirons la problématique soulevée. Ensuite, nous présenterons la méthode mise en place pour répondre à cette question. Nous finirons par une discussion qui portera sur les résultats obtenus et l'analyse qui en aura découlé.

PARTIE 1 : État de l'art

1. Evolution des pratiques de l'évaluation de la production orale en continu

1.1 L'oral, un outil de communication

1.1.1 Mise en perspective

Selon le philosophe anglais John Langshaw Austin "dire, c'est faire." La langue est donc un instrument de communication qui a pour but des actions et des interactions. En d'autres termes, le locuteur agit sur son environnement et la réalité par ses mots, c'est la théorie des "actes du langage". D'après Neus Figueras, Deilheims complète cette théorie et met en avant l'importance de prendre en compte le contexte qui produit des actions différentes.

En 1990, Bachman un spécialiste américain de l'évaluation, élabore une grille critériée afin de définir la compétence linguistique communicative selon les points suivant: la composante organisationnelle, la compétence stratégique et enfin la compétence pragmatique. Par ce biais, Bachman permet de distinguer les différentes composantes de la compétence de communication, de la concevoir de manière globale et non plus dépendamment de contextes spécifiques. (Springer, 2004; Figueras, 2006)

1.1.2 CECRL et perspective actionnelle

Suite à la création de l'Union Européenne, des besoins de mobilité éducative et professionnelle se font ressentir. Il faut faciliter les échanges par une communication efficace dans de nombreux domaines d'activité. Il est indispensable de promouvoir la tolérance et le respect des différences au sein d'une Europe multiculturelle. En 2001, le *Cadre Européen commun de référence pour les langues* (CECRL) est adopté par les états membres du Conseil de l'Europe et a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues. Ce plan de rénovation considère avant tout "l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et dans un contexte donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent pleine signification" (CECRL, 2001). En 2005 un plan de

rénovation des langues est mis en place par le Ministère de l'Éducation nationale et fixe des objectifs communs à toutes les langues. C'est donc désormais à partir de ce *Cadre européen commun* que l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes est appréhendé au niveau national et adossé à des programmes culturels.

Désormais, l'accent est mis sur l'oral en distinguant trois différentes compétences pour évaluer et mesurer les progrès des apprenants: la compréhension de l'oral, l'expression de l'oral en continu et l'expression de l'oral en interaction.

Selon le CECRL: " l'usage et l'apprentissage d'une langue comprend des actions accomplies par des acteurs sociaux qui développent différentes compétences générales dont des compétences à communiquer langagièrement. Ils mettent en oeuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes variés et se plient à différentes contraintes pour réaliser des activités langagières permettant de traiter, en réception et en production, des textes sur des thèmes d'un domaine particulier, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ses activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences." (2001, p.15).

1.2 L'évaluation et évolution des pratiques

1.2.3 Nouvelles pratiques et anciennes pratiques de l'évaluation

D'après De Ketele « L'évaluation est le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision. »(1993). Si cette définition semble décrire de manière précise le terme « évaluation », les politiques linguistiques, au niveau national et international, ont largement évolué ces dernières années, notamment en ce qui concerne l'évaluation des langues vivantes.

Pendant des années, un seul type d'évaluation prévalait en langue vivante, l'évaluation sommative. La note était donc une note globale qui ne faisait aucune distinction entre les différentes activités langagières. Elle rendait compte des savoirs et non des savoir-faire à travers divers évaluations orales en début de cours pour vérifier si les élèves avaient bien appris par cœur leur leçon précédente et des contrôles de connaissances (grammaire, lexique)

à des moments précis et réguliers. Il était donc impossible d'analyser le niveau de compétence des élèves et de leurs acquis. Ce n'est qu'en 1983, lors de la réforme du baccalauréat que les cinq activités langagières furent évaluées séparément, cependant la note unique et globale persistait puisque qu'elle n'était en fait que la moyenne des cinq notes obtenues (Scalon, 2007 ; Rapport EN- n° 2007- 009)

En 1992, une évaluation diagnostique est mise en place dans les classes de secondes générales et technologiques, ainsi que professionnelles. Ce projet avait pour but de faire l'état des lieux des acquis des apprenants. Un de ses objectifs majeurs était également de permettre au professeur d'adapter son enseignement et établir une progression annuelle et de s'appuyer sur des stratégies d'apprentissage dans le cadre des enseignements modulaires.. En 2001, cette évaluation en début de seconde disparaît et est remplacée par une mesure mise en place la même année par l'Education nationale : une banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique pour toutes les langues, mise en ligne sur Internet et donc accessible à chaque professeur. Selon le rapport n° 2007- 009 de l'Education nationale : « ces ressources évoluent constamment en accord avec les programmes et les priorités ministérielles, au fur et à mesure de la conception des nouveaux outils et des remarques. »(2007, p.8).

Puis enfin, le plan de rénovation des langues de 2005 que nous avons cité auparavant ouvre de nouvelles perspectives en ce qui concerne l'évaluation de la langue. Par exemple, l'évaluation est désormais contextualisée. En effet, contrairement aux perspectives traditionnelles où les évaluations se résumaient à des questions abstraites et artificielles, les tâches évaluées sont liées à la vie courante. Les problèmes à résoudre font sens pour les élèves. De plus, la note ne sert plus à classer les élèves entre eux. Au contraire, la note sert dorénavant à évaluer les compétences des élèves et n'est donc plus liée au rang qu'il occupe dans le groupe.(Scalon, 2007 ; Tagliante, 2005)

1.2.2 Évaluation positive, une conception nouvelle

Selon Astolfi (1997), « L'erreur, un outil pour enseigner ». Cependant, l'erreur a longtemps revêtu une dimension négative dans l'enseignement en France. Pendant des années, la faute a été une punition pour l'élève qui ne se serait pas assez investi et devait par conséquent être sanctionnée. Dans son rapport n°2006-009, l'inspection générale de l'Education nationale invite les professeurs «à adopter une conception positive de l'évaluation (...) ce sont l'efficacité et la qualité de la performance qui déterminent l'attribution d'une note

correspondant au degré de réussite de la réalisation d'une tâche correspondant à un niveau cible donné.”(2007, p.15). Le professeur est donc amené à évaluer les acquis et les réussites des élèves et à valoriser les prises de risques (au-delà des grilles du CECRL). Il évalue des compétences et des connaissances ciblées dans le cadre de l'activité langagière dominante de la séquence en cours. Enfin, les critères de l'évaluation sont définis par le professeur et l'élève de manière transparente. Ainsi, les compétences visées sont rendues explicites. En effet, pour que l'élève se mette en action, il faut qu'il connaisse le but pour qu'il puisse savoir là où il va, ce qui permet également de limiter les situations d'anxiété face à l'inconnu. Contrairement aux perspectives traditionnelles où il y avait peu de communication entre l'évaluateur et l'évalué (Scalon, 2007), l'élève est libre de demander au professeur qui l'évalue de reformuler ses propos pour qu'il puisse obtenir les informations qui lui manque pour réaliser la tâche demandée. Pour résumer, l'évaluation est positive, ciblée, cohérente et critériée. Quant à l'erreur, elle est devenue la preuve qu'un apprentissage se joue chez les apprenants, elle est formatrice.

1.3 Evaluation de la production orale en continu

1.3.1 Une activité langagière complexe

Si comme le pense également Théréne et Alluin (2006), la production orale est un activité langagière très complexe car elle nécessite de mobiliser des compétences et stratégies très diverses en fonction des niveaux de compétences: des compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et paralinguistique (comportement, allure) ainsi que des stratégies d'évitements, d'auto-correction, de modulation de la voix, de mémorisation et de placement du corps.

Il serait donc injustifié de restreindre la définition de la production orale en continu à un simple échange oral entre deux ou plusieurs individus, ou bien un simple énoncé en réponse à un autre. Lorsque deux personnes communiquent entre elles, leur conversation est constamment agrémentée de récits, de monologues suivis, de descriptions d'expériences, d'argumentation, d'annonce, d'explications à un auditoire. Toute ces catégories forment ce qu'appelle aujourd'hui le CECRL(2001), « la production orale en continu ».

1.3.2 Difficultés dans le contexte de la classe

En parlant de la production orale en continu, Ratkoof et Reynaert (2006) s'accordent pour dire que, du point de vue des élèves, la production de l'oral est un problème à cause de la pauvreté lexicale et grammaticale ainsi que le manque de maîtrise de la phonologie . Cela pourrait expliquer les réticences à prendre la parole car “l'élève lui-même est sensible à l'imperfection des énoncés produits (...) Le contact de la classe agit alors comme un facteur aggravant, voire paralysant. Sous le regard des autres, avec des effectifs qui peuvent être importants, l'élève craint de donner lui-même une image dévalorisante et trouve un refuge dans le silence..” (2006, p.53,54).

Pour envisager des progrès, Ratkoof et Reynaert (2006) ont également mis en lumière la nécessité de mettre en place des stratégies dans le contexte de la classe car il apparaît désormais essentiel de décomplexifier les difficultés et donc, de décomplexifier l'élève. Le CECRL (2001), propose plusieurs pistes de remédiation que les élèves peuvent travailler pour améliorer leur compétence orale. Par exemple, la reformulation, l'intonation, le débit, la restitution à partir de notes, etc.

2. Définition de l'anxiété

2.1. Psychologie du sport et démarche actionnelle

De nombreuses recherches ont été menées dans le milieu sportif pour définir la relation entre anxiété et performance. Si évaluation et performance n'ont pas tout à fait la même connotation, il est important de souligner que la démarche actionnelle dans laquelle s'est inscrit le plan de rénovation de 2005, est une démarche dans laquelle l'apprenant s'investit intellectuellement mais aussi physiquement pour produire une tâche. En effet, il est acteur de son apprentissage (CECRL, 2001). Lors d'une production orale en continu, l'apprenant doit mettre en place des stratégies qui lui permettront de réaliser cette tâche attendue. Pour cela, il devra adopter une gestuelle et une position du corps adaptée. En faisant ainsi le lien avec l'approche actionnelle, il semble envisageable d'étayer une partie de nos recherches sur celles menée dans le domaine sportif.

2.2 Le mécanisme du stress

2.2.1 Définition de la notion du stress selon Seyle

Le stress est essentiel dans la vie de tous les jours car il permet de mobiliser toutes les ressources nécessaires pour être performant (Josse, 2007). Selye en fait la définition suivante « le stress est une réponse non spécifique de l'organisme à une demande qui lui est faite (1983, p.2). Contrairement à la connotation négative que l'on peut attribuer à la notion de stress de nos jours, il peut être à la fois négatif et positif. Si comme le pense Seyle, il existe deux types de stress : « l'eustress » et le «distress », connu également sous les noms de « bon stress » et « mauvais stress ». Le stress est donc une notion subjective puisqu'un individu peut réagir d'une manière complètement différente d'un autre face à une situation donnée. Ou bien encore, une personne peut faire face de manière différente à une même situation donnée en fonction du moment où elle survient dans sa vie (Josse, 2007).

2.2.2 Deux réponses face à une situation de stress

Conformément à ce qu'affirme Cox (2002), ce n'est pas la situation de compétition ou d'évaluation en soi qui est stressante, c'est plutôt l'interprétation que l'on en fait qui va produire soit du « eustress » ou bien du « distress ». En effet, face à une situation potentiellement stressante, l'individu va instantanément évaluer la situation à deux niveaux différents. Au niveau primaire, l'individu observe si des intérêts personnels sont mis en jeu. S'il pense que les résultats de sa performance sont très importants pour lui, il passe alors à l'évaluation secondaire. A ce niveau, il va faire l'inventaire des ressources dont il dispose pour faire face à la situation de compétition ou d'évaluation. S'il estime que la réussite ou l'échec n'ont pas d'effets personnels ou s'il pense avoir toutes les capacités requises pour réussir, alors aucune réponse n'est générée face au stress. Cependant, s'il ne pense pas disposer des ressources nécessaires pour faire face à la situation de stress. On parle alors de « distress ».

2.2.3 L'anxiété, une réponse au « distress »

Si comme le pense Lazarus (1966), l'anxiété est une émotion. Il la définit comme « une réaction face à une menace existentielle et incertaine ». D'après les termes choisis par l'auteur, l'anxiété ne peut être perçue que de façon négative, contrairement au stress. C'est là que les deux notions diffèrent. L'anxiété peut alors être abordée comme un des résultats du « distress » puisque selon Cox « c'est une émotion qui traduit la réponse de notre

interprétation et à notre évaluation d'une situation donnée » (2002, p166). Pour conclure, l'anxiété est une réaction émotionnelle qui accompagne la dimension cognitive du stress que nous définirons plus tard. On parle alors de mécanisme du stress (Martens, 1977; Gould & Crane, 1992 ; Cox, 2002).

2.3 La nature multidimensionnelle de l'anxiété

2.3.1 Anxiété cognitive et anxiété somatique

Les études menées sur la relation entre anxiété et performance dans le domaine sportif distinguent également l'anxiété cognitive de l'anxiété somatique. La première est une composante mentale de l'anxiété qui se traduit par différents éléments tels que des sentiments diffus et vague de crainte ou d'appréhension d'un danger imminent, des troubles de la mémoire, de l'attention mais aussi de désorientation dans le temps et dans l'espace. Quant à l'anxiété somatique, elle est la composante physique de l'anxiété et peut se manifester de diverses manières. Par exemple, une transpiration excessive, palpitations, tachycardie, hypertension, nausée, des tremblements ou encore des tensions musculaires. (Cox 2002 ; Albaret, 2008).

2.3.2 État d'anxiété et trait d'anxiété

Dans la littérature de la psychologie sportive, l'anxiété peut être liée à un état d'anxiété ou à un trait d'anxiété, connus également sous les noms d'anxiété situationnelle et anxiété chronique. Ce qui distingue l'état d'anxiété et le trait d'anxiété est la durée dans le temps. En effet, le premier est un état émotionnel immédiat qui se traduit par une augmentation de l'éveil psychologique, de l'appréhension, de la peur et de la tension, mais qui ne dure pas. A l'inverse, le trait d'anxiété est, comme son nom le sous-entend, une caractéristique générale d'une personne et qui n'est pas liée à une situation spécifique. D'après ces définitions, nous pouvons déduire qu'il existe un lien entre les deux types d'anxiété décrits. (Cox, 2002 ; Eysenk, 1992 ; Anstiel et al, 1991 ; Spielberger, 1979). En effet, selon Marcel « les individus ayant des scores de trait d'anxiété élevés ont davantage tendance à ressentir un état d'anxiété augmenté lors des situations compétitives ou évaluatives. Cette relation varie en fonction des études, mais reste en général très forte » (2006, p. 9). En 2007, Macintyre définit un troisième type d'anxiété : l'anxiété liée à une situation particulière. Selon Wilkinson, Macintyre « spécifie que, « nous parlons de concepts qui ont été définis avec le temps, dans un contexte précis. À ce niveau

d'anxiété, nous voyons l'établissement de comportements spécifiques qui surviennent dans des situations spécifiques » (2011, p.16). Selon cette définition, nous pouvons conclure que l'état d'anxiété est fortement liée à l'anxiété face à une situation spécifique, mais ce différencie de la manière suivante : l'anxiété ressentie par un élève lorsqu'il assiste pour les premières fois à un cours de langue étrangère, correspond à une anxiété d'état car cette dernière ne correspond pas au contexte particulier de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cependant, après plusieurs heures, les élèves commencent à développer certaines idées propres et attitudes face au cours de langue étrangère. Si l'élève expérimente de manière négative le cours de langue en question, alors il se peut qu'il commence par développer ce qu'on appelle : l'anxiété langagière (Wilkinson, 2011 ; Macintyre et Gardner, 1989)

Après un bref aperçu de ces diverses composantes de l'anxiété, il paraîtrait judicieux de s'intéresser plus particulièrement à l'anxiété cognitive et l'état d'anxiété qui semblent affecter de manière négative les compétences mentales des élèves lors d'une situation spécifique comme l'évaluation de l'expression orale en continu. Cependant, des études portant sur la relation entre l'anxiété et l'apprentissage d'une langue étrangère (Foreign Language Anxiety) ont démontré que l'anxiété due à l'apprentissage d'une langue se distingue des différents types d'anxiétés exposés auparavant et correspond par conséquent au type spécifique d'anxiété cité plus haut : l'anxiété langagière (Horwitz et al., 1986). Mais pour notre étude, il semble également important de préciser que certains chercheurs ont émis des réserves quant à l'anxiété face à l'évaluation que nous allons mentionner plus bas. En effet, selon MacIntyre & Gardner (1989), elle ferait plutôt partie de l'anxiété générale alors qu'Horwitz l'a voit comme une composante de l'anxiété langagière.

3 L'anxiété langagière

3.1 Mise en perspective

D'après Macintyre et Gardner (1994), « l'anxiété langagière est une sensation de tension et de craintes spécifiquement associées au contexte de la langue étrangère, incluant l'expression orale, la compréhension écrite et orale et l'apprentissage ».

En 1978, Scovel décide de faire un point sur toutes les études menées sur l'anxiété et son impact sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Ses études ont mis en avant que les effets de l'anxiété sur l'apprentissage d'une langue vivante étrangère sont longtemps restés peu

clairs. Alors que certains chercheurs affirmaient qu'il n'y avait aucun lien entre anxiété et performance dans le cadre d'une classe de langue vivante, d'autres avançaient au contraire, qu'il existait à la fois une anxiété débilante et une anxiété bénéfique. Ce sont les recherches menées par Tobias en 1979 et 1986, suivi de MacIntyre et Gardner (1994) qui ont en partie permis de définir l'anxiété débilante comme ayant un impact négatif sur l'apprentissage et la performance d'un élève en classe de langue vivante. Cependant, Eysenk (1979) affirme que « Bien que l'anxiété provoque des pensées destructrices qui divisent les ressources cognitives et qui, conséquemment, nuisent à l'apprentissage, l'étudiant anxieux essaiera souvent de compenser par une augmentation de l'effort attribué à la tâche ». L'anxiété bénéfique peut donc être défini de la manière suivante : face à leur anxiété, certains élèves fournissent de plus grands efforts qui les mèneront à la réussite (Wilkinson, 2011 ; Ying Zheng, 2008 ; Kleinmank, 1977 ; Chastein ; 1975).

Certains pensent que l'anxiété peut être liée à la personnalité des élèves et creuser ainsi des écarts entre eux dans l'apprentissage d'une langue vivante. En effet, Wilkinson reprend les propos de Kahneman (1973) pour appuyer cette affirmation «un individu évalue la quantité de ressources cognitives qui seront nécessaires pour l'accomplir. Puisque leurs ressources cognitives sont divisées entre pensées utiles à la tâche et pensées sans lien avec elle (portant souvent sur les soucis), les personnes anxieuses ont besoin de plus de ressources par rapport à leurs pairs moins anxieux. En effet, les personnes anxieuses prennent en compte ce besoin et utilisent souvent plus de ressources (en mettant plus d'effort à la tâche) pour compenser pour les effets négatifs de l'anxiété. Pourtant, Kahneman explique que l'effort ne peut pas compenser totalement les effets de l'anxiété et le manque de ressources. Plus la tâche devient difficile, moins les anxieux peuvent compenser par l'effort. Ainsi, l'écart entre la performance des anxieux et celle des non anxieux s'accroît. » (2011, p. 22).

C'est Horwitz (1986) qui a pour la première fois étudié l'anxiété langagière en tant que soi en la différenciant des autres types d'anxiété évoqués précédemment. Pour cela, il a mis en place un cadre théorique pour identifier les sources et les raisons de son apparition (Conway, 2007 ; Aslim-Yetis et Capan, 2013). Il a d'ailleurs été prouvé par différentes recherches que l'anxiété du langage pouvait avoir un impact négatif sur l'apprentissage des langues et d'après Young (1986), les élèves sont particulièrement moins compétents lors de production orale. Cette affirmation constitue l'objet même de notre étude.

3.2 Les trois différents facteurs de l'anxiété langagière

Aslim-Yetis et Capan (2013) ont repris les recherches de Horwitz et al. pour exposer les trois raisons qui expliquent l'anxiété langagière.

3.2.1 La peur de communiquer

La peur de communiquer, c'est à dire « un type de timidité caractérisée par la peur ou l'anxiété de communiquer avec les autres. » (1986, p. 127). C'est généralement, lorsqu'un apprenant doit s'exprimer devant une classe ou écouter et comprendre un locuteur parlant la langue cible que ce type d'anxiété se révèle (Aslim-Yetis et Capan, 2013; Young, 1986 ; Daly, 1991). Si comme le pense Macintyre et Gardner (1994), la peur d'entrer en communication est particulièrement observable lorsque l'élève doit s'exprimer à l'oral en classe.

3.2.2 La peur d'être évalué négativement

En 2002, Gregerson et Horwitz ont mené une étude auprès de plusieurs étudiants suite à une situation d'évaluation de l'oral pour mettre en avant le fait que l'anxiété et le perfectionnisme sont liés. Pour cela, ils ont fait visionner les entretiens aux participants. Il s'est avéré que les participants identifiés comme les plus anxieux grâce à un questionnaire que nous présenterons plus bas, ont davantage critiqué négativement leur performance orale. Selon Wilkinson “ Cette tendance n'est pas très surprenante puisque l'anxiété face à une évaluation négative de la part des pairs (une composante de l'anxiété langagière) est une anxiété qu'on retrouve souvent chez les perfectionnistes” (2011, p.33).

Pour conclure, la peur d'être évalué négativement renvoie directement au regard que les autres apprenants et le professeur peuvent avoir sur l'élève qui est évalué. Selon Horwitz et al., c'est la conviction que les autres évalueront obligatoirement négativement.

3.2.3 L'anxiété face à une situation d'évaluation

Lorsqu'un élève est en situation d'évaluation, cela a un impact sur deux composantes de l'anxiété langagière: l'inquiétude et l'émotivité. Selon Liebert et Morris (1967), l'inquiétude correspond à l'anxiété langagière cognitive car elle est en relation avec la volonté de l'élève à bien réussir une évaluation, à ses pensées négatives et au regard qu'il pose sur lui même et sur ses capacités. Quant à l'émotivité, cela correspond plutôt à l'aspect somatique de l'anxiété langagière (tension, nervosité, mal-être) lors d'une situation stressante. (Wilkinson 2011;

Eysenck, 1979; 1971; Liebert et Morris, 1967). Si comme le pense Horwitz et al. (1986), l'élève est alors confronté à la peur de l'échec.

D'après Aslim-Yetis et Capan (2013), qui citent les recherches de Wine (1971) et Sarason (1984), lors d'une évaluation de nombreux élèves se centrent sur leurs peurs, leur manque de savoir et leurs échecs passés et ne peuvent pas se concentrer sur ce qui leur a été demandé de produire. Ensuite, Macintyre et Gardner (1991) affirment que l'évaluation de la production orale continu ou en interaction peut déclencher de l'anxiété langagière chez un apprenant et cela serait en lien avec la peur de communiquer citée plus haut.

Dans son ouvrage¹, Cassady (2010) rappelle une étude menée par Aida (1994) parmi des étudiants japonais en deuxième année de cours d'anglais aux États-Unis. Cette étude a mis en avant l'existence d'une corrélation négative entre les élèves éprouvant de l'anxiété langagière et les notes obtenues en évaluation finale. Cette étude a également été menée par Rodriguez (1995) hors du contexte anglophone au Venezuela parmi des étudiants natifs qui apprenaient l'anglais en deuxième langue vivante. Il en a tiré la même conclusion. Plus précisément, Philips (1992) a étudié la relation entre l'anxiété langagière et la performance des élèves pendant l'évaluation de la production orale. Cette expérience a été menée avec le test de Horwitz et Al ; que nous allons citer plus bas. De même, il les résultats ont démontré que l'anxiété langagière avait un impact négatif sur la performance des élèves en évaluation de la production orale en continu. Cependant, cette relation est plus modérée que celle observée lors des deux précédentes recherches. Pour notre étude, il est important de préciser que plusieurs chercheurs ont démontré que cette corrélation négative est plus ou moins forte en fonction du niveau des élèves. En effet, plus le niveau d'apprentissage de la langue étudiée est bas, moins l'anxiété langagière avait un impact négatif sur la production orale en continu. (Horwitz et al., 1986). Selon Salehi et Marefat: « il est difficile de distinguer la cause de cette relation. Certains chercheurs pensent que c'est une performance faible qui est la cause d'une hausse de l'anxiété langagière (MacIntyre and Gardner, 1989; MacIntyre and Gardner, 1994). D'autres pensent que l'anxiété langagière est une des causes de la faible performance, plutôt qu'une conséquence (Elkhafaifi, 2005; Matsuda and Gobel's, 2004) ». (2014, p.3).

Pour finir, Horwitz et al. (1986) affirment que le fait de beaucoup étudier peut être source d'anxiété. Si un élève a beaucoup travaillé pour réussir une évaluation mais que le

1 Cassady, J.C. (2010). Anxiety in schools. The causes, consequences and solutions for academic anxieties. Peter Lang Publishing Inc (Ed.). *Effects of foreign language anxiety*, (pp. 97-99). New York : Peter Lang.

contenu de l'évaluation n'est pas conforme à ce qu'il a étudié, alors cela peut donner lieu à de l'anxiété, voire dans certains cas à un abandon des études ou de l'école. Selon ces chercheurs, certains élèves se mettent à éviter d'étudier ou même de venir en classe afin de simplement soulager leur anxiété (Conway, 2007).

3.3 Impact de l'anxiété sur le processus cognitif

Wilkinson (2011) fait l'inventaire des recherches effectuées concernant les effets de l'anxiété sur les étapes spécifiques de l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon certains chercheurs, l'anxiété langagière nuit aux trois étapes de l'apprentissage : l'input, le traitement et l'output.

Premièrement, l'input correspond à la première étape durant laquelle l'élève est confronté pour la première fois à un stimulus. Prenons l'exemple d'une consigne de production donnée par le professeur. Si l'annonce d'une consigne engendre de l'anxiété chez un élève, cela peut être un frein à sa concentration. Pour s'assurer de la bonne compréhension de l'élève anxieux, il faudra répéter plusieurs fois la consigne pour donner le temps à l'élève de l'assimiler.

Ensuite, lors de la phase de traitement, l'élève enregistre, organise et accumule ce qui a été transmis lors de l'input. Kahneman (1973) affirme que les élèves les plus anxieux ont besoin de plus de ressources que les élèves moins anxieux car ils doivent à la fois gérer des pensées négatives liées à l'anxiété et les ressources dont ils ont besoin pour réaliser la tâche demandée par le professeur. Pour compenser cet écart et les effets négatifs de l'anxiété langagière, les élèves anxieux tenteront d'augmenter leurs efforts pour accomplir la tâche. Par conséquent, c'est lors de cette étape que la différence de performance entre les élèves les plus anxieux et les moins anxieux est plus évidente. En effet, l'effort fourni par l'élève ne peut pas compenser entièrement ces effets négatifs, d'autant plus si la tâche est complexe (Wilkinson, 2011 ; Eysenck, 1979 ; Kahneman, 1973). Pour analyser la façon dont l'anxiété a un impact sur la performance selon la complexité des tâches, nous allons différencier les tâches complexes, c'est à dire tâches intermédiaires et tâches finales, des tâches moins complexes. Enfin, lors de cette phase Eysenck (1979) a développé la théorie suivante : c'est la mémoire de l'élève qui est la partie la plus affectée par l'interaction entre les pensées négatives et les ressources qu'il doit mobiliser. Wilkinson reformule sa théorie de la manière suivante : «La

portée des effets négatifs dépendra de la difficulté de la tâche et des pensées sans lien avec elle puisque ce sont les deux facteurs qui exigent le plus de ressources de la mémoire de travail. » (2011, p.20)

Pour finir, si l'on en croit la définition de Tobias (1979) reprise par Wilkinson: « l'output est la performance des apprentissage vis à vis de n'importe quelle mesure qui démontre que les objectifs de l'enseignement sont atteints » (2011, p. 6), ce qu'on peut associer à l'évaluation et qui est en lien direct avec la problématique soulevée.

3.4 The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

C'est en 1986 que Horwitz et Cope parviennent à développer un outil qui permet de mesurer l'anxiété générale des élèves dans l'apprentissage d'une langue qui leur est étrangère. Ils l'ont appelé « Foreign Language Classroom Anxiety Scale » (FLCAS). Selon Zaborowska, « le test se veut général et couvre les sources communes d'anxiété rencontrées dans les classes de langue seconde ou étrangère: l'appréhension de communication, la peur de l'évaluation négative et la peur face aux tests. » (2003)

C'est notamment depuis l'apparition de cet outil que la relation entre anxiété et apprentissage d'une langue s'est éclairci grâce aux résultats homogènes obtenus. D'après le travail de recherche de Ying Zheng (2008), les chercheurs qui, suite aux recherches de Horwitz, se sont appuyés sur FLCAS en sont venus à la conclusion suivante : une petite dose d'anxiété peut motiver et être bénéfique dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante. Cependant, selon Rebecca Humphries (2011), lorsque l'anxiété dépasse un certain point cela devient un sérieux handicap pour l'apprenant qui rencontre alors des difficultés pour se concentrer. Cela impacte donc de manière négative sa performance lors de situations d'évaluations (Crookall & Oxford 1991). De plus selon Zheng (2008), « d'autres études ont aussi démontré que les élèves ayant un haut niveau d'anxiété débilite ont tendance à éviter la production d'énoncés complexes ou personnels dans la langue cible ».

Ensuite, en 1983, Horwitz et Cope ont publié le rapport d'une étude effectuée dans une université au Texas à laquelle 225 étudiants ont été invités à participer. Cette étude qui s'est appuyée sur l'outil « Foreign Language Classroom Anxiety Scale », a démontré que les étudiants qui avaient un haut niveau d'anxiété avaient particulièrement peur de parler dans la langue cible.

Pour finir, il semble essentiel de souligner les limites de cet outil. En effet, selon les recherches effectuées, ce questionnaire a été testé dans des pays majoritairement occidentaux, il a d'ailleurs été créé pour être testé dans le système éducatif supérieur britannique. Cependant, lorsque des chercheurs ont voulu mener une expérience dans des pays où la culture diffère de la culture occidentale, le questionnaire a dû être modifié pour correspondre au contexte culturel du pays. Par exemple, un outil spécifique a été créé pour des études menées en Arabie Saoudite : Arabic Foreign Language Anxiety Questionnaire (Taghreed M. Al-Saraj, 2013)

3.5 Anxiété langagière et compétences langagières

3.5.1 Différents types d'anxiété...

Selon Wilkinson (2011), d'autres recherches ont été menées pour comprendre le lien entre l'anxiété langagière et les activités langagières. Ces études ont mis en avant un point important non pris en compte auparavant par le FLCAS : il existerait différents types d'anxiété en fonction des activités langagières. Par exemple, en 1999, Saito et al ont découvert que l'anxiété liée à la compréhension de l'écrit diffère d'une langue à une autre, contrairement à l'anxiété langagière en général. De plus, des études comparatives ont été menées pour mettre en avant le fait que l'anxiété varie en fonction des cinq compétences langagières. D'ailleurs, Horwitz et al (1986) et Macintyre & Garner (1991) ont démontré que c'est l'expression orale qui provoque le plus d'anxiété langagière.

3.5.2...Qui permettent de définir les raisons de l'anxiété à l'oral

D'après une étude menée par Genard (2014), la majorité des gens ont peur de prendre la parole en public. Il rapporte les principales raisons qui causeraient l'anxiété: l'embarras dû aux complexes personnels devant un grand groupe, la peur de paraître nerveux, la peur du jugement des autres, les échecs passés, une préparation bâclée et insuffisante, l'inconfort dans son propre corps, la comparaison avec les autres et enfin la peur d'une situation nouvelle et imprévisible.

Si comme le pense Lupien (2010), une évaluation de l'oral devant une classe est une situation stressante pour les élèves car elle comporte des éléments imprévisibles que le professeur de langues choisi de ne pas divulguer à l'avance. De plus, si l'apprenant considère

qu'il n'a pas tous les outils pour réussir, il va juger la situation menaçante pour son égo. Il semble alors que l'élève qui est dans cette situation va développer de l'anxiété.

Problématique

Plusieurs facteurs principaux semblent influencer négativement les performances d'un élève anxieux à l'oral : la peur du jugement des autres, ses échecs passés, la méthodologie utilisée par le professeur (Wilkinson, 2011 ; Oxford, 1999; J.E. Wilkinson 34, 1991; Tse, 2000), le niveau des élèves (Sparks & Ganschow, 1991, 1995; Sparks, Ganschow, & Javorsky, 2000) et le contexte d'apprentissage (Phillips, 1999). Nous allons particulièrement nous intéresser à un autre facteur qui pourrait jouer un rôle sur l'anxiété langagière: les enjeux des types d'évaluation de la production orale. En d'autres termes, comment les enjeux des différents types d'évaluation changent-ils l'impact négatif sur la performance des élèves en production orale en continu? Je propose donc l'hypothèse que l'anxiété langagière a un impact négatif plus ou moins accentué en fonction des enjeux des types d'évaluation.

Premièrement, nous supposons que la performance d'un élève anxieux sera moins affectée de manière négative lors de l'évaluation d'une tâche intermédiaire que lors de l'évaluation d'une tâche finale.

Pour finir, nous soulèverons l'hypothèse que l'impact négatif de l'anxiété langagière diffère selon les enjeux de notation. En effet, si la notation est chiffrée, les performances d'un élève anxieux seront diminuées par rapport à un élève dont la notation sera formative. Par conséquent, les résultats d'un élève anxieux de même niveau dont la notation est chiffrée seront inférieurs aux résultats des élèves dont la notation est formative.

1. Etablissement

C'est dans le lycée polyvalent Portes de l'Oisans de Vizille que j'enseigne depuis la rentrée. Cet établissement qui accueille trois pôles de formation allant de l'enseignement général, technologique, professionnel à l'enseignement supérieur a reçu le label lycée des métiers de l'électronique et du numérique en 2012. Il accueille 1200 élèves venant des villes et villages, pour la plupart de montagnes, voisins.

Un axe principal du projet d'établissement a particulièrement retenu notre attention. Il s'agit "Des enseignements pour des élèves qui réussissent ». Plus particulièrement, cette étude nous a permis de réfléchir aux différents moyens à mettre en place pour diminuer le

décrochage et le manque de motivation de certains élèves en cours d'anglais, qui peuvent être en lien direct avec l'anxiété langagière. En étudiant les impacts de l'anxiété langagière sur la performance des élèves en fonction des enjeux de la production, nous avons pour objectif de trouver les outils à mettre en place pour installer un climat de travail propice à l'épanouissement de tous et faire de la classe d'anglais un lieu où chacun trouve sa place.

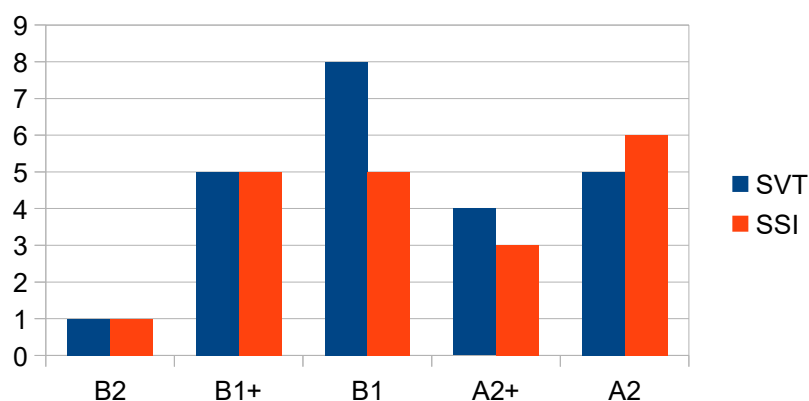
2. Participants

L'échantillon de travail de notre étude est composé de deux classes de 42 élèves francophones âgés de 16 à 18 ans en première scientifique. La première classe est une classe de 23 élèves ayant pris l'option Sciences et Vie de la Terre (SVT). Quant à la deuxième classe, elle est composée de 21 élèves qui ont choisi l'option Sciences de l'Ingénieur (SI). Deux élèves n'ont pas participé à l'étude car ils étaient absents le jour de la distribution du questionnaire pour évaluer le niveau d'anxiété langagière.

Tous les élèves ont anglais en première langue vivante (LV1 anglais). Dans la classe de première SSI, 47.62% des élèves apprennent l'italien en deuxième langue vivante. D'ailleurs, deux d'entre eux semblent avoir un rapport privilégié avec l'apprentissage des langues puisqu'ils ont choisi l'option ESABAC (double délivrance des baccalauréats français et italien). Pour le reste de la classe, 33.33% font espagnol et 19.05% allemand. Quant à la classe de première SVT, tous les élèves font espagnol.

Pour notre étude, il est important de préciser qu'aucun des élèves ne vient d'une famille anglophone. Selon les descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), le niveau général en anglais des deux classes semble être le même et hétérogène, les élèves se situent entre A2 et B2 en anglais. Voici un tableau qui résume les différents niveaux de compétence des deux classes en production orale en continu :

Tableau 5.1 Comparaison des niveaux en production orale en continue des deux classes



Ce tableau est la représentation des résultats que selon ce que nous avons pu observer tout au long de l'année scolaire à travers divers types d'évaluation : diagnostique, formative et sommative de la production orale en continue. L'axe des ordonnées correspond au nombre d'élèves et l'axe des abscisses aux niveaux du CECRL. Nous pouvons donc constater que le niveau des deux classes est relativement homogène en production orale en continu en anglais, c'est la raison pour laquelle ce groupe d'élève a été choisi pour participer à cette étude.

En variant les enjeux d'une même production selon les deux classes et en comparant les résultats des élèves de même niveau, nous allons pouvoir répondre à notre problématique. En effet, une analyse des résultats entre les élèves les plus anxieux d'une classe et ceux d'une autre classe selon les enjeux va pouvoir déterminer si ces derniers changent l'impact négatif de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale.

3. Matériel

Pour cette étude, le questionnaire FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) a été distribué à tous les élèves des deux classes qui étaient présents le jour où nous avons recueillis les données. Afin de nous assurer que tous les participants comprennent le questionnaire dans son entièreté, nous avons fait le choix de traduire les items en français et de modifier le terme « classe de langues » par « cours d'anglais ». Selon Wilkinson, la validité de cet instrument a été testée de nombreuses fois, notamment avec le test de Cronbach qui a mis en avant le niveau élevé de cohérence interne du questionnaire (2011, p54). De plus, le FLCAS a été utilisé auparavant pour mener de nombreuses recherches sur l'anxiété

langagière.

Nous avons choisi de garder les 33 items proposés par la version originale de Horwitz et al. (1986). A chaque question l'élève est invité à faire le choix entre 5 réponses: « complètement d'accord », « d'accord », « ni d'accord ni pas d'accord », « pas d'accord », « vraiment pas d'accord ». Les réponses correspondent à une échelle de 1 à 5 points, mais les chiffres n'apparaissent pas sur le questionnaire des élèves afin de ne pas les influencer dans leurs choix. 24 questions sont formulées de manière négative de telle sorte que la réponse « vraiment d'accord » corresponde à 5 points. Cependant, les 9 items restants sont formulés de manière positive de manière à ce que « vraiment pas d'accord » corresponde cette fois à 5 points. Les élèves les plus anxieux auront un score plus élevé que les élèves moins anxieux, voire pas anxieux. Pour cette étude nous avons fait le choix d'analyser particulièrement les résultats des élèves les plus anxieux et les moins anxieux, ainsi ce questionnaire nous a permis de décider quels groupes de participants nous allions étudier et comparer dans et entre les deux classes.

Pour finir, pour évaluer le niveau de compétence des élèves en production orale en continue, nous avons utilisé le CECRL en prenant en compte les descripteurs suivants : la production orale en général, l'aisance à l'oral, étendue du vocabulaire, correction grammaticale, la maîtrise du système phonologique, la cohérence et la cohésion du discours. Nous n'avons pas choisi de nous concentrer sur une compétence en particulier (par exemple grammaticale ou lexicale), mais de nous concentrer sur l'évaluation de la production orale en continu en général. Cependant, il pourrait être intéressant d'observer dans quel domaine l'élève anxieux semble rencontrer le plus de difficulté en situation d'anxiété. On peut penser par exemple, qu'il pourrait éprouver des difficultés avec la phonologie.

4. Procédure

Premièrement, pour que cette étude puisse être ancrée dans la réalité et ainsi obtenir des résultats fiables, nous avons décidé de la mener au cours d'une courte séquence de 5 séances, et d'évaluer qualitativement et quantitativement une tâche intermédiaire et une tâche finale. Voici un tableau récapitulatif du déroulement de la séquence en ce qui concerne les évaluations des différentes productions demandées :

Séances	1	2	3	4
Objectifs généraux	- Brainstorming (lexical) - Compréhension écrite - Distribution questionnaire	- Activités diverses : enrichissement lexical et linguistique - Compréhension orale	-Tâche Intermédiaire + Remédiation en devoirs (15min) -Compréhension orale (suite)	-Correction remédiation -Tâche Finale (20min)

En ce qui concerne la tâche intermédiaire, nous avons mis à la disposition des élèves des enregistreurs individuels en leur donnant 15 minutes pour parler à l'oral de manière continu sur un sujet qui leur avait été communiqué lors de la séance précédente. En ce qui concerne le barème, nous l'avons distribué en amont à chaque classe afin de bannir l'effet de surprise. Il était composé de deux parties distinctes. La première partie portait sur des éléments imposés (par exemple, du nouveau vocabulaire et des éléments linguistiques et culturels) et la deuxième partie sur les descripteurs du CECRL. Cependant, nous avons fait le choix de noter différemment les classes. En effet, pour la classe de SSI, nous avons dit aux élèves que leur production serait notée sur 20 et le coefficient serait de 2 dans la moyenne générale d'anglais. Le barème distribué aux élèves de première SVT était un barème formatif de type « acquis », « en cours d'acquisition », « non encore acquis ». L'enjeu n'était donc pas le même en fonction des deux classes.

Ensuite, le barème de la tâche finale avait lui aussi été annoncé à l'avance. Le barème était le même pour chaque classe et s'appuyait sur les descripteurs du CECRL uniquement. Chaque niveau européen correspondait à une note sur 20 que nous avons choisi, coefficient 3 : A2=10, A2+=12, B1=15, B1+=17, B2=20. Lors de cette tâche finale, afin d'évaluer véritablement les savoirs et savoir-faire des élèves, nous n'avons proposé aucun guidage structurel linguistique, culturel, méthodologique ou lexicale. De plus, contrairement à la tâche intermédiaire, le barème comprenant un élément imprévu. Les élèves ont eu 20 minutes pour s'enregistrer de manière individuelle sur des enregistreurs que nous avons récupérés ensuite comme lors de la tâche intermédiaire. Chaque élève était libre de s'isoler dans un coin de la classe avec seulement une liste de 10 mots clefs que nous leur avons demandé de choisir en amont.

Pour récolter les données nécessaires à l'évaluation du niveau de l'anxiété langagière des élèves, nous avons distribué les questionnaires aux deux classes en début de séquence, pendant la même semaine en début de troisième trimestre. Afin de nous assurer que les élèves

allaient répondre sérieusement au questionnaire, nous leur avons expliqué l'enjeu de cette étude sur l'anxiété langagière et son impact négatif sur leur performance en cours d'anglais. Nous avons demandé à chaque élève d'indiquer leur nom, en insistant sur le fait que cela n'aurait aucun impact sur leurs notes ou sur le regard que le professeur pose sur eux. Nous avons fait ce choix afin de pouvoir ensuite bien cibler les élèves les plus anxieux et moins anxieux dans chaque classe et de comparer leurs productions orales en continu.

Après avoir noté les résultats des élèves les plus anxieux et les moins anxieux, au sein d'une même classe, nous avons comparé leurs résultats de la tâche finale et de la tâche intermédiaire pour voir s'ils différaient en fonction du type d'évaluation, de la complexité de la tâche demandée et le coefficient annoncé. Nous avons décidé d'analyser les productions des élèves à partir des mêmes critères du CECRL. Ensuite, après avoir évalué la tâche intermédiaire, nous avons comparé les résultats des élèves les plus anxieux de même niveau de la première SSI et de la première SVT pour observer s'ils étaient différents en fonction de la notation annoncée. Pour la dernière expérience, nous avons choisi d'étudier les résultats des élèves de même niveau : B2, B1 ou A2+ en production orale en continu car dans ces deux groupes. Le niveau A2 n'est pas étudié, car dans la classe de première SVT, trois des élèves les plus anxieux ont ce niveau alors qu'en première SSI, il n'y en a pas. Ensuite, nous avons également fait le choix d'analyser les résultats de deux élèves par niveau seulement car en SVT, deux élèves des plus anxieux ont un niveau B1, mais seulement un seul en SSI. De même pour le niveau A2+, seulement un élève en SSI correspond à ce niveau et deux en SVT.

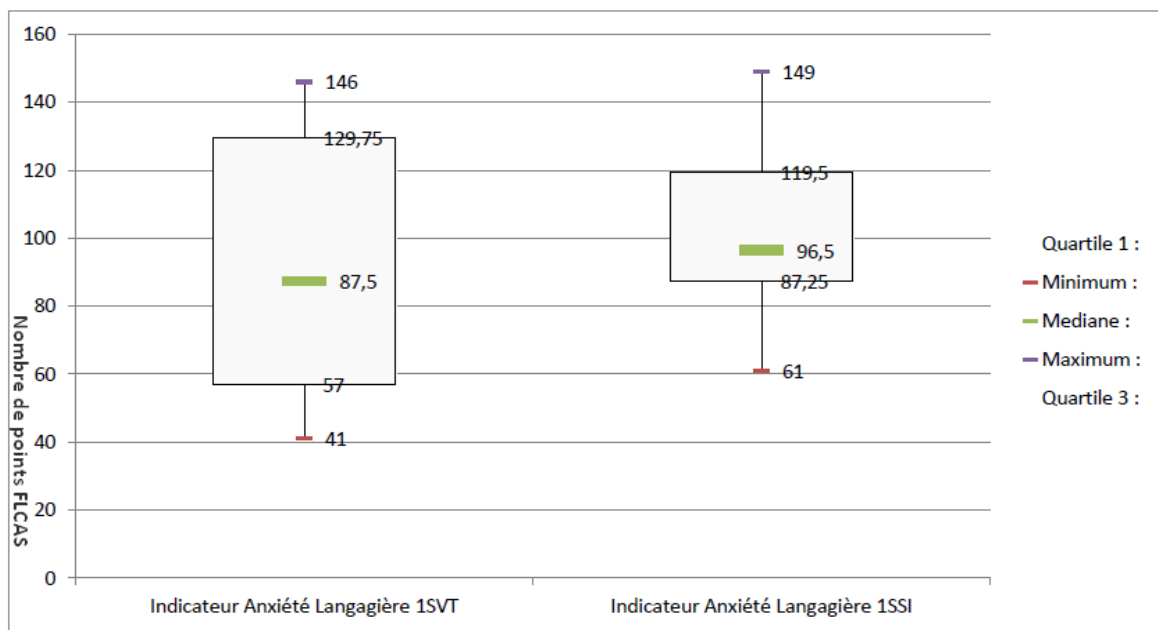
5. Analyse des résultats

5.1 Niveau d'anxiété langagière

Le questionnaire de FLCAS traduit en français est composé de 33 items auxquels sont attribués de 1 à 5 points, le résultat maximal est donc de 165 points et correspond à un très haut niveau d'anxiété et le résultat minimal est de 33 points, ce qui illustre un niveau bas d'anxiété langagière. La première étape de notre étude était de différencier les cas les plus significatifs, c'est à dire élèves les plus anxieux des moins anxieux au sein d'une même classe. Pour cela, nous avons calculé la médiane de l'ensemble des données récoltées au sein d'une même classe, ainsi que le premier quartile et le troisième quartile. Le premier quartile correspond aux élèves les plus anxieux et le troisième quartile aux élèves les moins anxieux. Nous ne nous intéressons pas particulièrement aux élèves dont les résultats du questionnaire

se situent autour de la médiane car le niveau d'anxiété est moyen. Voici le tableau qui récapitule les résultats obtenus :

Tableau 5.1 Niveau anxiété langagière SSI et SVT



En première SVT, le groupe d'élèves dont le score est entre 129,75 et 146 correspond aux élèves les plus anxieux dans la classe. Quant aux élèves les moins anxieux, leur score se situe entre 57 et 41 points. En ce qui concerne la première SSI, le groupe d'élèves les plus anxieux correspond au quartile 1, c'est à dire un score entre 119,5 et 149 points. Pour les élèves les moins anxieux de cette classe, ils ont obtenus un score entre 87,25 et 61 points.

5.2 Anxiété langagière et enjeux des types d'évaluation

Tableau 5.2.1 Écart = résultats tâche intermédiaire – résultats tâche finale

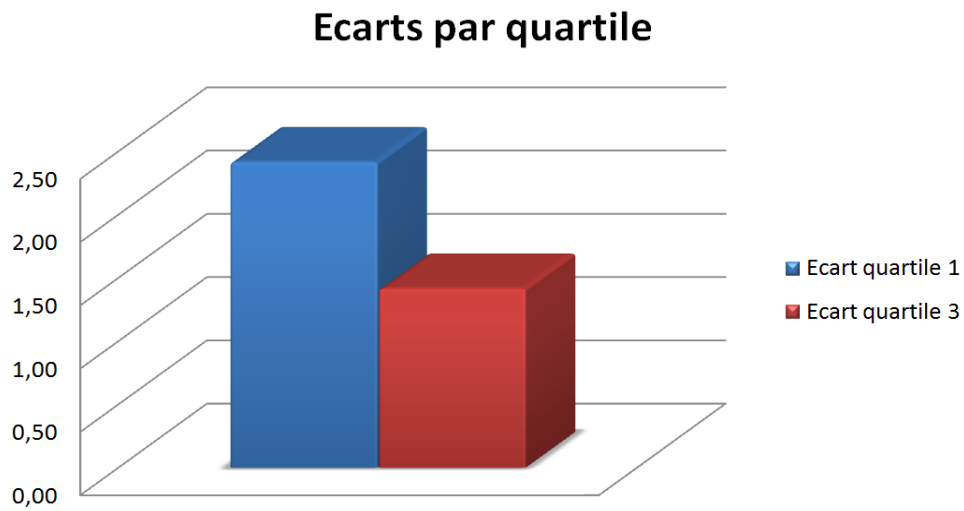
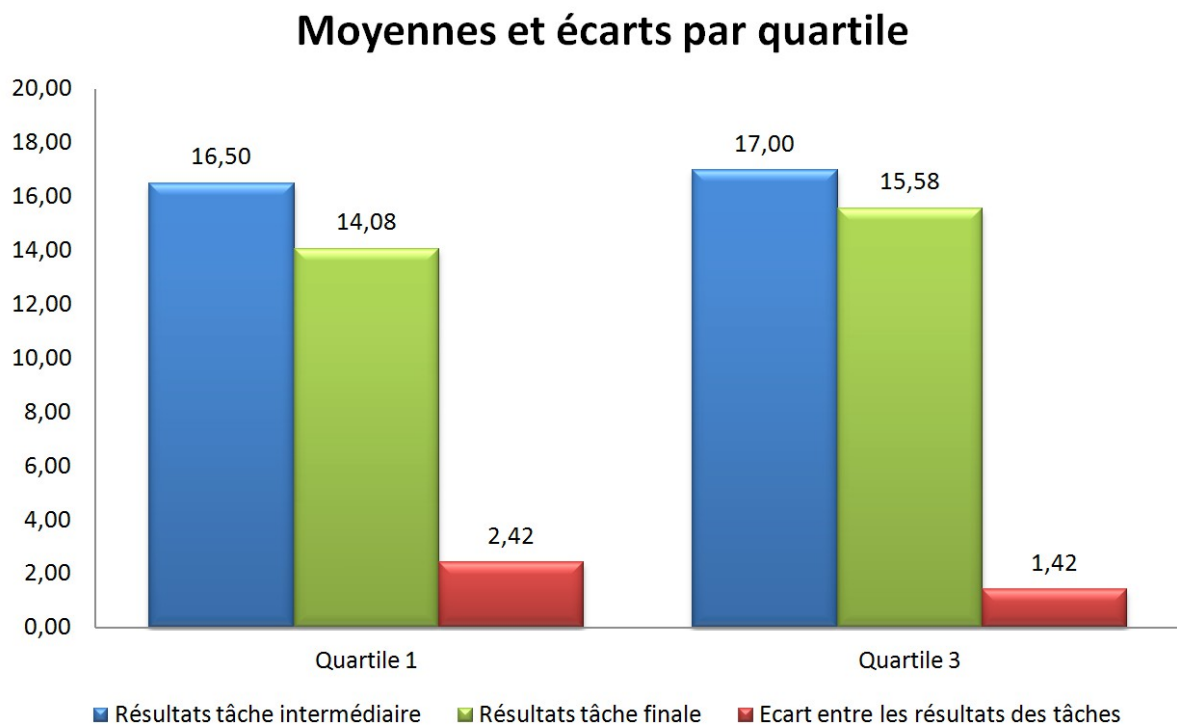


Tableau 5.2.2 Moyenne et écart par quartile



Avant de commencer l'analyse de ces deux graphiques, rappelons que pour la classe de SVT, les élèves n'ont pas reçu des résultats quantitatifs mais qualitatifs, cependant pour le bon fonctionnement de notre étude, nous nous sommes appuyés sur les descripteurs du CECRL

qui correspondent chacun à une note chiffrée. Premièrement, le tableau 5.2.1 montre l'écart moyen entre les notes de la tâche intermédiaire et de la tâche finale. L'écart moyen correspond à la différence entre la moyenne obtenue à la tâche intermédiaire et celle obtenue à la tâche finale (le résultat est positif si les résultats de la tâche intermédiaire sont plus élevés que ceux de la tâche finale). Grâce au tableau 5.2.2, nous observons que les élèves des deux classes ont obtenus des meilleurs résultats lors de la tâche intermédiaire que lors de la tâche finale. Nous constatons que cet écart moyen entre les notes de la tâche intermédiaire et de la tâche finale est plus grand pour le quartile 1 que pour le quartile 3. Ainsi, la différence entre l'écart moyen des élèves les plus anxieux (quartile 1 : 2,42) et des moins anxieux (quartile 3 : 1,42) démontre que pour le quartile 1 la différence de réussite entre la tâche intermédiaire et tâche finale est fortement marquée.

5.3 Anxiété langagière et enjeux de la notation

Pour ne pas biaiser les résultats de la deuxième étape de notre expérience, nous avons comparé les notes obtenues par des élèves de même niveau général observé pendant l'année en production orale en continu. Nous rappelons que la notation annoncée par la classe de Première SSI était une notation qualitative, donc chiffrée sur un total de 20 points. Pour la classe de Première SVT, la notation annoncée était une notation qualitative (acquis, en voix d'acquisition, non encore acquis). Cependant, pour notre étude seulement (les élèves de Première SVT ont reçu la notation annoncée), nous avons utilisé le même barème de l'autre classe afin de noter selon le même barème et obtenir des résultats fiables.

Tableau 5.3 Résultats évaluation tâche intermédiaire des élèves les plus anxieux

1 SSI			1SVT		
Niveau CECRL global	Élèves	Notes	Niveau CECRL global	Élèves	Notes
B2	B	20	B2	BC	20
B1	E	12	B1	BF	17
A2+	C	15	A2+	BG	17

Le tableau 5.3 représente les notes de certains élèves des deux classes du quartile 1 (élèves les plus anxieux) de même niveau générale du CECRL. Nous pouvons observer que les résultats sont plus élevés dans la classe de Première SVT dont la notation était qualitative. Il y a donc une différence de résultats en fonction du type de notation annoncé.

PARTIE 3 : Discussion

1. Re-contextualisation

Le but principal de notre étude est d'analyser l'impact de l'anxiété sur la performance des élèves lors de l'évaluation de la production orale en continu et à la suite, tenter de proposer des stratégies pour réduire l'anxiété langagière et ses effets négatifs afin de s'inscrire dans une démarche d'évaluation positive.

La première étape de notre recherche était de vérifier que l'impact négatif de l'anxiété langagière sur les productions orales en continu était plus ou moins fort selon les types d'évaluation : tâche intermédiaire et tâche finale. En d'autres termes, la performance d'un élève anxieux serait moins affectée de manière négative lors d'une tâche intermédiaire que lors d'une production finale. Pour cela, nous avons comparé les résultats de la tâche intermédiaire et de la tâche finale des élèves les plus anxieux et moins anxieux au sein d'une même classe. La deuxième étape était de confirmer ou infirmer l'hypothèse que l'impact négatif de l'anxiété langagière diffère selon les enjeux de notation. Pour cela, nous avons comparé les résultats de la tâche intermédiaire des élèves les plus anxieux selon la notation que j'avais annoncé.

2. Mise en lien avec les recherches

Pour notre première hypothèse : *la performance d'une élève anxieux sera moins affectée de manière négative lors de l'évaluation d'une tâche intermédiaire que lors de l'évaluation d'une tâche finale*, les résultats de notre étude semblent la valider et confirmer les travaux de recherches qui ont été effectués auparavant. Certains chercheurs comme Kahnemann (1973) ont mis en avant le fait que plus la tâche est complexe, plus elle devient une situation stressante pour les élèves. Lors d'une tâche complexe, les élèves les plus anxieux subissent les impacts négatifs sur leur performance puisqu'ils doivent à la fois gérer les pensées négatives et les ressources dont ils ont besoin pour parvenir au résultat demandé par le professeur. Cependant, une évaluation formative (dans notre cas d'étude, la tâche intermédiaire) d'une production orale en continu est une situation moins stressante pour un élève anxieux que l'évaluation d'une tâche sommative (tâche finale) puisqu'elle propose un guidage structurel qui va aider l'élève anxieux à utiliser et sélectionner les outils dont il aura besoin. De plus, son but est de permettre à la fois au professeur et aux élèves d'évaluer leurs

acquis avant la tâche finale et de permettre la mise en place d'activités de remédiations en fonction des besoins des élèves et enfin, contrairement à la tâche sommative (finale), elle ne comporte aucun élément surprise. Par conséquent, la performance d'un élève anxieux est moins affectée de manière négative lors de l'évaluation d'une tâche intermédiaire que lors de l'évaluation d'une tâche finale.

En ce qui concerne notre deuxième hypothèse: *l'impact négatif de l'anxiété langagière diffère selon les enjeux de notation*, elle semble également être validée par nos résultats qui démontrent une différence entre les notes des élèves qui ont été évalués des manière qualitative et quantitative. L'anxiété langagière semble avoir impacté de manière négative la performance des élèves de niveau B1 et A2+ de la classe de Première SSI. Nous pouvons tirer cette conclusion puisque les élèves dont les notes ont été comparées ont un même niveau général en production orale en continu et ont été préparé exactement de la même manière à cette tâche intermédiaire. Ils ont travaillé le même vocabulaire, les mêmes outils linguistique et les même documents. La seule chose qui différait était l'annonce de la notation. Ces résultats sont en accord avec les recherches menées par certains chercheurs comme Horwitz et al. (1986) ou Aida (1994) qui ont mis en avant l'existence d'une corrélation négative entre anxiété langagière et évaluation. Pour être plus précis, les résultats de notre étude peuvent étendre l'étude de Phillips (1992) citée plus tôt qui met en avant l'impact négatif modéré de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en général. Enfin, comme nous l'avons cité auparavant, les recherches de Kahnemann (1973) ont permis de constater que les élèves les plus anxieux doivent à la fois gérer les pensées négatives et les ressources dont ils ont besoin pour accomplir une tâche, surtout si cette dernière est complexe. Si nous comparons ces recherches à celles de Génard (2014) qui définit plus précisément ce que les pensées négatives peuvent être, les échecs passés par exemple, nous pouvons conclure ceci: lors d'une évaluation, notamment orale, les élèves anxieux se concentrent sur la peur de leurs échecs passés qui, dans le système français, sont documentés à travers les notes chiffrées. Selon Cassady (2010), les élèves associent le fait d'avoir des bonnes ou mauvaises notes à leur niveau de compétence. Ainsi, les notes basses indiquent un manque de compétence qui nourrit le cercle vicieux des pensées négatives et donc de l'anxiété langagière qui ainsi, impact négativement l'évaluation de la production orale en continu des élèves. Pour conclure, lorsque l'évaluation est notée de manière qualitative, cela permet de réduire l'impact des pensées négatives liées aux notes passées. Il n'est donc pas surprenant que les élèves de la Première

SVT aient eu des résultats supérieurs aux élèves anxieux de la Première SSI.

3. Limites et perspectives

Si nos hypothèses ont été confirmées par notre expérimentation, il convient cependant de s'attarder sur les limites de cette étude. Premièrement, les résultats aux questionnaire FLCAS auraient pu être différents si nous avions demandé aux élèves de rester anonyme. Même si nous avons bien précisé que le résultat de ce questionnaire n'aurait aucun impact sur leurs notes ou sur le regard que le professeur leur porterait, le fait d'inscrire leurs noms peut être un frein à l'objectivité car certaines questions (par exemple: *"Je n'ai souvent pas envi d'aller en cours d'anglais"*) pouvaient sembler cibler directement le cours du professeur.

Ensuite, Wilkinson (2011) souligne que certains chercheurs comme Sparks et Ganschow ont remis en question la validité du questionnaire. En effet, selon eux, les difficultés langagières sous-jacentes (qui peuvent être liées à la phonétique ou à l'audition par exemple) ne sont pas prises en compte dans le FLCAS puisque qu'Horwitz et al. n'ont pas évalué les compétences des participants. Enfin, plusieurs questions dans cet outils peuvent provenir de problèmes langagiers divers.

En ce qui concerne les résultats de ma deuxième hypothèse, le fait d'avoir réduit le nombre d'échantillons ne permet pas d'obtenir des résultats complètement représentatifs de la corrélation négative entre anxiété langagière et notation chiffrée. Pour cela, il aurait fallu à la fois mener cette expérience dans plusieurs classes du lycée pour obtenir plus de résultats à comparer et renouveler cette expérience tout au long de l'année après plusieurs évaluation de tâches intermédiaires et tâches finales en production orale en continu.

Suite à cette étude, nous pouvons nous pencher désormais sur de nouvelles perspectives et proposer différentes solutions pour réduire l'impact négatif de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu.

Si comme le pense Eysenck (1979), la mémoire de l'élève est la partie la plus affectée par l'interaction des pensées négatives et les ressources qu'ils doivent mobiliser. Pour limiter que l'anxiété langagière n'influence trop de manière négative la tâche intermédiaire, il paraît judicieux d'accorder aux élèves une liste limitée de mots clefs que les élèves voudront placer dans leur production orale en continu. Cela permet ainsi de réduire l'anxiété langagière liée à la mémoire et n'entrave pas la fiabilité de l'évaluation puisque l'élève n'a pas de phrases toutes

construites.

Ensuite, selon Conway (2007), les recherches de Keinhmann (1977) et d'Horwitz et al. (1991) ont aussi révélées que les élèves avec un niveau d'anxiété langagier plus élevé avaient des constructions grammaticales plus simples que les élèves moins anxieux de même niveau. Ainsi, il serait judicieux de mettre en place des groupes de remédiation dans lesquels les élèves les plus anxieux s'entraîneraient et seraient encouragés à utiliser des structures plus complexes à l'oral.

Comme nous l'avons déjà cité auparavant, plus une évaluation comporte des éléments inconnus, plus l'élève va être anxieux (Wilkinson, 2011 ; Conway, 2007; Eysenck, 1979 ; Kahneman, 1973). Pour l'évaluation d'une tâche de production non complexe comme la tâche intermédiaire, il paraît donc important de donner aux élève le barème à partir duquel ils seront évalués à l'avance. En effet, si un élève a beaucoup révisé et qu'il est évalué sur quelque chose qui n'est pas conforme avec ce qu'il a étudié alors cela peut, dans certains cas, mener à un abandon des études ou un refus total de travailler dans le cours en question (Conway, 2007; Horwitz et al., 1986).

D'après les recherches de Tobias (1979) que nous avons citées auparavant, si l'anxiété langagière augmente au début de la phase de traitement, cela va créer des déficits cognitifs qui vont avoir un impact négatif sur la performance finale de l'élève, donc la tâche finale. Pour éviter que les performances de l'élève soient trop influencées par l'anxiété langagière, il est donc crucial de mettre en place une phase intermédiaire où l'élève aura l'occasion de revenir sur ce qui a été vu et abordé lors de la phase de "l'input". La tâche intermédiaire correspond donc à cette phase intermédiaire puisqu'elle permet à l'élève d'évaluer ses propres compétences et de minimiser les impacts négatifs de son anxiété sur ses résultats finaux. Dans notre pratique professionnelle, cela souligne l'importance et le devoir du professeur de mettre en place des activités de remédiation qui permettront à l'élève de gérer à la fois ses pensées et les outils dont il aura besoin pour la tâche complexe, de ré-injecter des informations qui peuvent manquer à l'élève ou qui n'ont pas encore été acquises et également de réduire l'écart de performance entre les élèves les plus anxieux et les moins anxieux. En résumé, la tâche intermédiaire fait impérativement partie des stratégies qui permettent de limiter les effets négatifs de l'anxiété langagière sur la performance finale. Enfin, cette étape intermédiaire participe à la mise en place d'une évaluation positive qui vise la réussite de tous les élèves et permet de réduire les inégalités entre les élèves les plus anxieux et les moins anxieux.

Parlons maintenant de la corrélation négative entre anxiété langagière et notation chiffrée et la conclusion que nous avons pu en tirer : lorsque l'évaluation est notée de manière qualitative, cela permet de réduire l'impact des pensées négatives liées aux notes passées. Il semblerait intéressant de réfléchir à la mise en place d'une notation par compétences qui permettrait réellement de promouvoir l'apprentissage des élèves en les informant de leurs acquis, de ce qui est en cours d'acquisition et à acquérir et ainsi, éviter le jugement de valeur. Pour reprendre une citation d'Isabel Pannier² (2010), la note ne devrait pas être « un salaire ». Ainsi, ce type d'évaluation pourrait être vu comme la continuité du plan de rénovation des langues de 2005 qui promeut une évaluation positive fondée sur les acquis et les réussites des élèves. Young (1991) affirme que « les enseignants qui pensent que leur responsabilité est de constamment corriger les élèves lorsqu'ils font des erreurs, qui imaginent qu'ils devraient être ceux qui parlent le plus ou bien que leur rôle est plus celui d'un sergent de l'armée plutôt qu'un guide, ceux là sont une des causes majeures de l'anxiété langagière à laquelle les élèves doivent faire face ». Pour finir, les notes ne devraient pas être utilisées pour punir un travail non fait ou un mauvais comportement. (Cassady, 2010 ; Conway, 2007).

Enfin, selon Macintyre et Gardner (1994), le regard de l'évaluateur et des pairs, dans notre cas le professeur et les autres élèves de la classe, est crucial pour celui ou celle qui est évalué. Si nous n'avons pas eu le temps d'étudier l'impact de l'environnement sur l'anxiété langagière et l'influence que cela pourrait avoir sur l'évaluation de la production orale en continu, nous avons tout de même remarqué que l'utilisation d'enregistreurs individuels permettait aux élèves les plus anxieux d'être plus à l'aise à l'oral (moins de pauses par exemple). Nous pourrions également nous assurer de mettre régulièrement en place des activités en petit groupe, en pair ou encore des jeux de rôle qui permettrait de aux élèves les plus anxieux de mieux gérer le regard des autres, de s'y habituer pour ensuite se sentir plus à l'aise lorsqu'il faudra s'exprimer devant des groupes plus larges.

Pour finir, nous venons de proposer quelques pistes pratiques pour lutter contre l'impact négatif de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu mais ces dernières ne suffisent pas. En effet, il semble crucial que chaque professeur remettent régulièrement en question ses pratiques professionnelles en assistant à des conférences, des ateliers disciplinaires et inter-disciplinaires ainsi qu'à des formations afin reconnaître les

2 Pannier I. (2010). Pour en finir (ou presque) avec les notes – Évaluer par les compétences. Repéré à www.cahier-pedagogiques.com.

manifestations de l'anxiété langagière chez les élèves pour y faire face plutôt que de l'ignorer. (Conway, 2007 ; Young 1991).

Bibliographie

- **Ouvrages**

Astolfi, J-P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris : ESF.

Cassady, J.C. (2010). Anxiety in schools. The causes, consequences and solutions for academic anxieties. New York : Peter Lang.

Cox, R. H. (2002). Psychologie du sport. Bruxelles: De Boeck.

De Ketele, J.M, Chastrette, M. & Cros, D. (1988). Guide du formateur. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Direction générale de l'enseignement scolaire. (2007). L'évaluation des compétences orales en langues vivantes. Buc : CRDP de l'académie de Versailles.

Lazarus, R.S. (1966). Psychological Stress and the Coping Process. New-York : Mc Graw Hill.

Martens, R. (1977). The Sport Competition Anxiety Test. Champaign, IL: Human Kinetics.

Scallon, G. (2007). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (éd. 2). Bruxelles : De Boeck.

Selye, H. (1983). The stress concept: Past, present and future. Chichester: John Wiley and Sons.

- **Documents non publiés**

Marcel, J. (2006). Influence de la modification du mode de réponse de l'ordre de passation des

échelles du CSAI-2 modifié. Mémoire de Master de l'Université de Reims Champagne-Ardenne, Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

Wilkinson, J. (2011). L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi. Mémoire de Master de la Faculté des études supérieures de l'Université Laval Québec, Linguistique et traduction.

Zaborowska, E. (2003). Validation du « Foreign language class Anxiety Scale » dans la détermination des facteurs anxiogènes de l'anglais langue seconde. Mémoire de Master de l'Université du Québec à Montréal, concentration didactique.

- **Articles**

Aslim-Yetis, V. & Capan S. (2013). L'anxiété langagière chez des étudiants turcs apprenant le français, *The journal of international social research*, Volume6, Issue 6.

Demirdas, O. & Bozdogan, D. (2013). Foreign language anxiety and performance of language learners in preparatory classes, *Turkish journal of education*. Volume 2, Issue 3.

Eysenck, M.W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal in Research in Personality*, 13, 363-385.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

Humara, M. (1999). The relationship Between Anxiety and Performance : a cognitive-behavioral perspective, *Athletic Insight, the online journal of sport psychology*. Volume 1, Issue 2.

Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behaviour in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-117.

Liebert, R.M., & Morris, L.W. (1967). Cognitive and emotional components of text anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.

Macintyre, P.D., & Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.

Macintyre, P.D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal*, 91(4), 564-576.

Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71, 573-582.

Young, D.J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-567.

Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian journal for new scholars in education*. Volume 1. Issue 1.

- **Documents internet**

Al-Saraj, T.M. (2011). Foreign language anxiety : what is this ? Repéré à <https://www.soas.ac.uk>

Génard, G. (2015). Ten causes of speech anxiety that create fear of public speaking. Repéré à www.genardmethod.com

Humphries, R. (2011). Language anxiety in international students : how can it be overcome ? Repéré à <https://www.griffith.edu.au>

Josse, E. (2007). Le stress, quelques repères notionnels. Repéré à <http://www.resilience-psy.com>

Springer, C. (1999). Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin ? Repéré sur <https://apliut.revues.org>

Tagliante, C. (2005). L'évaluation et le cadre européen commun. Repéré à

<https://apliut.revues.org>

Conway, J. (2007). Anxiety in second language learning : causes and consequences. Repéré à <http://purple.niagara.edu/jhuang>

Salehi, M. et Marefat, F. (2014). The effects of foreign language anxiety and test anxiety on foreign language test performance. Repéré à <http://www.academypublication.com/>

Annexes

Annexe 1 : barème distribué à la classe de Première SVT

→ As Harriet's/Solomon's book publisher, you will have to give a critic about the book that will be broadcasted.				
Points	2 times – Correct	1 time – correct	2 times – wrong	Wrong
Passive form				
Points	2 times – Correct	1 time – correct	2 times – wrong	Wrong
Words ending with « -ion »				
Points	2 times – Correct	1 time – correct	0 time	
Voc. to advertise a book				
Points	2 times	1 time	0 time	
Cultural details				
CECRL				
Production orale générale	B2 Peut décrire méthodologiquement en soulignant les points importants et les détails pertinents			
	B1+ Peut décrire de façon détaillée en développant et en justifiant ses idées			
	B1 Peut assez aisément décrire une succession linéaire d'idées			
	A2 Peut présenter simplement des gens, des goûts par des phrases courtes et non articulées.			
Maîtrise du système phonologique	B2 A acquis une prononciation claire et naturelle.			
	B1+ Prononciation clairement intelligible. L'accent étranger est souvent gommé.			
	B1 Prononciation clairement intelligible même si un accent étranger est perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.			
	A2 Prononciation en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger.			
Aisance à l'oral	B2 Peut communiquer avec spontanéité, montrant souvent beaucoup d'aisance même lors d'énoncés complexes.			
	B1+ Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier. On remarque peu de pauses.			
	B1 Peut s'exprimer avec une certaine aisance malgré quelques pauses et impasses.			
	A2 Peut réaliser une brève intervention malgré des hésitations et des faux démarrages évidents.			
Résultats	Acquis	En voie d'acquisition	Non acquis	

Annexe 2 : barème distribué à la classe de Première SVT

→ As Harriet's/Solomon's book publisher, you will have to give a critic about the book that will be broadcasted.				
Points	2 times – Correct 3pt	1 time – correct 2pt	2 times – wrong 1,5pt	Wrong 0pt
Passive form				
Points	2 times – Correct 2pt	1 time – correct 1pt	2 times – wrong 0,5pt	Wrong 0pt
Words ending with « -ion »				
Points	2 times– Correct 1pt	1 time– correct 0,5pt	0 time 0pt	
Voc. to advertise a book				
Points	2 times 1pt	1 time 0,5pt	0 time 0pt	
Cultural details				
CECRL				
Production orale générale	B2 Peut décrire méthodologiquement en soulignant les points importants et les détails pertinents			
	B1+ Peut décrire de façon détaillée en développant et en justifiant ses idées			
	B1 Peut assez aisément décrire une succession linéaire d'idées			
	A2 Peut présenter simplement des gens, des goûts par des phrases courtes et non articulées.			
Maîtrise du système phonologique	B2 A acquis une prononciation claire et naturelle			
	B1+ Prononciation clairement intelligible. L'accent étranger est souvent gommé.			
	B1 Prononciation clairement intelligible même si un accent étranger est perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.			
	A2 Prononciation en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger.			
Aisance à l'oral	B2 Peut communiquer avec spontanéité, montrant souvent beaucoup d'aisance même lors d'énoncés complexes.			
	B1+ Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier. On remarque peu de pauses.			
	B1 Peut s'exprimer avec une certaine aisance malgré quelques pauses et impasses.			
	A2 Peut réaliser une brève intervention malgré des hésitations et des faux démarrages évidents.			
Résultats				

B2= 13

B1+ = 11

B1=8

A2+=5

A2=3

Annexe 3: barème de la tâche finale

→ As the book publisher, you advertise the book on the radio : THE HELP		
Production orale générale	B2 Peut décrire méthodologiquement en soulignant les points importants et les détails pertinents	
	B1+ Peut décrire de façon détaillée en développant et en justifiant ses idées	
	B1 Peut assez aisément décrire une succession linéaire d'idées	
	A2 Peut présenter simplement des gens, des goûts par des phrases courtes et non articulées.	
Correction grammair	B2 A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas d'erreur conduisant à un malentendu. A recours à l'autocorrection.	
	B1+ Bon contrôle grammatical malgré nette influence du français. Quelques erreurs mais le sens général reste clair.	
	B1 Peut se servir assez correctement d'un répertoire de tournures fréquentes	
	A2 Phrases simples correctes mais encore erreurs élémentaires (oubli accord, confusion temps) mais sens général reste clair.	
Maîtrise du système phonologique	B2 A acquis une prononciation claire et naturelle	
	B1+ Prononciation clairement intelligible. L'accent étranger est souvent gommé.	
	B1 Prononciation clairement intelligible même si un accent étranger est perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.	
	A2 Prononciation en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger.	
Aisance à l'oral	B2 Peut communiquer avec spontanéité, montrant souvent beaucoup d'aisance même lors d'énoncés complexes.	
	B1+ Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier. On remarque peu de pauses.	
	B1 Peut s'exprimer avec une certaine aisance malgré quelques pauses et impasses.	
	A2 Peut réaliser une brève intervention malgré des hésitations et des faux démarrages évidents.	
Maîtrise et étendu du vocabulaire	B2 Possède une large gamme de vocabulaire malgré quelques confusions.	
	B1+ Possède un assez large vocabulaire mais des confusions gênent parfois la communication.	
	B1 Capable de s'exprimer à l'aide de périphrases mais des erreurs sérieuses se produisent pour exprimer une pensée complexe.	
	A2 Possède un vocabulaire suffisant pour les besoins communicatifs élémentaires .	

Annexe 4: questionnaire FLCAS distribué aux deux classes (traduction personnelle en français)

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. , Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The modern language journal*, 70(2), 125-132

1. Je ne me sens jamais sûre de moi lorsque je parle anglais en classe.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

2. Je ne m'inquiète pas de faire des erreurs en cours d'anglais

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

3. Je tremble lorsque le professeur d'anglais est sur le point de m'interroger

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

4. Cela m'effraie quand je ne comprends pas ce que le professeur dit en anglais.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

5. Cela ne me dérangerait pas du tout d'avoir plus d'heures de cours en anglais.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

6. En cours, je me retrouve souvent en train de penser à des choses qui n'ont aucun rapport avec le cours.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

7. Je n'arrête pas de penser que les autres élèves sont meilleurs que moi en anglais.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

8. Je suis généralement à l'aise pendant les évaluations d'anglais

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

9. Je commence à paniquer quand je dois parler sans préparation en cours d'anglais.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

10. Je m'inquiète des conséquences de mes échecs en cours d'anglais.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

11. Je ne comprends pas pourquoi certaines personnes sont réticents par rapport aux cours d'anglais.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

12. En cours d'anglais, je peux être si nerveux(se) que j'en oublie les choses que je connais.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

13. Cela me rend mal à l'aise de me porter volontaire pour répondre à des questions en cours d'anglais.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

14. Je ne serais pas nerveux(se) de parler anglais avec des anglophones.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

15. Je m'énerve lorsque je ne comprends pas la correction du professeur d'anglais.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

16. Même si je suis bien préparé(e) pour mon cours d'anglais, cela me rend nerveux(se).

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

17. Je n'ai souvent pas envie d' aller en cours d'anglais.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

18. Je me sens confiant(e) lorsque je parle anglais.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-------------

d'accord

19. J'ai peur que mon professeur corrige chacune de mes erreurs en anglais.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

20. Je ressens des palpitations quand je suis sur le point de me faire interroger en cours d'anglais.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

21. Plus j'étudie pour une évaluation, plus je suis confus(e).

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

22. Je ne ressens pas de pression à être très bien préparé(e) pour le cours d'anglais.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

23. J'ai toujours l'impression que les autres élèves parlent mieux l'anglais que moi.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

24. Je me sens très complexé(e) lorsqu'il faut que je parle anglais devant les autres élèves.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

25. Le cours d'anglais avance si vite que j'ai peur d'être mis à l'écart en avançant pas aussi vite.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

26. Je me suis plus tendu(e) et nerveux(se) dans le cours d'anglais que dans les autres cours.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

27. Je deviens nerveux(se) et confus(e) quand je parle anglais en cours.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	----------------------

28. Quand je me rends en cours d'anglais, je me sens très assuré(e) et tranquille.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accort, ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-------------

d'accord

29. Je deviens nerveux(se) quand je ne comprends pas tous les mots que le professeur dit.

Vraiment d'accord D'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Pas d'accord Pas du tout d'accord

30. Je me sens dépassé(e) par la nombre de règles qu'il faut connaître pour parler anglais.

Vraiment d'accord D'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Pas d'accord Pas du tout d'accord

31. J'ai peur que les autres élèves se moquent de moi quand je parle anglais.

Vraiment d'accord D'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Pas d'accord Pas du tout d'accord

32. Je me sentirais sûrement à l'aise entouré(e) d'anglophones.

Vraiment d'accord D'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Pas d'accord Pas du tout d'accord

33. Je deviens nerveux(se) quand le professeur d'anglais pose des questions que je n'ai pas préparées à l'avance.

Vraiment d'accord D'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Pas d'accord Pas du tout d'accord

Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours :

Titre du mémoire : Impact de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu.

Auteur : Laura Farrell Ferris

Résumé :

Pour la plupart des élèves français, l'apprentissage d'une nouvelle langue vivante peut s'avérer être une expérience douloureuse. Pour cause, le désir de perfection qui empêche de voir la langue comme un outils précieux de communication. Tandis que cette étude vise à définir l'impact négatif de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu en cours d'anglais, elle a également pour objectif de proposer des stratégies à mettre en place pour réduire les effets négatifs de l'anxiété langagière et permettre ainsi d'évaluer de manière positive.

Mots clés : enseignement de l'anglais ; évaluation positive ; notation ; tâche intermédiaire ; tâche finale.

Summary : Learning a new language can be a stressing situation for many French students. Indeed, the pressure of perfection on them produces language anxiety. As this study consists in defining how anxiety correlates to the evaluation of oral skills in English, it also suggests different strategies in order to reduce its negative effects and help teachers to approach this issue in a more realistic way

Key words : English language teaching ; positive evaluation ; notation ; intermediate task ; final task.