



HAL
open science

L'agir professoral et le désir de communiquer des apprenants en milieu universitaire en France

Inès Barrere

► **To cite this version:**

Inès Barrere. L'agir professoral et le désir de communiquer des apprenants en milieu universitaire en France. Linguistique. 2023. dumas-04273483

HAL Id: dumas-04273483

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04273483>

Submitted on 7 Nov 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

L'agir professoral et le désir de communiquer des apprenants en milieu universitaire en France

Inès BARRERE

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de M. José Ignacio AGUILAR RIO

Membres du jury : Mme. Alice BURROWS

Mémoire soutenu le 12 septembre 2023

Année universitaire 2022-2023

L’agir professoral et le désir de communiquer des apprenants en milieu universitaire en France

Inès BARRERE

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l’enseignement et de l’ingénierie

Sous la direction de M. José Ignacio AGUILAR RIO

Membres du jury : Mme. Alice BURROWS

Année universitaire 2022-2023

« I've learned that people will forget what you said,
people will forget what you did, but people will never
forget how you made them feel¹. »

Maya Angelou

¹ Traduction personnelle de l'anglais au français « J'ai appris que les gens oublieront ce que vous avez dit, les gens oublieront ce que vous avez fait, mais les gens n'oublieront jamais ce que vous leur avez fait ressentir. »

Remerciements

Je souhaiterais remercier

Mon directeur de mémoire Monsieur José Ignacio Aguilar Río, pour sa patience, sa disponibilité, son écoute et ses conseils.

Ma mère, mon père et mon frère pour leurs encouragements et leur soutien incommensurable. Je suis si chanceuse d'avoir une famille qui croit en moi avant que je n'y croie moi-même.

Mes amies d'enfance ou plutôt mes sœurs de cœur Victoria et Amaia qui lisent en moi comme dans un livre ouvert et qui sont toujours là pour moi.

Ma formidable amie Nathalie qui ne cesse de m'épauler, m'écouter et me conseiller. Je me rends compte à quel point nos discussions à refaire le monde m'aident à avancer.

Mes amis Emeline, Anna, Nacho, Tecla et Myriam pour leur aide, leurs conseils et leurs réflexions.

Mes camarades de classe Ürün et Mkayandro pour m'avoir soutenue, écoutée et donner leurs avis durant toute la rédaction de mon mémoire et surtout de m'avoir convaincue de ne jamais baisser les bras.

Marie-Paule, pour son empathie, ses encouragements et pour m'avoir rappelé pourquoi j'ai choisi cette profession.

Sandra et A pour m'avoir accordé leur temps et donné des conseils durant toute la durée de mon stage.

Les apprenants de l'IEFE pour avoir rendu mon expérience en tant que stagiaire si belle.

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	7
Introduction	8
PARTIE 1 - CADRAGE THEORIQUE	11
CHAPITRE 1 – LE « WILLINGNESS TO COMMUNICATE » DES APPRENANTS EN CLASSE DE LANGUE.....	12
1.1 Le concept de « Willingness to Communicate ».....	12
1.2 L'influence de la « Foreign Language Classroom Anxiety sur le WTC en L2	13
CHAPITRE 2 – L'AGIR PROFESSORAL, LA FLCA ET LE WTC	22
2.1 Le concept d'agir professoral.....	22
2.2 L'agir professoral et la gestion des émotions d'autrui : un processus complexe.....	28
2.3 Les stratégies réduisant la FLCA	31
PARTIE 2 - PRESENTATION DES DONNEES ET METHODOLOGIE D'ENQUETE	43
CHAPITRE 1 – PRESENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE	44
1.1 Présentation de l'institution	44
1.2 Présentation des groupes observés.....	50
CHAPITRE 2 – PRESENTATION DU PROTOCOLE DE RECHERCHE	62
2.1 Le choix des groupes et des enseignantes	62
2.2 Les observations	62
2.3 Le questionnaire	63
2.4 Les entretiens semi-directifs	66
PARTIE 3 - ANALYSE ET INTERPRETATIONS DES DONNEES.....	71
CHAPITRE 1 – LES REPRESENTATIONS DES ETUDIANTS DE L'IEFE SUR LE WTC, LA FLCA ET L'AGIR PROFESSORAL	72
1.1 Le niveau des apprenants (selon leurs critères).....	72
1.2 La FLCA des apprenants de l'IEFE.....	73
1.3 Le WTC des apprenants de l'IEFE	76
1.4 Les causes de la FLCA et son impact sur le WTC.....	77
1.5 L'agir professoral, la FLCA et le WTC	80
CHAPITRE 2 – L'AGIR DES ENSEIGNANTES DE L'IEFE ET LEURS REPRESENTATIONS SUR LE WTC ET LA FLCA	92
2.1 La place de l'oral à l'IEFE.....	92
2.2 Le point de vue de Sandra, enseignante du groupe 6	94
2.3 Le point de vue de Marie-Paule, enseignante du groupe 8.....	99
2.4 Le point de vue d'A, enseignante du groupe 10.....	104
CHAPITRE 3 – MISE EN PERSPECTIVE DES REPRESENTATIONS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS .	110
Conclusion.....	112
Bibliographie.....	114
Sitographie	126
Table des annexes.....	127
Table des illustrations.....	205
Sigles et abréviations utilisés.....	206
Table des matières détaillée.....	207

Introduction

L'enseignement et l'apprentissage des langues ainsi que les relations humaines m'ont toujours intéressée. Au collège, j'ai choisi d'apprendre l'espagnol, je me souviens que malgré mon niveau débutant et ma timidité, je prenais la parole de mon plein gré à de nombreuses reprises pendant ce cours. L'enseignante était particulièrement bienveillante : elle veillait à ce qu'on nous écoute et mettait en valeur chacune de nos interventions orales en nous encourageant ou félicitant. Je me sentais donc en sécurité et je n'avais pas peur de parler en classe et ce même si je ne maîtrisais pas la langue. Lorsqu'on m'a annoncé que j'allais pouvoir apprendre une seconde langue étrangère, en classe de quatrième, à savoir l'anglais, j'avais hâte. Qui plus est, j'avais déjà été confrontée à l'anglais auparavant car une personne de mon entourage est australienne. J'avais donc l'habitude d'entendre cette langue et avais déjà quelques connaissances. Toutefois, mon apprentissage de l'anglais ne s'est pas déroulé comme je l'avais espéré. Prendre la parole était une source d'angoisse : j'avais peur du jugement de mon enseignante et de mes camarades. Par conséquent, j'évitais de participer. Je suis arrivée au lycée avec la peur des cours de langue anglaise. Cependant, j'ai eu la chance d'avoir des enseignants qui ont su me rassurer et me mettre en confiance. A la fin du lycée, j'appréciais prendre la parole en cours d'anglais et malgré mon niveau plus avancé en espagnol, j'ai choisi de m'orienter vers une licence d'anglais avec pour objectif de partir étudier en Angleterre.

Je travaille depuis 2017 à la réception d'un hôtel appartenant à un grand groupe. Une grande majorité de mes collègues a suivi des cours de français langue étrangère (FLE). Certains m'ont confié qu'ils se sentaient plus en confiance avec certains enseignants ce qui leur permettait de s'exprimer davantage malgré leur appréhension durant les cours de FLE. A l'inverse, ils restaient silencieux avec d'autres car ils n'arrivaient pas à surmonter leur appréhension vis-à-vis de la prise de parole. Ce qui ressortait de ces conversations, c'était souvent le nom d'un enseignant qui les a marqués et qui leur a donné envie de poursuivre leur apprentissage de la langue française.

Lorsque que j'ai repris mes études en intégrant le diplôme universitaire d'enseignement complémentaire de didactique du français (DU ECDF) j'ai pu comprendre grâce à certains enseignements, les enjeux qui accompagnent les interactions didactiques et la prise de parole en classe de langue étrangère. J'ai ensuite réalisé un dossier en m'appuyant sur une observation de classe. Le sujet étant libre, j'ai choisi de m'intéresser à l'impact de

l'agir professoral sur l'apprenant et plus précisément, sur le rôle de l'enseignant facilitateur même si je n'avais pas employé ce terme dans mon dossier.

En résumé, nos expériences d'apprentissage, les conversations avec nos collègues et les lectures scientifiques que nous avons pu faire sont à l'origine de notre questionnement. Plus précisément, elles nous ont amené à supposer que la « Foreign Language Classroom Anxiety² » (FLCA) empêcherait les apprenants de prendre la parole de leur plein gré. Nous sommes partis du postulat que l'agir professoral aurait un impact sur la participation orale des apprenants en classe et plus précisément sur leur « Willingness to Communicate³ » (WTC). Plus précisément, en prenant en compte l'anxiété de ces derniers, l'enseignant serait en mesure de trouver des moyens de la diminuer et d'augmenter leur WTC. Ainsi, nous nous interrogerons sur la problématique suivante : Dans quelle mesure l'agir professoral a-t-il un impact sur le désir de communiquer des apprenants en classe ?

De plus, nous⁴ souhaitons présenter les stratégies préconisées par la recherche et par les enseignants. Ainsi, nous nous intéresserons à la question de recherche suivante : Comment créer un environnement propice à la prise de parole en classe en tenant compte de la FLCA des apprenants ? Par ailleurs, il semble nécessaire de demander aux apprenants leurs opinions afin de proposer des solutions complémentaires et de vérifier si les stratégies préconisées fonctionnent. La seconde question de recherche sera la suivante : Selon les apprenants qu'est-ce qui favorise leur désir de communiquer ?

La présente recherche est divisée en trois parties. Dans la première partie « cadrage théorique », nous étudierons les théories qui ont été formulées sur le WTC, la FLCA et l'agir professoral. Le premier chapitre sera centré sur la relation entre la FLCA et le WTC et en particulier sur les facteurs influençant l'anxiété en classe. Dans le second chapitre nous développerons la notion d'agir professoral. Il sera question des solutions que la recherche propose pour pallier aux problématiques liées à l'anxiété et des rôles de l'enseignant.

La seconde partie « Présentation des données et méthodologie d'analyse » sera centrée sur le contexte dans lequel s'inscrit la présente recherche c'est-à-dire sur l'institut

² Nous avons fait le choix de garder les citations en anglais pour être au plus proche du sens car nous estimons qu'une traduction modifie le sens que l'auteur a voulu donner à la phrase. Traduction de l'anglais au français réalisée par Papin (2019) « désir de communiquer ».

³ Traduction personnelle de l'anglais au français « anxiété langagière en classe de langue ».

⁴ Nous utilisons le pronom « nous » car nous parlons de notre recherche et non d'expériences personnelles.

d'études françaises pour étudiants étrangers (IEFE) de l'Université de Pau et des Pays de L'Adour (UPPA) qui dispense des cours intensifs pour obtenir le Diplôme Universitaire d'Études Françaises (DUEF). Nous expliquerons également notre protocole de recherche. Plus précisément, nous avons interrogé par l'intermédiaire d'un questionnaire trois groupes d'apprenants ayant un niveau différent. Le questionnaire a pour but d'évaluer si les apprenants ressentent de l'anxiété, s'ils participent plusieurs fois en classe et si l'agir professoral a un impact sur leur désir de communiquer. Nous avons demandé aux étudiants leurs préférences interactionnelles (activités, travaux en groupe, type de cours...) et si leurs relations avec leurs camarades et l'enseignant ont un impact sur leur participation orale. Nous avons ensuite organisé des entretiens semi-directifs avec une enseignante de chaque groupe afin de comprendre si elles ont conscience de l'influence des émotions négatives comme l'anxiété sur la participation orale et de déterminer ce qu'elles mettent en place pour augmenter le désir de communiquer des apprenants.

La dernière partie de notre écrit « Analyse et interprétation des données » présente l'analyse des résultats du questionnaire et des entretiens semi-directifs. Un premier chapitre est dédié à l'analyse du questionnaire tandis qu'un second est centré sur les entretiens semi-directifs. Le troisième chapitre met en perspective les réponses des enseignants et des apprenants. En d'autres termes, nous analysons les résultats dans un premier temps séparément et dans un second temps conjointement. L'objectif de cette partie est de pouvoir vérifier ou contredire nos hypothèses et répondre à nos questions de recherche.

Partie 1

-

Cadrage théorique

Chapitre 1 – Le « Willingness to Communicate » des apprenants en classe de langue

Dans cette partie nous allons présenter les notions de désir de communiquer et d'anxiété langagière en classe de langue. Nous expliquerons les causes de l'anxiété langagière en classe de langue et son impact sur le désir de communiquer.

1.1 Le concept de « Willingness to Communicate »

Le « Willingness to Communicate » (WTC), traduit en français par « désir de communiquer » (Papin, 2019) ou pour reprendre le terme employé par Arnold (2006) « la disposition à communiquer » est un concept datant de 1985 de McCroskey et Baer. Les deux chercheurs s'intéressent au WTC en langue maternelle (L1). Plus précisément, ces derniers cités par Katsaris en 2019, définissent le WTC comme « an individual's predisposition to initiate communication with others⁵ » (McCroskey, 1997). Autrement dit, le WTC est un « stable personality trait⁶ » (McCroskey et Richmond, 1991; Cao et Philp, 2006; Dewaele, 2019) qui dépendrait de variables internes telles que « communication apprehension », « self-esteem », « introversion-extroversion⁷ » et la représentation que l'individu a de sa compétence de communication (MacIntyre, Clement, Dörnyei et Noel, 1998) et ne serait pas influencé par des éléments contextuels. McCroskey et Baer évoquent une éventuelle influence du contexte mais l'amoindrissent. En 1998, MacIntyre et al. appliquent ce concept aux langues étrangères en mettant l'accent sur le WTC en langue seconde (L2). En effet, ces chercheurs cités par Dewaele et Dewaele en 2018, définissent le WTC en L2 comme « a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2⁸ » (MacIntyre et al., 1998). MacIntyre et al. ajoutent que le WTC en L1 tout comme en L2 serait influencé par des « internal variables⁹ » (personnalité...) mais aussi par des «

⁵ Traduction personnelle de l'anglais au français « une prédisposition de l'individu à entrer en communication avec les autres ».

⁶ Traduction personnelle de l'anglais au français « un trait de personnalité stable ».

⁷ Traduction personnelle de l'anglais au français « l'appréhension de communication », « l'estime de soi », « l'introversion et l'extraversion ».

⁸ Traduction personnelle de l'anglais au français « une disposition à entrer en communication à un moment particulier avec une personne ou des personnes spécifiques en utilisant sa L2 ».

⁹ Traduction personnelle de l'anglais au français « variables internes ».

external variables¹⁰ » comme le contexte (interlocuteur, situation de communication...) (Dewaele, 2019). Toutefois, ces derniers, en s'appuyant sur une étude effectuée par Charos en 1994, précisent qu'il n'existe pas obligatoirement de corrélation entre le taux de WTC en L1 et en L2 (MacIntyre et al., 1998). Par exemple, un individu peut avoir un WTC élevé en L1 et un WTC bas en L2. Il est important de préciser que les recherches s'intéressent au WTC à l'écrit et à l'oral en L2 dans divers contextes tantôt à l'intérieur tantôt à l'extérieur de la classe (lieu de travail, voyage, vie quotidienne...). Notre écrit étant porté sur les corrélations entre l'agir enseignant et la participation orale de l'apprenant à l'intérieur de la classe, nous nous focaliserons dans la partie suivante sur le WTC à l'oral des apprenants en classe de FLE en apportant une attention particulière à la FLCA.

1.2 L'influence de la « Foreign Language Classroom Anxiety sur le WTC en L2

Depuis la fin des années 80, plusieurs chercheurs s'intéressent au rôle des affects et en particulier à une émotion négative, c'est-à-dire l'anxiété dans l'apprentissage des langues étrangères. Dans nos lectures, Horwitz, Horwitz et Cope (1986) apparaissent comme les premiers auteurs à aborder la « Foreign Language Anxiety¹¹ » (FLA) et la « Foreign Language Classroom Anxiety » (FLCA). Cités par Dewaele et Dewaele (2020), Horwitz et al. définissent la FLCA comme un « distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviours related to classroom language learning arising from a uniqueness of the language learning process¹² » (Horwitz et al., 1986). En d'autres termes, ils partent du postulat que la FLCA serait d'origine situationnelle et constituerait un frein à l'apprentissage d'une langue étrangère (Horwitz et al., 1986). Comme le soulignent Xiu Yan et Liang (2022), cette définition implique que les apprenants qui ne seraient pas sujets à de la « trait-anxiety » (Spielberger, 1989), c'est-à-dire à une anxiété quotidienne faisant partie intégrante de leur personnalité, pourraient en ressentir en cours de langue étrangère; on parlerait donc de « state-anxiety » (Spielberger, 1989).

¹⁰ Traduction personnelle de l'anglais au français « variables externes ».

¹¹ Traduction personnelle de l'anglais au français « anxiété langagière ».

¹² Traduction personnelle de l'anglais au français « un ensemble distinct de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues en classe, découlant du caractère unique du processus d'apprentissage des langues ».

Dewaele, Botes et Greiff (2023), en faisant référence à un écrit de MacIntyre et Gregersen (2012) indiquent que l'anxiété langagière tout comme l'anxiété constitutionnelle, peut s'accompagner de « physical symptoms¹³ » et qu'elle peut « paralysed¹⁴ » (Dewaele et al., 2023) au point de les empêcher de parler. Les apprenants peuvent alors avoir recours à plusieurs stratégies d'évitement afin de lutter contre la FLCA. Par exemple, ils peuvent décider de ne plus se rendre en cours de langue étrangère (Horwitz, et al., 1986) ou encore de ne pas participer en classe, à l'écrit (exercice en classe) tout comme à l'oral. D'une part, les apprenants ne souhaitent pas s'exprimer à l'oral car ils ne veulent pas ressentir de l'anxiété et d'autre part, ils ne prennent pas la parole car l'anxiété qu'ils ressentent les paralyse. La dernière stratégie d'évitement et la dernière hypothèse évoquées, nous amènent à penser que la FLCA a un impact sur le WTC des apprenants.

Ainsi, il nous semble pertinent de nous interroger sur les causes de la FLCA. Nous avons fait le choix de ne pas les évoquer précédemment car il nous paraît plus pertinent de les énoncer conjointement avec les causes du WTC afin de souligner les interrelations entre ces deux concepts.

1.2.1 Les causes de la FLCA en classe de FLE

La FLCA est un type d'anxiété bien particulier puisqu'elle survient uniquement lors d'une situation « spécifique, c'est-à-dire lors de l'apprentissage d'une langue étrangère » (Tékin et Yétis, 2016). Notre écrit est centré sur l'environnement classe, nous nous intéressons donc au surgissement de la FLCA dans ce contexte. Pourquoi survient-elle dans cette situation ? Qu'est-ce qui est spécifique à l'apprentissage d'une langue en classe qui provoque cette anxiété ? Pour cela, il faut nous interroger sur ce qui se passe à l'intérieur même d'une classe de langue étrangère, dans le cas présent de FLE. De même, nous nous focalisons sur l'anxiété que peut engendrer une prise de parole à l'oral. Pour ce faire, il nous faut présenter les enjeux auxquels sont confrontés les apprenants lorsqu'ils s'expriment à l'oral en classe de FLE en nous appuyant sur la littérature scientifique.

¹³ Traduction personnelle de l'anglais au français « symptômes physiques ».

¹⁴ Traduction personnelle de l'anglais au français « paralyser ».

1.2.1.1 *Les spécificités de l'oral*

McCroskey indique que la « communication apprehension¹⁵ » (CA), qu'il définit comme la « fear or anxiety associated with either real or anticipated communication with another person or persons¹⁶ » (McCroskey, 2001), diminue le WTC d'un individu en L1. En d'autres termes, la CA est une anxiété éprouvée à l'égard de la prise de parole. Nous pouvons alors nous demander pour quelles raisons un individu peut être amené à ressentir cela dans sa langue maternelle. Tout comme le WTC, elle est surtout due à des traits de personnalité « trait-like » (Botes, Dewaele et Greiff, 2020) mais elle peut parfois être due à la situation « state-like » (Botes et al., 2020) lorsque l'individu s'adresse à quelqu'un dans un contexte en particulier (McCroskey, 1997). Rimkeeratiku (2018) indique que pour Horwitz l'une des causes de la CA serait « the fear of making mistakes and errors¹⁷ » (Rimkeeratiku, 2018). Bien que cette peur puisse être éprouvée lorsque l'individu écrit, elle reste prédominante à l'oral car faire des erreurs à l'oral implique des enjeux supplémentaires. Fraise et Breyton (1959) estiment que « par écrit, l'expression est plus lente et, même si on ne s'arrête pas, le temps nécessaire à l'écriture donne plus de loisir à l'esprit pour composer. » Autrement dit, à l'écrit, les apprenants disposent d'un temps supplémentaire qui leur permet de penser à la formulation et au contenu de ce qu'ils vont produire. Ils ont également la possibilité de revenir, de modifier et même d'effacer ce qu'ils ont écrit, et ce, avant même que le destinataire ne puisse consulter leur production. L'oral, tout comme l'écrit, est « régi par certaines règles d'usage » (Weber, 2018) moins demandeuses d'un point de vue syntaxique mais que nous devons respecter. De plus, le caractère spontané de l'oral ne permet pas aux individus de penser pendant un grand intervalle de temps à ce qu'ils vont dire. Par conséquent, l'erreur serait plus fréquente et ils auraient, de par ce caractère spontané et ces règles à respecter, « une impression d'incorrection liée à la situation elle-même¹⁸ » (Guerin, 2021). Plus précisément, une fois qu'une phrase est dite, qu'une erreur est produite, ils peuvent revenir sur leurs dires mais ne peuvent pas l'effacer, car le destinataire l'a déjà

¹⁵ Traduction personnelle de l'anglais au français « l'appréhension à communiquer ».

¹⁶ Traduction personnelle de l'anglais au français « la peur ou l'anxiété associée soit à une communication réelle soit à une communication anticipée avec une personne ou plusieurs personnes ».

¹⁷ Traduction personnelle de l'anglais au français « la peur de faire des erreurs ou des fautes ».

¹⁸ Citation tirée du cours de Guerin (N7CI201 : notions clés en linguistique) (2021).

entendue. Il est tout de même important de nuancer nos propos car chaque individu est différent. Il est possible que les individus ne réagissent et ne pensent pas de la même façon notamment parce qu'ils ont des personnalités, des cultures et des expériences de vie différentes.

1.2.1.2 Les spécificités d'une prise de parole en classe de FLE

Nous avons dit précédemment¹⁹ que la peur de s'exprimer à l'oral concerne certains individus en langue maternelle. Nous allons maintenant voir que certains apprenants en langue étrangère sont également concernés et font l'objet de nombreuses études scientifiques. En effet, Horwitz et al. considèrent la CA comme l'une des causes de la FLCA. Nous pouvons alors nous interroger sur ce qui la rend plus importante et commune en classe de langue étrangère. Lorsque les apprenants prennent la parole en langue étrangère en classe, ils s'expriment dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle (Zarrinabadi, 2014) et donc qu'ils ne maîtrisent pas complètement puisqu'ils sont en train de l'apprendre. Ils vont donc faire davantage d'erreurs à l'oral pouvant rendre leurs propos confus ou imprécis. De plus, en classe de langue étrangère les apprenants conversent avec un enseignant considéré comme un locuteur expert qui a le « pouvoir de valider ou d'invalider sa production » (Weber, 2013). En somme, nous avons affaire à une relation asymétrique (Cicurel, 2012), où l'enseignant évalue de façon implicite (prise de parole dans un cours) ou explicite (examen). Darmawangsa, Sukmayadi et Yahya (2020) confirment que les apprenants évitent de participer car selon eux « they should produce error-free sentences when speaking²⁰ » (Darmawangsa et al., 2020). Ils sont victimes du poids de la norme en cours de langue et de leurs représentations, notamment celle du locuteur natif idéal qui parlerait avec une certaine fluidité et qui ne ferait pas d'erreur (Tekin et Yetis, 2016). Lorsque certains étudiants ne se retrouvent pas dans cette définition, leur anxiété les empêche de participer. Plus précisément, ils préfèrent « to stay quiet » « rather than²¹ » (Darmawangsa et al., 2020) faire des erreurs

¹⁹ 1.2.1.1 Les spécificités de l'oral (page 17).

²⁰ Traduction personnelle de l'anglais au français « ils doivent produire des phrases sans erreur lorsqu'ils parlent ».

²¹ Traduction personnelle de l'anglais au français « se taire » « plutôt que de ».

devant l'enseignant. En d'autres termes, ils ont peur de l'évaluation négative (Darmawangsa et al., 2020).

La prise de parole en langue étrangère « s'apparente à une prise de parole publique » (Cicurel, 2012) puisque l'apprenant s'exprime non seulement devant « l'enseignant mais aussi devant ses camarades » (Riquois, 2018). Il s'agit donc d'une prise de parole risquée puisque d'une part l'apprenant s'exprime dans une langue qui n'est pas la sienne et d'autre part, il le fait devant de nombreuses personnes. Ainsi, des études révèlent que les apprenants peuvent avoir peur du jugement de leurs camarades. Par exemple, un étudiant interrogé par Darmawangsa et al. évoque la peur des « negative reactions » de ses « peers »²² (Dewaele et Dewaele, 2020) telles que les moqueries. « I don't want to make mistakes cause I'm worried that my friends will laugh at me.²³ » (Interview Data R.56, 2019 cités par Darmawangsa et al., 2020). Par conséquent, il préfère rester silencieux. Si l'on s'appuie sur la théorie du sociologue Goffman nous pouvons dire qu'en s'exprimant à l'oral en classe de FLE, l'apprenant met en danger sa face. Goffman définit la face comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action [...] La face est une image du moi [...] » (Goffman, 1974). En d'autres termes, la face est à la fois « l'image qu'une personne veut renvoyer aux autres²⁴ » (Ruet, 2020) mais aussi « l'image qui correspond à ce que les autres attendent d'elle²⁵ » (Razanadrakoto, 2021). Lorsqu'un apprenant pense qu'il doit correspondre à l'image du « bon élève » (Riquois, 2018), « d'un natif », fait une erreur à l'oral, cela équivaut à ce que Goffman nomme une « fausse note ». Plus précisément, « il ne correspond plus à l'image qu'il veut renvoyer²⁶ » (Ruet, 2020), qui est le fruit de ses représentations. Son erreur ainsi que les réactions de l'enseignant et de ses camarades peuvent lui faire perdre la face. Il est possible que certains apprenants ressentent de l'anxiété à l'idée de perdre la face et peuvent donc choisir de ne pas prendre la parole. C'est notamment le cas des apprenants chinois, car culturellement, perdre la face est connoté

²² Traduction personnelle de l'anglais au français « réactions négatives » « pairs ».

²³ Traduction personnelle de l'anglais au français « Je ne veux pas faire d'erreurs car j'ai peur que mes amis se moquent de moi ».

²⁴ Citation tirée du cours de Ruet (N5OA104: Anthropologie et communication) (2020).

²⁵ Citation tirée du cours de Razanadrakoto (N6OC102 : Ethnographie de la communication) (2021).

²⁶ Citation tirée du cours de Ruet (N5OA104: Anthropologie et communication) (2020).

négativement (Wen et Clement, 2003). Wen et Clement ajoutent que c'est également l'une des raisons pour lesquelles le WTC des apprenants chinois est peu important.

1.2.1.3 Le niveau des apprenants

Plusieurs chercheurs ont prouvé que le niveau en langue cible des apprenants influence leur FLCA et leur WTC. C'est le cas notamment de Darmawangsa et al. (2020) qui ont montré qu'une grande majorité des étudiants indonésiens interrogés ressent de la CA. En effet, ces derniers étudient pour la première fois le français à l'université, ils sont donc débutants. Lorsque les apprenants débutent, il peut être difficile pour eux de communiquer et de prendre la parole pendant une longue période puisqu'ils ne disposent pas des connaissances nécessaires pour le faire. Qui plus est, ils font davantage d'erreurs que les niveaux avancés puisqu'ils débutent. Par conséquent, ils peuvent penser qu'ils ne disposent pas des connaissances nécessaires pour participer. Les étudiants indonésiens expliquent qu'ils ne prennent pas la parole parce qu'ils « believed they were not good at speaking²⁷ ». Nous pouvons voir ici l'influence du niveau mais aussi de leur « auto-perception de leur capacité à parler » en langue étrangère (Tekin et Yetis, 2016). Les apprenants étant influencés par leurs représentations, ils peuvent juger que leur niveau est insuffisant alors qu'en réalité il ne l'est pas. Ainsi, ces derniers vont préférer se taire. Selon les chercheurs comme Vygotski (1978) auquel Arnold (2006) fait référence, c'est en prenant la parole, en interagissant, en faisant des erreurs, en somme grâce à la médiation d'autrui que les apprenants peuvent progresser et donc gagner en confiance. Éviter de participer apparaît comme une solution pour pallier à l'anxiété ressentie mais seulement à court terme. Plus précisément, les apprenants sont pris dans un cercle vicieux : s'ils ne participent pas, ils ne peuvent pas progresser, ils ne se sentiront donc jamais prêts à participer et ressentiront toujours de l'anxiété. Autrement dit, leur FLCA ne cessera d'augmenter et leur WTC de diminuer.

²⁷ Traduction personnelle de l'anglais au français « ils croient qu'ils ne sont pas doués pour parler ».

1.2.1.4 *L'évaluation académique*

Nous venons de voir²⁸ que la possibilité d'une évaluation négative qu'implique une prise de parole publique en L2 a un impact sur la FLCA et par conséquent sur le WTC. Cette évaluation négative ou positive se fait de manière implicite. Nous pouvons alors nous demander ce qu'il en est de l'évaluation explicite, c'est-à-dire d'un examen oral, qui est attendu dans un cours de langue, et plus précisément dans le cas présent, dans le contexte académique. Il existe plusieurs manières d'évaluer la production orale, certains enseignants choisissent les jeux de rôles, ou comme nous avons pu l'observer, sur le lieu de notre stage, d'autres demandent à l'apprenant de préparer seul ou en binôme, à la maison, un diaporama et de le présenter à l'oral au tableau devant la classe entière. Ce type de prise de parole n'est pas voulu mais contraint puisque l'apprenant est obligé de s'exprimer à l'oral afin d'être évalué. Nous pouvons donc difficilement parler d'un désir de communiquer. Toutefois, si les apprenants ne souhaitent pas communiquer, ils pourraient, comme nous l'avons suggéré antérieurement²⁹ en reprenant Horwitz et al., ne pas se présenter lors du jour de l'évaluation. Cette hypothèse nous amène à penser que les apprenants s'expriment à la fois volontairement et de manière contrainte. Ils éprouvent, certes, un certain désir de communiquer mais qui est lié davantage au désir de réussir leur examen. Nous pouvons supposer que ce paradoxe peut s'expliquer par les enjeux qui accompagnent l'évaluation sommative en cours de langue étrangère. Plus précisément, lors de ces prises de parole, les apprenants sont confrontés aux mêmes enjeux sociaux et psychologiques précédemment évoqués (prise de parole publique, jugement d'autrui, perte de la face...) auxquels vont s'ajouter d'autres enjeux. En effet, l'évaluation académique, comme son nom l'indique implique des enjeux académiques, c'est-à-dire qu'elle peut parfois être décisive dans le parcours académique des étudiants. Par exemple, certains apprenants ont besoin d'obtenir une note particulière afin de valider un niveau précis pour travailler ou être admis dans une université francophone, d'autres espèrent suivre des cours de niveau supérieur, et certains souhaitent valider leur année ou leur diplôme de langue étrangère. Nous pouvons présumer que plus l'enjeu est important, plus l'apprenant est enclin à ressentir de l'anxiété vis-à-vis de l'évaluation académique et de la prise de parole. Cependant, il ne s'agit pas seulement de

²⁸ 1.2.1.2 Les spécificités d'une prise de parole en classe de FLE (page 18).

²⁹ 1.2 l'influence de la « Foreign Language Classroom Anxiety » sur le WTC en L2 (page 15).

la source principale. Horwitz et al. reprennent les écrits de Gordon et Sarason (1955) et présentent ce type d'anxiété, nommée « test-anxiety³⁰ ». Plus précisément, Horwitz et al. définissent cette anxiété comme « a type of performance anxiety stemming from a fear of failure. Test-anxious students often put unrealistic demands on themselves and feel that anything less than a perfect test performance is a failure³¹ ». Autrement dit, l'anxiété de performance serait aussi due à une peur de l'échec, au perfectionnisme, au sentiment de « self-efficacy³² » (Bandura, 1984) de l'apprenant c'est-à-dire « les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières » (Bandura citée par Rondier, 2004).

Dans le cas de l'exposé oral, cette anxiété serait également causée par leur « l'auto-perception de leur capacité à parler » (Tekin et Yetis, 2016) en français. Ainsi, la pression que certains apprenants portent sur leurs épaules est telle qu'ils peuvent être sujets à l'anxiété. Horwitz et al. précisent que dans le cadre d'un examen oral, la « test-anxiety » s'accompagne également d'une anxiété à l'égard de la prise de parole. De même, une étude de Dewaele et Jiang (2019), reprise par Dewaele, Saito, Halimi, (2022) montre que les « tests provoked spikes in FLCA³³ » chez les apprenants chinois qu'ils ont interrogés. Par conséquent, nous pouvons dire que la FLCA et « la test-anxiety » sont intrinsèquement liées et qu'elles s'influencent mutuellement.

1.2.1.5 Les expériences d'apprentissage passées

Nous venons de montrer³⁴ qu'un apprenant éprouvant de la FLCA, anticipe son échec, autrement dit son anxiété est liée au futur, à quelque chose qui ne s'est pas encore produit ou qui ne se produira peut-être jamais. L'origine de cette peur de l'échec, peut être liée à de « mauvaises expériences d'apprentissage vécues dans le passé » (Tekin, 2015). Ainsi, elle concerne surtout les apprenants adultes, puisque ces derniers ont une expérience

³⁰ Traduction de l'anglais au français « anxiété de performance » (Finn et Guay, 2013).

³¹ Traduction de l'anglais au français « un type d'anxiété de performance qui découle de la peur de l'échec. Les étudiants anxieux par rapport aux examens ont souvent des exigences irréalistes et estiment que tout ce qui n'est pas une performance parfaite est un échec ».

³² Traduction de l'anglais au français « auto-efficacité ».

³³ Traduction personnelle de l'anglais au français « Les tests ont provoqué des pics de FLCA ».

³⁴ 1.2.1.4 évaluation académique (page 22).

de vie plus importante que les enfants. Pouliot (1997) opère d'ailleurs une distinction entre l'andragogie, qui concerne les adultes, et la pédagogie qui concerne les enfants. Elle estime qu'il faut prendre en compte que les adultes ont une « expérience complète, diversifiée et très intégrée » (Pouliot, 1997). Par conséquent, les personnes qui n'ont pas réussi à maîtriser une langue étrangère, peuvent ressentir de l'anxiété à l'égard de l'apprentissage d'une nouvelle langue ce qui pourrait diminuer leur WTC.

Chapitre 2 – L’Agir professoral, la FLCA et le WTC

Nous venons de voir que la FLCA influence de manière négative le désir de communiquer des apprenants. Toutefois, une question demeure, celle de l’influence de l’enseignant sur la FLCA et par conséquent sur le WTC. Plus précisément, le rôle de l’enseignant facilitateur est au cœur de notre recherche puisque nous cherchons à voir comment l’enseignant, par la prise en compte de la FLCA peut faciliter la prise de parole des apprenants. Nous verrons dans cette partie que pour augmenter le WTC des apprenants, l’enseignant doit considérer un certain nombre d’éléments comme le bien-être de l’apprenant, sa relation avec ce dernier et la cohésion du groupe-classe, les trois étant intrinsèquement liés.

2.1 Le concept d’agir professoral

Dans l’ouvrage de Cicurel datant de 2011, l’agir professoral est « défini comme l’ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place pour communiquer des savoirs à un public donné dans un certain contexte » (Cicurel, 2011, citée par Azaoui, 2014). Autrement dit, lorsque l’enseignant est en classe il se comporte d’une certaine manière en employant des mots, des gestes particuliers ou encore en proposant aux apprenants un certain type d’activités. Cicurel s’interroge sur les raisons qui poussent l’enseignant à se comporter de la sorte, c’est-à-dire ce qui influence ses choix didactiques et donc ses actions. Dans la définition précédente, Cicurel souligne l’importance du contexte dans lequel l’enseignant agit. En somme, ses choix didactiques peuvent être déterminés par le public auquel il a affaire. Afin de mieux comprendre les actions de l’enseignant, Cicurel recommande d’étudier les interactions à l’intérieur de la classe. Toutefois, elle précise que « l’observation directe » (Cicurel, 2011) de la classe, puis son analyse ne sont pas suffisantes car tous « les phénomènes qui se produisent en classe » ne sont pas toujours « visibles et perceptibles » (Cicurel, 2011). En d’autres termes, l’observation ne rend pas compte des « motifs », « des intentions », de la « planification » (Cicurel, 2011) qui conduisent l’enseignant à agir d’une certaine façon. Afin de rendre visible une partie de l’invisible, Cicurel suggère de mettre en place des entretiens, qu’elle nomme « entretiens d’auto-confrontation », avec les enseignants pour leur demander de revenir sur leur pratique.

2.1.1 La phase communautaire et la phase personnelle de l'agir professoral

Cicurel (2011) s'interroge sur les éléments qui influencent les actions de l'enseignant. Elle fait référence dans plusieurs de ses écrits à l'approche de la sociologie phénoménologique de Schütz (1998) et plus particulièrement à la typification c'est-à-dire à « l'ensemble de scripts ou scénarios acquis par l'expérience » (Cicurel 2013). En effet, les actions d'un individu sont influencées « par son expérience passée » (Cicurel, 2016). Elle explique que lorsque l'enseignant accomplit une action qu'elle soit préméditée ou spontanée, il n'a pas forcément conscience de l'influence de ses expériences passées sur ses choix. Il est possible que l'enseignant réemploie, sans le savoir une stratégie qu'il a acquise lors d'une expérience passée « pour répondre à une situation » (Cicurel, 2013). Cicurel (2016) précise que « l'action de typifier n'est pas sans rapport avec la culture éducative, la connaissance des actions typiques étant acquise dans un contexte donné ». Elle ajoute qu'il existe deux phases dans l'agir professoral, la phase communautaire qui « renvoie à une connaissance du genre professionnel » (Cicurel, 2013) et la phase personnelle et subjective qui renvoie « au répertoire didactique » et à la personnalité de l'enseignant. La typification est « le point de rencontre entre ces deux phases³⁵ » (Burrows, 2021).

La phase « communautaire ou collective » que Cicurel nomme « genre professionnel » revient « à une culture d'enseignement que partagent les professeurs d'une communauté donnée, autour d'une matière à enseigner » (Cicurel, 2013). Cicurel fait ici référence aux écrits de Cambra Giné (2003) qui affirment que les enseignants, quelle que soit leur culture d'origine, partagent une même culture, celle de la culture d'enseignement. Ils ont la même profession et donc le même statut, celui d'enseignant. Par conséquent, « ils sont confrontés à des problèmes identiques » auxquels ils vont essayer de remédier en utilisant « des stratégies professionnelles et de scénarios d'action » similaires (Cicurel, 2013). Cambra Giné, reprise par Cicurel (2013), précise que les enseignants ont « des formes de discours, des systèmes de valeurs et des codes communs » (Cicurel, 2013) à l'instar des cultures qui ont des codes culturels qui leur sont propres. Autrement dit, de par leur statut d'enseignant, il y a des actions qui vont être considérées comme acceptables tandis que d'autres non.

³⁵ Citation tirée du cours de Burrows (N7CD101 : notions clés en didactique) (2021).

Parmi les autres éléments qui sont invisibles aux yeux de l'observateur, nous avons une seconde phase que Cicurel nomme « phase personnelle et individuelle », constitué du « répertoire didactique » qu'elle définit comme « l'ensemble des ressources qu'un enseignant met au service de son action d'enseignement » (Cicurel, 2016). Elle explique qu'il évolue au fil du temps puisqu'il est influencé et modifié par « les expériences d'apprentissage et d'enseignement » mais aussi par la « formation académique et pédagogique » (Cicurel, 2011). En effet, le vécu, la formation et la culture éducative apportent un certain nombre de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire qui façonnent les représentations de l'enseignant et qui le conditionnent. Cicurel évoque aussi l'importance du rôle que jouent la personnalité et les émotions de l'enseignant sur ses actions. Cadet (2006), en reprenant les écrits de Cadet et Causa (2005) explique de manière plus précise que « l'enseignant va puiser [...] dans l'ensemble des références/modèles » c'est-à-dire dans le répertoire didactique « pour construire son identité professionnelle et pour mettre en place ses pratiques de transmission. » Autrement dit, le répertoire didactique est l'une des raisons pour lesquelles l'enseignant agit d'une manière plutôt que d'une autre.

En résumé, les actions de l'enseignant dépendent d'une phase personnelle, d'une phase communautaire mais aussi d'un contexte. En outre, l'enseignant agit dans une institution, dans un pays ancré dans une certaine culture éducative face à un public particulier. Plus précisément, il doit composer avec les objectifs de l'institution qui impliquent parfois un programme à respecter, avec un public d'un certain effectif ayant des attentes et des besoins, avec des échéances et avec les ressources matérielles qui sont à sa disposition (Cicurel, 2013). Par conséquent, un certain nombre de contraintes lui sont imposées, il n'est pas entièrement libre d'agir comme il l'entend et doit s'adapter continuellement. Cependant, Cicurel précise que l'enseignant a tout de même la main sur ses actions et ce, même s'il est soumis à un ensemble de contraintes et d'influences qui ne dépendent pas de lui-même mais du genre professionnel auquel il appartient et du contexte dans lequel il agit. En effet, elle souligne que « c'est lui qui trouve des manières de résoudre les multiples problèmes que pose l'enseignement » (Cicurel, 2013). En d'autres termes, c'est à lui que revient la décision d'agir de la manière qui lui semble la plus adaptée possible aux problèmes rencontrés. Deux enseignants ne vont pas agir de la même façon et ce même s'ils enseignent au sein de la même institution auprès d'un même public et d'une même classe. Une part personnelle prédomine malgré tout, étant donné que c'est l'enseignant qui est auteur de ses actions. Comme le précise Cicurel l'enseignant est toujours en tension entre le genre

professionnel, c'est-à-dire ce qui est attendu de lui en tant que représentant de la profession d'enseignant et son individualité qui correspond à sa personnalité et à ses valeurs « en tant que personne » (Cicurel, 2013). Ces deux aspects ont un effet sur le style d'enseignement ou pour reprendre les termes de Cicurel « le style professoral » ainsi que les rôles de l'enseignant.

2.1.2 L'enseignant et les « actions sur autrui »

Par ailleurs, Cicurel précise que l'enseignant réalise des « actions sur autrui » (Cicurel, 2011), en l'occurrence sur les apprenants et qu'elles ont un impact sur ces derniers. Autrement dit, l'enseignant cherche à « provoquer des actions de la part du groupe ou d'individus » (Cicurel, 2011). Plus précisément, en accomplissant une certaine action, l'enseignant cherche à influencer et à modifier le comportement des apprenants afin de les amener vers un but, à savoir l'apprentissage d'une langue étrangère qui passe par l'accomplissement de tâches et par le travail des quatre compétences langagières. L'objectif de ses actions est, comme nous l'avons dit précédemment, la transmission de savoirs, qui passe par « une gestion de l'interaction, une gestion de temps et la préservation des faces » (Cicurel, 2013) des apprenants mais aussi de la sienne. En revanche, il est possible que ses actions ne produisent pas l'effet escompté puisqu'ils sont soumis à l'imprévu et à la variable humaine à savoir les apprenants (Cicurel, 2013) et l'enseignant lui-même. Autrement dit, il y a une possibilité d'échec.

2.1.3 Les rôles de l'enseignant³⁶

A la différence du « style professoral » ayant un caractère évolutif mais unique, l'enseignant peut jouer, tel un acteur, plusieurs rôles en même temps et à différents moments du cours. Les rôles renvoient aux fonctions des enseignants. Aguilar (2010) évoque dans sa thèse les trois rôles principaux ou pour reprendre ses termes, les « rôles institutionnalisés » à savoir le rôle d'organisateur ou de planificateur, le rôle de facilitateur et le rôle de participant.

³⁶ Nous avons repris le plan de la thèse d'Aguilar (2010).

2.1.3.1 *L'enseignant organisateur*

L'enseignant, en tant qu'organisateur ou planificateur, doit préparer son cours en amont. Pour ce faire, il doit choisir des documents, créer des activités, penser au support sur lequel il va s'appuyer et aux modalités tout en proposant un ordre de déroulement logique (Aguilar, 2010). L'enseignant prend en compte un certain nombre de contraintes, l'institution, les apprenants mais aussi le matériel pédagogique dont il dispose.

2.1.3.2 *L'enseignant participant*

L'enseignant de langue étrangère, de par sa profession, doit amener les apprenants à apprendre une langue. Toutefois, ce dernier, de par son métier, participe à des interactions qui ont lieu dans une situation de communication précise celle de la classe de FLE. Cette situation n'est pas la même pour tous les enseignants puisqu'ils n'enseignent pas tous dans le même pays, dans la même structure et au même public. L'enseignant, de par son statut, a certes une part de contrôle sur l'interaction. Toutefois, il est soumis à un certain nombre d'imprévus notamment les réactions et les interventions des apprenants, qui sont, rappelons-le, eux aussi des participants. Nunan (1989), repris par Aguilar (2010) estime que les apprenants eux aussi exercent une part de contrôle et peuvent donc diriger l'interaction. Aguilar (2010) parle « d'une véritable co-direction des échanges en classe » et « d'un partage de responsabilités ».

2.1.3.3 *L'enseignant facilitateur*

Sim et Mohd Matore (2022) font référence à un ouvrage de Grasha (1996) qui estime que l'enseignant dit facilitateur, favorise les interactions verticales. Plus précisément, l'enseignant étaye les interventions des apprenants, en reformulant leurs propos, « by asking questions, exploring option, and encouraging students to make informed decisions³⁷ » (Sim et Mohd Matore, 2022). Cicurel (2013), indique que la gestuelle fait partie intégrante du métier d'enseignant et en particulier dans le domaine des langues étrangères puisqu'il l'utilise pour faciliter l'accès au sens, pour manifester son attention et encourager l'apprenant lorsqu'il s'exprime. De même, Aguilar (2010) soutient dans sa thèse que l'enseignant

³⁷ Traduction personnelle de l'anglais au français « en posant des questions, en explorant des options et en encourageant les élèves à prendre des décisions ».

facilitateur est celui qui maintient « l'intersubjectivité dans le groupe » puisqu'il peut « remédier aux malentendus en assistant, complétant et réparant la co-construction du sens accompli, ainsi qu'en veillant à ce que les apprenants s'engagent, tous, dans cette co-construction. » En somme, l'enseignant fait office de guide (Sim et Mohd Matore, 2022) puisqu'il cherche à amener l'apprenant vers l'apprentissage de langue à travers l'accomplissement de tâches (Aguilar, 2010). Il s'adapte à l'apprenant : dans certains cas, il peut favoriser son autonomie en choisissant de « se mettre en retrait et rester disponible, afin d'aider les apprenants qui le sollicitent » (Aguilar, 2010). A l'inverse, si la situation le demande, il peut se montrer plus présent et plus directif. La relation entre les apprenants et l'enseignant qui privilégie le rôle de facilitateur s'éloigne en tout point de la relation maître à élève. L'enseignant ne tente pas d'imposer ses savoirs aux apprenants. Il a conscience qu'il n'est pas l'unique détenteur du savoir, les apprenants ayant déjà un certain nombre de connaissances et de capacités. Plus précisément, en gardant à l'esprit que l'apprenant est responsable de son apprentissage, l'enseignant facilitateur va adopter une démarche coopérative impliquant « une véritable co-construction du savoir » (Aguilar, 2010).

En résumé, nous pourrions qualifier l'enseignant d'un point de vue métaphorique, de véritable chef d'orchestre. A l'image de ce dernier, il gère et « coordonne » (Dictionnaire La langue française, 2023) les interactions et un ensemble, c'est-à-dire les apprenants en utilisant des gestes et des outils et comme l'écrit Cicurel qui reprend Goffman (1987) il est leur « objet de la focalisation du regard » (Cicurel, 2013). Il gère l'agencement de l'espace-classe (tables, chaises...) et « les objets didactiques » comme le « tableau », « le projecteur » (Cicurel, 2013).

La première partie de notre écrit porte sur l'impact des émotions dites négatives comme l'anxiété sur le WTC des apprenants en classe. En effet, nous avons considéré que la prise de parole est une véritable « mise en danger » (Riquois, 2018) pour certains apprenants et qu'elle entraîne une forte charge émotionnelle. Comme nous l'avons annoncé dans notre introduction, nous partons du postulat que l'enseignant peut influencer les émotions des apprenants et qu'il est de fait susceptible de faire varier le WTC de ces derniers.

Toutefois, plusieurs questions demeurent : l'enseignant peut-il vraiment gérer les émotions des apprenants afin qu'ils puissent s'exprimer à l'oral en classe ? L'enseignant

croit-il qu'il est capable de le faire ? Si nous répondons à ses questions par l'affirmative, nous pouvons alors nous demander comment ce dernier arrive à les gérer (Riquois, 2018).

2.2 L'agir professoral et la gestion des émotions d'autrui : un processus complexe

Les émotions, comme le précise Riquois (2018) en reprenant Capron Puozzo (2015) sont difficilement identifiables car elles ne sont pas visibles. Lorsqu'il interagit en classe avec les apprenants, l'enseignant peut essayer de lire leur visage, c'est-à-dire de deviner les émotions qui se cachent derrière leurs expressions faciales. Kaiser, Wehrle, et Schenkel (2014) évoquent notamment que pour « certains auteurs les expressions faciales sont le reflet d'un état interne » tandis que « pour d'autres elles sont communicatives » c'est-à-dire « qu'elles servent à véhiculer un message non verbal », « d'autres encore » pensent « qu'elles recouvrent les deux fonctions simultanément ». Kaiser et al, précisent que « l'expression de nos émotions a un impact réel sur les partenaires de nos interactions sociales. » Il est possible que l'émetteur, en utilisant une expression faciale spécifique attende une certaine réaction de la part du destinataire. Dans le cadre du contexte de la classe, un apprenant peut utiliser une expression faciale afin de communiquer une émotion ou une volonté qui amène l'enseignant à agir d'une certaine façon. Lorsqu'un enseignant lit de la peur sur le visage de l'apprenant, cela lui donne à la fois un feedback sur l'impact de l'action qu'il a effectuée auparavant en tant qu'enseignant ou cela lui indique qu'il doit adapter son agir en fonction de cette émotion. Il en va de même pour l'enseignant qui peut à travers les expressions faciales exprimer ou intensifier ses émotions afin d'impacter l'élève, dans le cas notamment des « display rules³⁸ » que nous aborderons ultérieurement. En somme, Kaiser et al. soutiennent que « l'expression de nos émotions a un impact réel sur les partenaires de nos interactions sociales ». Toutefois, ils insistent sur le fait que l'interprétation des expressions faciales n'est pas une chose aisée puisqu'une même expression faciale peut avoir plusieurs significations. Qui plus est, les émotions que le destinataire pense identifier, relèvent de l'interprétation qu'il en fait, qui est influencée par le prisme de ses représentations. Par exemple, la signification et l'existence des expressions faciales varient d'une culture à l'autre, l'identification des émotions est donc d'autant plus complexe lorsque l'enseignant a affaire à un public

³⁸ Traduction personnelle de l'anglais au français faite par Kaiser et al. (2014) « règles d'expression ».

multiculturel. Cependant, Ekman et Friesen (1997), repris par Kaiser et al., démontrent à travers « leurs études que les expressions faciales correspondant à six émotions (joie, colère, dégoût, tristesse, peur et surprise) sont correctement identifiées par des individus appartenant à des cultures du monde entier ». Un individu quelle que soit sa culture est capable d'identifier ces émotions dites « discrètes et de base » (Ekman et Friesen, 1997, cités par Kaiser et al., 2014) de la personne qui les exprime. Les études de Ekman et Friesen (1997) soulignent l'existence « d'une universalité des expressions faciales des émotions qui a été remarquée d'abord par Darwin » (Kaiser et al, 2014). En somme, il existerait des expressions faciales véhiculant une émotion, communes à tous.

De plus, Kaiser et al. précisent que dans certains contextes et certaines situations, l'expression de certaines émotions, à travers des éléments de communication non verbaux telles que les expressions faciales, n'est pas considérée comme socialement acceptable. Ekman (1980) fait notamment référence aux « display rules » « qui peuvent varier grandement d'une famille à une autre, d'un groupe social à un autre, d'une culture à une autre » (Kaiser et al, 2014). Le contexte de la classe est extrêmement codifié et soumis à des normes sociales imposées de façon implicite ou explicite par l'institution et la culture éducative dans laquelle elle s'inscrit. Il est donc possible que les apprenants qui jugent que l'expression de l'émotion n'est pas en adéquation avec la situation peuvent décider de la cacher ou pour reprendre les termes de Kaiser et al. de « la contrôler. » Pour ce faire, ils peuvent choisir d'utiliser une expression faciale en contradiction avec ce qu'ils ressentent ou encore présenter « un visage impassible » (Kaiser et al., 2014).

Russell (1997) repris par Kaiser et al., a une approche dimensionnelle-contextuelle des expressions faciales. Il souligne que l'observateur perçoit « le comportement de l'émetteur » (Kaiser et al, 2014) grâce à ses expressions faciales, sa posture physique ou des bruits qui sont selon lui des « informations quasi physiques » (Russel, 1997 cité par Kaiser et al, 2014). Il se sert de ces informations quasi physiques pour « juger le taux de satisfaction de l'émetteur (plaisant ou déplaisant) et son état d'activation (agité ou détendu) » (Kaiser et al, 2014). Dans un deuxième temps, l'observateur prend en compte le contexte dans lequel l'émetteur exprime cette information quasi-physique afin de lui « attribuer une émotion spécifique » (Kaiser et al, 2014). Russell parle de « catégorisation émotionnelle » (Russell cité par Kaiser et al, 2014). Il s'interroge sur la véracité de l'émotion transmise par l'expression faciale de l'émetteur. Comme l'indique Kaiser et al, les questions qui viennent

à l'esprit de l'observateur et qui l'aident à évaluer l'émotion spécifique ressentie par l'émetteur sont les suivantes : « Est-ce que l'expression est simulée ou spontanée ? », « Est-ce qu'on cherche à me manipuler ou à me trahir ? », « Qu'est-ce que l'émetteur va faire ? », « Qu'est-ce qu'il pense ? », « Qu'est-ce qu'il désire ? », « Quel est l'état de sa santé mentale ? » ou « Quelle est sa personnalité ? » (Kaiser et al, 2014). Ainsi, le contexte influence l'interprétation de l'observateur. Russell, repris par Kaiser et al, estime que deux contextes existent conjointement celui de l'émetteur et celui de l'observateur. Dans le contexte de la classe, l'observateur c'est-à-dire l'enseignant sait ce qu'il s'est passé antérieurement et ce qu'il se passe actuellement: quelles activités langagières, quelles interventions, quelles tâches ont engrangé cette réaction de la part de l'émetteur à savoir l'apprenant. Si les cours ont commencé depuis quelques mois, il est probable que l'enseignant connaisse l'apprenant et qu'il puisse être en mesure d'interpréter l'expression faciale de l'apprenant. Il est important de noter que l'apprenant est aussi un observateur et que l'enseignant est également un émetteur. Nous avons considéré dans notre exemplification et explication, l'enseignant comme observateur et l'apprenant comme émetteur car nous apportons une attention particulière à l'impact de l'agir professoral. Pour reprendre les termes de Kaiser et al. (2014) : « Selon Russell, le sens donné à un visage est en partie lié à l'expression faciale, mais également à la spécificité du contexte. » En résumé, il est difficile de percevoir les émotions d'autrui, l'enseignant a donc tout intérêt à prendre en compte tous les indices qui sont à sa disposition.

Par ailleurs, Capron Puozzo (2015), repris par Riquois (2018) explique que les émotions peuvent « apparaître à tout moment » et qu'elles sont « volatiles ». Comme nous l'avons dit, l'enseignant est amené à faire plusieurs choses simultanément: il écoute, répond, organise et encadre une classe, une tâche et il est également soumis à des imprévus dont font partie les réactions et les émotions des apprenants et les siennes. En somme, de par les caractéristiques des émotions et du nombre considérable d'informations auxquels l'enseignant fait face, il est possible qu'il ne puisse pas les identifier et qu'il peine à les gérer, ce dernier ne disposant pas du recul nécessaire pour le faire.

Nous allons maintenant voir ce que l'enseignant peut mettre en place pour favoriser le WTC en réduisant la FLCA. Nous nous intéresserons particulièrement à la relation enseignant et apprenant mais aussi à l'ambiance à l'intérieur du groupe-classe.

2.3 Les stratégies réduisant la FLCA

Riquois (2018) souligne à quel point il est difficile de se focaliser sur les objectifs à atteindre tout en considérant les émotions, qui rappellent le participant, elles aussi, au processus d'apprentissage. Plus précisément, selon elle « affect et cognition sont inséparables et la prise en compte de ce que ressent l'apprenant pendant l'apprentissage pourra lui permettre de développer ses compétences dans un climat apaisé et surtout de prendre confiance en lui ». De même, en faisant référence à Stevick (1980), Arnold (2006) explique que « la réussite dépend moins « des choses » à savoir les outils, que « des personnes », c'est-à-dire « l'anxiété, l'inhibition, l'estime de soi, la capacité à courir des risques, l'auto-efficacité, les styles d'apprentissage et la motivation » mais aussi des relations et des interactions entre les participants en classe « où il faut bien prendre en compte les attitudes du professeur et l'établissement d'un climat de classe adéquat » (Arnold, 2006). Nous pouvons alors nous demander comment l'enseignant, qu'Aguilar (2010) définit dans sa thèse comme « garant d'une certaine ambiance » peut faire en sorte « qu'un climat apaisé soit installé en classe » (Riquois, 2018). Par climat « apaisé », Riquois (2018) entend les relations à l'intérieur de la classe entre les étudiants et entre l'enseignant et les étudiants mais aussi l'individu à l'intérieur de lui-même. Les deux sont intrinsèquement liés et difficilement abordables séparément.

Nous nous intéresserons dans la partie suivante, aux résultats des études des chercheurs, concernant les actions que l'enseignant peut entreprendre pour gérer ce que Rémon (2013) appelle « les émotions inhibitrices » comme « l'anxiété inhibitrice » afin de faciliter la prise de parole en classe.

2.3.1 Les rétroactions de l'enseignant

Dans la première partie de notre écrit nous avons montré que la prise de parole en classe implique de faire des erreurs « devant une assistance » (Cicurel, 2012), ce qui est anxiogène car elle peut faire perdre non seulement la face mais aussi l'estime personnelle de l'apprenant. Afin que l'apprenant n'ait pas peur de faire des erreurs à l'oral, Arnold (2006) propose de « garder une politique sur la correction d'erreurs qui ne soit pas vécue comme une menace ». Pour autant, Arnold ne conseille pas à l'enseignant d'arrêter de corriger les apprenants puisque selon Abello Contesse (1994), ces derniers « ont le besoin et l'envie » (Arnold, 2006) d'avoir des rétroactions de la part de l'enseignant. Afin d'appuyer sa thèse, Arnold reprend le concept de « la zone proximale de développement » (ZPD) du socio-

constructiviste Vygotski (1978). La ZPD est « la distance entre le niveau de développement réel, déterminé par la capacité à résoudre de manière autonome les problèmes, et le niveau de développement potentiel, déterminé par la capacité à résoudre des problèmes à l'aide d'un adulte ou d'un pair plus capable » (Vygotski, 1978, cité par Arnold, 2006). Arnold (2006) explique que « l'enseignant fournit à l'élève les aides nécessaires au dépassement de ses erreurs et au développement de son autonomie d'apprenant ». En d'autres termes, c'est grâce aux remédiations de l'enseignant qui s'accompagnent d'une correction de l'erreur que l'apprenant progresse. L'enjeu réside dans la manière de corriger les erreurs.

Le chercheur Zarrinabadi (2014) a demandé à des étudiants iraniens ayant un niveau avancé en anglais, d'écrire une dissertation décrivant sur « a time period of six weeks [...] » « three situations in which they were the most willing to communicate in English and three situations in which they were the least willing to communicate³⁹ ». Zarrinabadi avance qu'un enseignant qui coupe la parole à l'apprenant pour le corriger « reduce WTC⁴⁰ » puisque cela lui provoque de l'anxiété. En effet, il peut être difficile de reprendre la parole après la correction de l'enseignant. Un étudiant déclare qu'il s'est senti « ashamed and stressful to continue his speech due to teacher's immediate reaction to the error produced⁴¹ ». Autrement dit, la manière de corriger de l'enseignant lui a fait perdre la face. Il avait déjà honte de son erreur « I felt embarrassed to make that mistake⁴² » et le fait que l'enseignant le lui fasse remarquer en l'interrompant et en répétant sa phrase n'a fait qu'empirer la situation. Ce dernier ajoute : « I decided to speak when I am sure about the accuracy of sentence⁴³ ». En d'autres termes, à l'avenir ce dernier prendra la parole quand il se sentira sûr que ses propos ne contiennent pas d'erreur pour éviter de se faire corriger par l'enseignant et de perdre ses moyens. Un autre étudiant ajoute qu'il apprécie particulièrement de prendre la parole avec un certain enseignant car il le laisse terminer son intervention avant de le corriger. Il évoque

³⁹ Traduction personnelle de l'anglais au français « sur une période de six semaines [...] « trois situations où ils étaient le plus enclins à communiquer en anglais et trois autres où ils étaient le moins enclins à participer ».

⁴⁰ Traduction personnelle de l'anglais au français « diminue sa WTC ».

⁴¹ Traduction personnelle de l'anglais au français « honteux et stressé à l'idée de continuer à parler en raison de la réaction immédiate de l'enseignant à l'erreur produite ».

⁴² Traduction personnelle de l'anglais au français « Je me suis senti gêné de faire cette erreur ».

⁴³ Traduction personnelle de l'anglais au français « j'ai décidé de parler quand je serai sûr de la justesse de ma phrase ».

notamment qu'il « feel comfortable and not stressed⁴⁴ ». Plus précisément, lorsqu'un enseignant interrompt l'apprenant, cela peut lui faire perdre le fil de sa pensée, puisqu'il se concentre sur l'intervention de l'enseignant et non sur la sienne. Ainsi, il serait plus bénéfique comme l'indique les dires de l'étudiant, de corriger l'apprenant à la fin de son intervention, c'est-à-dire une fois qu'il a « deliver the message⁴⁵ » (Zarrinabadi, 2014). Zarrinabadi ne présente pas toutes les raisons qui expliquent pourquoi la transmission du message est si importante pour l'étudiant interrogé. Nous pouvons supposer que lorsque l'apprenant arrive à transmettre le message dans son entièreté, il perçoit cela comme l'accomplissement d'une tâche et donc comme une réussite. Cela lui montre qu'il est capable de réussir et cela augmente l'estime qu'il a de lui. Les corrections de l'enseignant sont perçues comme des pistes d'amélioration. A l'avenir, ce dernier se sent non seulement capable de s'exprimer à l'oral et écouté par l'enseignant qui est là pour l'aider. Autrement dit, grâce à l'attente de l'enseignant, le WTC augmente car il ne ressent pas d'anxiété.

Zarrinabadi ajoute que le fait de corriger l'apprenant à la fin de son intervention donne à l'enseignant l'occasion de montrer à l'apprenant qu'il est écouté. Par exemple, l'enseignant peut utiliser des régulateurs comme le sourire et les hochements de tête afin de manifester son intérêt et d'encourager l'apprenant qui prend la parole. Selon l'un des apprenants interrogés, ces attitudes témoignent de l'écoute, la sympathie et de l'amabilité de l'enseignant qu'il apprécie particulièrement. D'autres étudiants ajoutent que lorsqu'ils se sentent écoutés par l'enseignant ils sont « less anxious and more willing to speak⁴⁶ ». Selon les termes de Kang (2005) cité par Zarrinabadi (2014) « social support, especially native English speaking tutors support, played an important role in creating security and situational WTC⁴⁷ ». En d'autres termes, en se comportant de la sorte, l'enseignant est perçu comme quelqu'un digne de confiance, devant lequel l'apprenant peut s'exprimer sans aucune crainte. Zarrinabadi, ajoute que l'utilisation de mots mélioratifs tels que « yes » et « good », surtout ceux qui proviennent d'un locuteur expert (Kang, 2005), valident et donne de la

⁴⁴ Traduction personnelle de l'anglais au français « se sent à l'aise et n'est pas stressé ».

⁴⁵ Traduction personnelle de l'anglais au français « délivré le message ».

⁴⁶ Traduction personnelle de l'anglais au français « moins anxieux et plus enclins à parler ».

⁴⁷ Traduction personnelle de l'anglais au français « le soutien social, en particulier de la part des enseignants, joue un rôle important dans la création de la sécurité et de WTC situationnelle ».

valeur à la parole de l'étudiant et à l'étudiant en tant que personne. Par ailleurs, si l'on se réfère à la thèse de Thiaw (2016) qui s'appuie « sur la théorie évaluative de Deci et Ryan (1980) ». Lorsque l'enseignant félicite l'apprenant après sa prise de parole, son estime de soi augmente, puisque ses capacités sont reconnues. Plus précisément, l'apprenant prend conscience de ses capacités grâce à l'évaluation implicite et positive de l'enseignant. A l'avenir, l'apprenant sait qu'il est en mesure de réussir, que l'enseignant le soutient, il aura donc plus envie de participer et son anxiété diminuera.

En résumé, il revient à l'enseignant de corriger les apprenants tout en protégeant leur face. Pour ce faire, il peut corriger l'apprenant de manière bienveillante et encourageante dans le but de lui montrer que « si sa réponse peut ne pas être acceptée, lui il l'est toujours » (Arnold, 2006). Il peut également dédramatiser et normaliser l'erreur en signalant à l'apprenant qu'elle est acceptable, « naturelle et inévitable » (Arnold, 2006), qu'elle fait partie de l'apprentissage et qu'elle est nécessaire pour sa progression. Ainsi, l'apprenant n'aura à la fois plus peur de l'erreur et aura envie de participer à l'oral pour améliorer ses compétences.

Nous avons montré que les rétroactions positives et qui ont lieu à la fin de l'intervention de l'apprenant réduiraient sa FLCA. Nous allons maintenant voir que selon certains chercheurs l'humour peut être utilisé comme « facilitateur face à des émotions inhibitrices » (Rémon, 2013).

2.3.2 L'humour

Rémon (2013) considère l'humour comme « facilitateur face à des émotions inhibitrices ». Autrement dit, elle part du postulat que « l'humour permet d'encourager les émotions favorables à la prise de risque langagière » puisqu'il « peut créer une zone de sécurité » (Arnold, 2006, citée par Rémon, 2013), qui dans notre étude correspond à une prise de parole, pour les apprenants ressentant de la FLCA. Rémon établit un lien entre l'utilisation de l'humour et l'écrit d'Arnold (2006). Selon Rémon, l'utilisation de l'humour permettrait de « réduire l'effet des facteurs négatifs et stimuler celui des positifs » (Arnold 2006, citée par Rémon, 2013). Rémon cite, également Kertesz-Vial qui estime que l'humour est l'un des « des moyens les plus commodes pour faire échec à l'anxiété » (Kertesz-Vial, 2000). Toujours en s'appuyant sur les écrits des chercheurs précédemment évoqués, Rémon souligne les vertus motivationnelles d'un « humour bienveillant » (Rémon, 2013). Ensuite, elle explique en faisant référence à Scrivener (2011) qu'il détournerait l'attention des

apprenants. Plus précisément, grâce à « un humour bienveillant » ces derniers ne seraient plus « complètement focalisés » (Rémon, 2013) sur la forme de langue cible et sur le fait qu'ils sont en train de l'utiliser dans le cadre du contexte de classe, qui rappelons-le a un caractère codifié et officiel. Les apprenants auraient toujours conscience d'être en classe mais Rémon suppose que grâce à l'humour ils oublieraient les enjeux de la classe pouvant être anxiogènes puisqu'ils seraient émotionnellement désinhibés. Nous pouvons appliquer l'argumentation de Rémon à notre sujet de mémoire c'est-à-dire à la prise de parole en classe de FLE. Par exemple, les apprenants n'auraient plus l'impression d'être évalués de manière implicite ou explicite lorsqu'ils parlent en langue cible. En d'autres termes, nous pouvons supposer que l'humour dédramatiserait la prise de parole et de fait diminuerait leur FLCA et augmenterait leur WTC.

En somme, Rémon se positionne du côté des chercheurs Wagner et Urios-Aparisi (2011) qui pensent que les enseignants peuvent s'en servir « comme outil pédagogique » (Rémon, 2013). Cependant, il faut avant toute chose que ces derniers se rendent compte de ces bénéfices et qu'ils l'utilisent avec précaution, ce qui n'est pas chose aisée, étant donné le caractère complexe de l'humour. En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, l'enseignant, de par le genre professionnel auquel il appartient, doit se comporter d'une certaine manière, il en va de même pour les apprenants, étant donné leur statut. De même, le contexte de la classe est soumis à un certain nombre de normes. Par conséquent, l'utilisation de l'humour peut être considérée comme peu acceptable, déplacée ou pour reprendre les termes de Rémon, qui fait référence aux chercheurs Wagner et Urios-Aparisi (2011) « d'incongrue ». Comme le précise Rémon, les apprenants peuvent penser qu'ils doivent avoir l'autorisation de la part de l'enseignant pour l'utiliser dans leurs productions. L'enseignant, de par l'image qu'il souhaite renvoyer ou celle que les autres pensent qu'il incarne, peut se montrer réticent quant à son utilisation. De surcroît, l'humour étant culturellement connoté (Cazade, 2009), il est possible, qu'il ne soit pas compris ou perçu comme une agression par les apprenants. Certains d'entre eux peuvent alors se sentir déstabilisés et perdre la face. Plus précisément, selon les écrits de Wagner et Urios-Aparisi (2011) auxquels Rémon fait référence, l'enseignant doit « éviter de viser un étudiant en particulier ». De plus, les deux universitaires (2011) pensent que l'enseignant doit faire preuve « d'autodérision » (Rémon,

2013) et que l'humour a un impact sur « l'immediacy⁴⁸ » de ce dernier. L'immédiateté est un concept de Mehrabian (1969) « defined as communication behaviors that⁴⁹ » (Velez et Cano, 2008) « enhance closeness to and nonverbal interaction with another⁵⁰ » (Mehrabian, 1969, cité par Velez et Cano, 2008). En se moquant de lui-même et en utilisant l'humour, l'enseignant désacralise l'image d'expert langagier qui lui est conférée. Il réduit la distance entre lui-même, enseignant et les apprenants en créant ainsi un climat de confiance où la relation asymétrique disparaît et l'évaluation implicite ou explicite est oubliée. En résumé, il revient à l'enseignant d'utiliser l'humour de manière bienveillante et appropriée afin de protéger la face des apprenants et « d'établir un climat de bonne humeur, de confiance et même de complicité entre les participants » (Cazade, 2009, cité par Rémon, 2013).

Nous avons évoqué précédemment⁵¹ que l'enseignant est à l'origine des activités, nous allons montrer dans la partie suivante que le choix de certaines activités permet de diminuer la FLCA.

2.3.3 La ZPD et les types d'activités

Riquois (2018) estime que la création « d'un climat de confiance passe aussi par les choix pédagogiques » qui doivent « être adaptés aux affinités et au niveau des apprenants ». Si l'on se réfère à la théorie de la ZPD de Vygotski que nous avons précédemment évoquée⁵², l'enseignant doit proposer une activité ou une tâche dont la difficulté correspond au niveau visé. Plus précisément, selon Riquois (2018) une activité ou une tâche trop difficile pourrait amener l'apprenant à ressentir de l'anxiété, ce dernier anticipant son « échec » (Guillemette, Leblanc et Renaud, 2016). Si la tâche est trop facile l'apprenant ne progresse pas et n'améliore pas ses compétences. Arnold (2006) précise qu'il ne faut « pas forcer l'apprenant à prendre la parole avant qu'il ne s'y croit pas capable ». L'enseignant doit attendre que les apprenants soient prêts avant de leur demander d'accomplir une tâche ou une activité qui

⁴⁸ Traduction de l'anglais au français de Rémon (2013) « immédiateté ».

⁴⁹ Traduction personnelle de l'anglais au français « définis comme des comportements de communication qui ».

⁵⁰ Traduction personnelle de l'anglais au français « renforcent la proximité et l'interaction non verbale avec l'autre ».

⁵¹ 2.1 Le concept d'agir professoral (page 24).

⁵² 2.3.1 les rétroactions de l'enseignant (page 33).

dans notre cas s'accompagne d'une prise de parole. Il doit les amener progressivement vers la tâche ou l'activité afin que ces derniers se sentent suffisamment en confiance pour la réaliser.

En ce qui concerne les activités, certaines, en particulier les activités ludiques telles que les jeux de rôles et les jeux, réduiraient selon les chercheurs la FLCA. Tekin et Yetis (2016) ont utilisé des jeux de rôles durant 8 semaines lors de cours de communication orale en français à l'université suivis par 17 étudiants en français à l'université. « Lors d'un entretien semi-dirigé » (Tekin et Yetis, 2016), l'un des apprenants déclare : « Quand vous faites ces activités en groupe vous n'éprouvez pas de l'anxiété, vous vous sentez plus tranquille... Ou du moins, parce ce que vous vous focalisez sur ce travail, vous ne pensez pas à l'anxiété ». Les deux universitaires analysent les dires de cet étudiant et avancent que « grâce aux jeux de rôles » les apprenants « se concentrent seulement sur les jeux, oublient leur anxiété et l'existence de leurs pairs dans la classe lors des activités » (Tekin et Yetis, 2016). L'explication des deux chercheurs, rappelle, la « forgetting hypothesis » de Krashen qui « requires that the messages be not only interesting, but compelling, with all attention focused on the message to such an extent that thoughts of anxiety do not occur⁵³ » (Krashen, 2013). Autrement dit, lorsque les apprenants participent à des activités ludiques, telles que les jeux de rôles, ces derniers ne sont plus focalisés sur la forme linguistique ou les enjeux qui accompagnent une prise de parole mais sur l'accomplissement de la tâche ludique et la transmission du message. Par conséquent, ces derniers oublient leur FLCA.

Nous allons voir que certains sujets de conversation permettent de donner aux apprenants un sentiment de sécurité.

2.3.4 Le sujet de conversation

Zarrinabadi (2014) fait référence à Kang (2005) qui estime que si l'enseignant, en tant que facilitateur souhaite créer un environnement et augmenter le WTC il doit porter une attention particulière au thème ou au sujet abordé en classe. Kang mentionne que les

⁵³ Traduction personnelle de l'anglais au français « requiert que les messages ne soient pas seulement intéressants, mais convaincants, et que toute l'attention soit concentrée sur le message de telle sorte qu'on ne pense pas à l'anxiété »

apprenants coréens qu'il a interrogés « tended to feel insecure about talking⁵⁴ » quand le thème abordé ne leur était pas familier. Plus précisément, les apprenants sont mis en difficulté puisque « in addition to the burden of speaking a nonnative language that they have not yet mastered⁵⁵ », ils ne connaissent pas le sujet. Autrement dit, cela leur rajoute un blocage supplémentaire concernant la prise de parole. Selon Zarrinabadi (2014) et Kang (2005) afin de diminuer l'anxiété langagière il est donc préférable de choisir un sujet que connaissent et qui intéressent les apprenants. Les étudiants ne sont certes pas experts de la langue mais ils peuvent être experts du sujet de discussion, ce qui leur donne un sentiment de sécurité et qui les incitent à participer davantage (Zarrinabadi, 2014). De plus, Zarrinabadi (2014) montre que lorsqu'un enseignant permet à l'apprenant de choisir le sujet, ce dernier devient acteur de son apprentissage. Il existe une véritable coopération entre ces derniers. Nous retrouvons ici le même effet que nous avons mentionné précédemment⁵⁶ : il ne s'agit plus d'une relation asymétrique mais symétrique, ce qui donne une certaine légitimité à l'apprenant et qui l'incite à participer.

Nous sommes partis du postulat que l'enseignant avait une part de responsabilité quant à sa relation avec les apprenants. En établissant une relation bienveillante et de confiance, grâce à l'humour, à des activités ludiques, à des encouragements et à des rétroactions ménageant la face des apprenants, il permet à ces derniers de se sentir en sécurité et ainsi d'augmenter leur WTC. Toutefois, comme nous l'avons dit précédemment, lorsqu'un apprenant prend la parole, l'enseignant n'est pas le seul participant présent, les camarades du locuteur, eux aussi, l'écoutent et réagissent. Comme l'expliquent les chercheurs, l'apprenant peut se sentir anxieux à l'idée de prendre la parole car il est soumis au jugement de ses « peers⁵⁷ » (Dewaele et Dewaele, 2020). Il revient donc à l'enseignant de créer une cohésion à l'intérieur du groupe-classe afin que les apprenants se sentent en sécurité et puissent participer sereinement.

⁵⁴ Traduction personnelle de l'anglais au français « avaient tendance ressentir de l'insécurité vis-à-vis de la prise de parole ».

⁵⁵ Traduction personnelle de l'anglais au français « en plus du fardeau que représente le fait de parler une langue non maternelle qu'ils ne maîtrisent pas encore ».

⁵⁶ 2.3.2 L'humour (page 36).

⁵⁷ Traduction personnelle de l'anglais au français « ses pairs ».

2.3.5 La gestion du groupe classe

Avant d'aborder les actions que l'enseignant peut mettre en place pour favoriser une dynamique de groupe bienveillante, nous allons définir ce que l'on entend par groupe-classe, en s'appuyant sur un écrit de Poymiro et Vannereau (2021). Il est important de préciser que les deux universitaires s'intéressent à un contexte différent du nôtre, celui de l'éducation nationale. En revanche, il est possible d'établir des liens entre leur recherche et la nôtre puisque nous nous intéressons à l'agir professoral et à la dynamique du groupe.

Citée par Poymiro et Vannereau (2021), Leclerc (2000) définit le groupe comme:

« Un champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'inter-influencent directement. »

Autrement dit, le groupe est composé d'un ensemble d'individus qui sont interdépendants, s'influencent mutuellement et interagissent entre eux. Poymiro et Vannereau, en reprenant la citation de Leclerc soutiennent que les apprenants d'une classe appartiennent à une communauté. Le terme « communauté » est défini dans le dictionnaire Larousse (2023) comme « un ensemble de personnes unies par des liens d'intérêts, des habitudes communes, des opinions ou des caractères communs ». Le sens premier de cette définition porte à penser qu'une « communauté » représente des personnes ayant une même culture et une même langue, ce dictionnaire donne d'ailleurs les exemples de « communauté ethnique et linguistique » (Dictionnaire Larousse, 2023). Toutefois, il est possible d'appliquer cette définition à un groupe-classe multiculturel. En effet, les apprenants ont « des liens d'intérêts et des habitudes communs » (Dictionnaire Larousse, 2023) puisqu'ils sont tous réunis dans une classe qui dépend d'une institution afin d'apprendre une langue étrangère, en l'occurrence le français pour une durée plus ou moins longue (Poymiro et Vannereau, 2021). En tant qu'apprenants, ils vont réaliser un certain nombre d'activités et interagir entre eux. Malgré leurs différences culturelles impactant leurs représentations, les apprenants ont conscience qu'une certaine attitude est attendue d'eux en raison de leur statut d'apprenant et du contexte dans lequel ils se trouvent. En ce sens, nous pouvons parler d'un véritable agir-apprenant qui a un impact sur l'agir professoral et sur le groupe-classe.

Par ailleurs, les deux chercheurs avancent que « de multiples scénarios d'apprentissage, pédagogies actives, apprentissage coopératif ou par les pairs démontrent l'importance des interactions au sein du groupe-classe au service de l'acquisition des

connaissances » Poymiro et Vannereau (2021). Ils partent du postulat que « les activités collectives », c'est-à-dire les travaux de groupe peuvent « favoriser la transformation des relations groupales » (Poymiro et Vannereau, 2021). L'enseignant étant à l'origine de ces activités, ses actions ont donc une influence sur l'ambiance au sein du groupe-classe. Selon les deux chercheurs, il doit, par ses actions, réguler cette ambiance, ce qui implique une certaine adaptation. En résumé, l'enseignant doit veiller « à établir et maintenir des conditions favorables aux apprentissages » et par conséquent gérer les dynamiques du groupe-classe. Pour ce faire, il doit prendre en compte un certain nombre d'éléments comme la « régulation des conflits » et « les modes de distribution de la parole » (Poymiro et Vannereau, 2021).

Comme le soulignent Poymiro et Vannereau (2021), l'enseignant a une conception du groupe-classe qui lui est propre ce qui influence sa pratique et par conséquent impacte les apprenants. Un enseignant qui aura conscience des implications du groupe-classe, c'est-à-dire qui considère « la classe non comme un agrégat d'élèves, mais comme un groupe au sens psychosocial » (Poymiro et Vannereau, 2021) aura tendance à porter une attention particulière au « climat de la classe » (Poymiro et Vannereau, 2021) en maintenant son rôle de « garant d'une certaine ambiance » (Aguilar, 2010).

Nous allons maintenant voir que le travail en groupe permet non seulement de créer des liens entre les apprenants mais aussi de faciliter leur prise de parole.

2.3.6 Le travail en groupe

Tout d'abord, il est important de noter qu'il existe une véritable interrelation entre l'ambiance du groupe et les modalités de travail du groupe, qui rappelons-le sont instaurées par l'enseignant. D'une part, le travail en petits groupes fonctionne à condition que les membres du groupe entretiennent de bonnes relations et d'autre part le travail en petits groupes favorise la coopération et renforce les relations du groupe-classe. Qui plus est, les écrits de Koch et Terrel (1991) auxquels Tekin (2015) fait référence rejoignent ceux d'Arnold (2006) qui suggèrent que le travail « en tandem ou en groupe » diminuerait la FLCA des apprenants. Afin de « réduire l'anxiété inhibitrice », Arnold (2006) estime qu'il ne faut pas « pas forcer l'apprenant à prendre la parole avant qu'il ne s'y croit pas capable ». Afin que l'apprenant puisse prendre la parole sereinement, Arnold « propose d'utiliser la technique « think-pair-share » dont l'origine est l'apprentissage coopératif » (Kagan, 1994). Plus précisément, elle conseille de demander aux apprenants de se mettre par groupe de deux

et de discuter autour « d'un thème à débattre » (Arnold, 2006). Le but est que les deux apprenants échangent d'abord en petits groupes pour ensuite les amener à parler devant la classe entière. Le travail en binôme permettrait à l'apprenant de s'entraîner et donc de gagner en assurance, en confiance et de diminuer son anxiété.

L'apprentissage coopératif auquel nous venons de faire référence est préconisé par un certain nombre de chercheurs. Il est mis en place par l'enseignant grâce à des modalités de travail bien spécifiques, c'est-à-dire le travail en petits groupes auquel nous venons de faire référence. Lors des activités en groupe, l'enseignant « se met en retrait », s'efface afin de « laisser la place à l'étudiant » (Lavergne, 1996). En revanche, « il ne reste pas passif », puisqu'il « observe les étudiants » (Lavergne, 1996) afin de voir s'ils ont besoin d'aide ou d'explications complémentaires et leur permettre d'accomplir la tâche. Lavergne (1996) avance également que l'apprentissage coopératif influence les affects. En effet, elle avance que le fait d'accomplir une tâche à plusieurs, donne confiance à l'apprenant car il a « contribué au succès du groupe » (Lavergne, 1996).

Tekin (2015) fait référence aux écrits de Young (1991) qui estime que les jeux de rôles amènent les apprenants à travailler en groupe autour d'une activité ludique et diminue leur FLCA. Les résultats de l'étude qu'elle a réalisée avec Yetis (2016), que nous avons mentionnée précédemment⁵⁸, illustrent bien les arguments avancés par Young (1991) puisqu'ils dévoilent que les apprenants ressentent moins d'anxiété après l'introduction des jeux de rôles en classe. Lors « d'un entretien semi-dirigé », un étudiant cité par Tekin et Yetis (2016) déclare :

« J'étais une personne ayant une faible confiance en soi. Ces types d'activités m'ont beaucoup aidé. Comme c'est un travail de groupe, quand j'avais des difficultés à jouer, mes amis m'ont aidé. Je peux dire que c'est de cette façon que ces activités m'ont permis de gagner de la confiance en moi.
»

Les dires de l'apprenant rappellent les bienfaits de l'apprentissage coopératif évoqués par Lavergne. Le jeu de rôles est une tâche qui ne peut être accomplie qu'à plusieurs puisqu'elle nécessite au moins deux participants. L'apprenant interrogé souligne ici qu'il a réussi à accomplir la tâche grâce à l'aide de ses camarades. En d'autres termes, cette modalité de travail, faisant appel à la coopération des étudiants, a donné « davantage confiance en soi

⁵⁸ 2.3.3 ZPD et les types d'activités (page 38).

» à l'apprenant « par rapport au passé [avant les jeux de rôles] » (Tekin et Yetis, 2016) et donc diminué sa FLCA. Qui plus est, les jeux de rôles ont permis de créer une véritable cohésion de groupe, renforçant les liens entre les apprenants. Dornyei et Malderez (1997) repris par Tekin (2015) avaient déjà souligné que la multiplication d'interactions horizontales, c'est-à-dire entre les apprenants, leur permet « de mieux se connaître, de collaborer, de partager et de se critiquer ainsi de manière plus « correcte », « agréable » et de façon moins offensante » (Tekin, 2015).

En résumé, les jeux de rôles instaurent « un climat de confiance » (Tekin et Yetis, 2016) car ils permettent comme l'ont déclaré certains apprenants interrogés par les deux chercheurs de ne plus être préoccupés par le jugement d'autrui ni par leurs erreurs. En conclusion, les jeux de rôles réduiraient l'anxiété des participants et « créeraient une volonté de participer au cours » (Tekin et Yetis, 2016).

Nous avons montré dans cette première partie, en nous appuyant sur la recherche, que la FLCA exerce une influence sur le WTC, c'est-à-dire que lorsqu'elle est trop importante elle empêche les apprenants de prendre la parole. La FLCA à l'oral est influencée par de nombreux facteurs qui découlent des spécificités qui accompagnent une prise de parole en classe. Les apprenants sont soumis à l'évaluation académique et au jugement d'autrui ce qui peut être anxiogène quand ils pensent ne pas avoir le niveau requis pour prendre la parole aisément et qu'ils ont vécu de mauvaises expériences d'apprentissage. Par ailleurs, nous sommes partis du postulat que l'enseignant en tant que facilitateur peut par ses actions réduire la FLCA des apprenants et donc augmenter leur WTC. Nous allons présenter dans la partie qui va suivre le contexte dans lequel notre recherche s'inscrit et notre méthodologie qui découle des thèses proposées par la littérature scientifique.

Partie 2

-

Présentation des données et méthodologie d'enquête

Chapitre 1 – Présentation du terrain de recherche

Dans la partie précédente, nous avons défini les principales notions sur lesquelles nous allons nous appuyer dans le cadre de notre recherche, grâce à plusieurs ouvrages issus de la littérature scientifique. Nous allons maintenant décrire le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche. Pour ce faire, nous présenterons dans un premier temps les différents parcours proposés par l'institution où nous avons effectué notre stage. Dans un second temps, nous parlerons des enseignements où nous sommes intervenus et de leur organisation annuelle ainsi que des modalités d'évaluation. Dans un troisième temps, nous apporterons une attention particulière à l'hétérogénéité des étudiants et aux spécificités du contexte d'apprentissage homoglotte et mixte auquel nous avons affaire. Enfin, nous présenterons les participants de notre recherche c'est-à-dire les apprenants et les enseignants.

1.1 Présentation de l'institution

1.1.1 Les différents parcours de l'institut d'études françaises pour étudiants étrangers (IEFE)

L'institut d'études françaises pour étudiants étrangers (IEFE) de Pau, rattaché à l'Université de Pau et des Pays de L'Adour (UPPA) offre la possibilité à des étudiants ayant des profils différents de suivre des cours de français payants. Le schéma⁵⁹ ci-dessous présente un récapitulatif des différents parcours de l'IEFE.

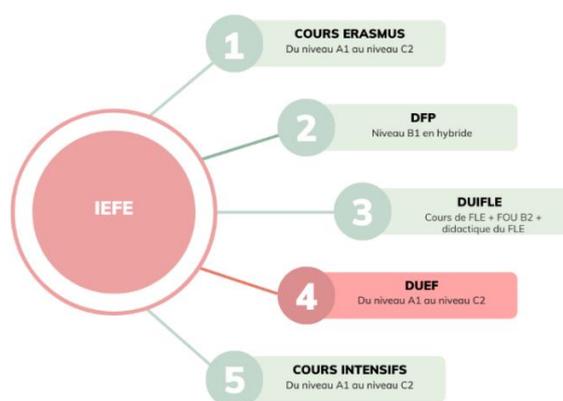


Figure 1 Organisation de l'IEFE

⁵⁹ Nous nous sommes servis du site <https://www.canva.com/> pour réaliser le schéma ci-dessus. Nous avons utilisé et modifié le modèle « Colorful Minimalist Linear Steps Circular Diagram » de Rizelle Anne Galvez.

Les étudiants en échange Erasmus assistent, en plus de leurs cours de licence ou de master à l'UPPA, à des cours de FLE d'une durée de 2 à 4 heures par semaine à l'IEFE. Ils sont répartis dans des groupes allant du niveau A1 au niveau C2 selon le *Cadre européen de référence pour les langues* (CECRL). Les enseignants de l'IEFE dispensent également, du mois de septembre au mois de décembre, des cours de Français des affaires (FDA) de niveau B1 en hybride, préparant au Diplôme de Français professionnel (DFP) de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP). Par ailleurs, l'IEFE propose à des étudiants étrangers de suivre une formation intitulée « Diplôme universitaire d'intégration au Master de Français Langue Étrangère » (DUiFLE), comportant des cours de français langue étrangère (FLE), de français sur objectif universitaire (FOU) de niveau B2 ainsi que des cours de didactique du FLE. Après avoir suivi cette formation, ils peuvent être admis en Master FLE. Enfin, l'IEFE dispense des cours intensifs de français du mois de mai au mois de juin ainsi que des cours d'été durant le mois de juillet.

Nous allons présenter dans la partie qui va suivre les cours dans lesquels nous sommes intervenus.

1.1.2 Les cours intensifs: Diplôme Universitaire d'Études Françaises (DUEF)

1.1.2.1 Notre intervention au sein du DUEF

La présente recherche a été effectuée au sein de la formation attirant le plus grand nombre d'apprenants, au total 140, le DUEF. Nous sommes intervenus au DUEF de février 2023 à avril 2023 à raison de 25 heures par semaine.

Les cours de conversation pour les niveaux B1 et B2 que nous avons assurés comportaient des activités ludiques, des conversations à bâtons rompus et des débats. Nous avons fait cours en présentiel au groupe 2 (niveau A2), au groupe 4 (niveau B1.1), au groupe 8 (niveau B2) et au groupe 10 (niveau C1 et niveau C2) à la fois sous la supervision d'une enseignante et en autonomie durant les cours que nous appellerons « cours généraux » centrés sur les quatre compétences langagières et la grammaire. Nous avons également donné des cours particuliers (tutorat), focalisés sur la grammaire à distance et en présence à des étudiants du groupe 2, du groupe 4 et du groupe 9 (niveau C1.1).

La première semaine de notre arrivée, nous avons eu l'occasion de participer, durant l'après-midi du jeudi 23 février de 14 heures à 16 heures, en tant qu'intervenante à

l'évènement « Speak dating⁶⁰ » organisé par l'une des enseignantes du département. L'objectif de cet évènement était de convier les étudiants de tous les départements de l'UPPA à converser, durant moins de 5 minutes, dans une des langues enseignées à l'université comme l'anglais, l'espagnol, l'allemand, le basque et le russe mais aussi dans des langues parlées par certains étudiants de l'IEFE comme l'indonésien, le twi, l'afghan, le persan, l'arabe, le cantonais, le tagalog et le coréen. Les tables de conversation étaient animées par des locuteurs experts et natifs. Nous avons animé une table de conversation en français avec une étudiante en première année de master FLE. Nous avons au préalable élaboré toutes les deux une activité sur la gastronomie que nous n'avons finalement pas utilisée car nos interlocuteurs étaient plus nombreux que prévu et qu'ils souhaitaient avoir une conversation à bâtons rompus.

Enfin, dans le cadre de la « Semaine de la respiration » à laquelle nous ferons référence dans la suite de notre écrit, nous avons participé à des sorties culturelles (fabrique de biscuits, visite du château de Pau, visite historique du centre-ville de Pau...) avec les étudiants du groupe 2, 4 et 10.

1.1.2.2 L'organisation annuelle du DUEF

Les étudiants du DUEF suivent un programme intensif à raison de 18 heures par semaine soit 216 heures par semestre. Afin de mieux comprendre le fonctionnement du DUEF, il nous semble nécessaire de présenter un récapitulatif de son organisation grâce au schéma⁶¹ ci-dessous.

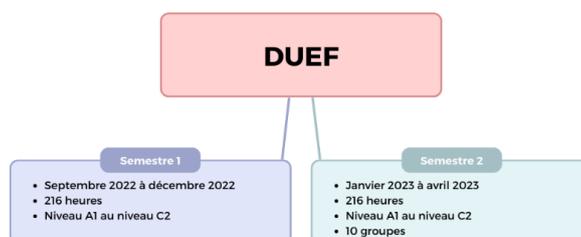


Figure 2 Organisation du DUEF

⁶⁰ Nous pourrions traduire littéralement cet évènement en français par les termes « rencontres parlées » mais ils manquent selon nous de précisions. Ce nom a été inventé par l'enseignante organisatrice qui s'est inspirée du « speed dating ». Nous préférons donc garder l'appellation anglaise « speak dating ».

⁶¹ Nous nous sommes servis du site <https://www.canva.com/> pour réaliser le schéma ci-dessus. Nous avons utilisé et modifié le modèle « Colorful Creative Concept Map Graph » de Freya Saad.

Comme nous pouvons l'observer sur le schéma ci-dessus, l'année scolaire est divisée en deux sessions, c'est-à-dire en deux semestres, le premier allant du mois de septembre au mois de décembre et le second allant du mois de janvier au mois d'avril. Les apprenants, considérés comme des étudiants, peuvent choisir de suivre des cours de FLE pendant un ou deux semestres. A chaque début de semestre, les étudiants passent un test de placement afin d'être répartis dans l'un des 10 groupes allant du niveau A1 au niveau C2. Le tableau ci-dessous indique quel groupe correspond à chaque niveau.

Groupe	Niveau
Groupe 1	A1
Groupe 2	A2.1
Groupe 3	A2.2
Groupe 4	B1.1
Groupe 5	B1.2
Groupe 6	B1.3
Groupe 7	B2.1
Groupe 8	B2.2
Groupe 9	C1.1
Groupe 10	C1.2 et C2

Figure 3 Organisation des groupes par niveau

Comme l'illustre le tableau ci-dessus, il existe plusieurs groupes de niveau A2, B1, B2 et C1. Nous avons entendu certains enseignants utiliser les appellations suivantes : « niveau B1 fort », « petit B1 », « C1.1 » lorsqu'ils mentionnent le niveau d'un groupe en particulier. Autrement dit, il n'y a pas de classification ou d'appellation officielles. Le tableau que nous avons proposé est une classification personnelle qui a pour but de faciliter la compréhension de l'organisation du DUEF.

1.1.2.3 L'évaluation et l'obtention du DUEF

Les étudiants sont évalués sous la forme de contrôle continu à chaque semestre. Plus précisément, les examens évaluent les quatre compétences langagières des étudiants, à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. Certains examens, notamment les exposés oraux, sont à préparer en dehors des heures de cours. En effet, les étudiants de niveau B1 et B2 doivent faire des recherches et créer un diaporama chez eux avant de le commenter en classe devant leurs camarades et l'enseignant. Contrairement aux étudiants de niveau C1 et C2, ils doivent effectuer cette tâche en binôme.

S'ils réussissent les examens tout au long du semestre, ils peuvent obtenir le DUEF allant du niveau A1 au niveau C2. A partir du niveau B1, les savoirs culturels (connaissance de la culture francophone...) des étudiants sont évalués⁶² (Campus FLE-ADCUEFE, 2023). Par conséquent, le type et les objectifs des cours étudiants varient d'un niveau à un autre. Il est important de noter que malgré le fait qu'il existe plusieurs groupes de niveau A2, B1, B2 et C1 et que par conséquent, certains groupes ont plus de facilités et d'aisance que d'autres groupes du même niveau, les étudiants passent les mêmes épreuves, avec les mêmes sujets et sont évalués de la même manière. Le DUEF peut aussi servir de test de placement pour les étudiants qui souhaitent continuer à étudier à l'IEFE le semestre prochain. Ces derniers peuvent soit passer dans le groupe de niveau supérieur soit rester dans le même groupe si des difficultés persistent. En résumé, les groupes sont amenés à être modifiés à chaque nouveau semestre par l'arrivée et le départ d'étudiants. Il est important de préciser que nous n'avons pas évalué les étudiants dans le cadre de notre stage.

Par ailleurs, les étudiants ayant obtenu le DUEF de niveau B2, C1 ou encore C2 peuvent postuler, « sans passer un test de langue⁶³ » (IEFE UPPA, 2023) dans les universités appartenant « au réseau⁶⁴ » (IEFE UPPA, 2023) Campus FLE - Association des Directeurs de Centres universitaires enseignement du français aux étrangers (Campus FLE-ADCUEFE⁶⁵) dont l'université de Pau fait partie (IEFE UPPA, 2023). Toutefois, les étudiants ont la possibilité de passer le diplôme d'études en langue française (DELFF) et le diplôme approfondi de langue française (DALF) à l'UPPA s'ils souhaitent candidater dans d'autres universités.

1.1.2.4 Les étudiants du DUEF : un public hétérogène

L'IEFE possède un certain nombre d'accords et de « partenaires institutionnels et universitaires » (UPPA IEFE, 2023). Parmi eux on compte Campus FLE-ADCUEFE et

⁶² Information tirée du site : <https://www.campus-fle.fr/fr/formations-diplomes-fle/les-diplomes-fle/>

⁶³ Citation tirée du site : <https://iefe.univ-pau.fr/fr/cours-et-certifications/diplome-universitaire-d-etudes-francaises.html>

⁶⁴ Citation tirée du site : <https://iefe.univ-pau.fr/fr/cours-et-certifications/diplome-universitaire-d-etudes-francaises.html>

Campus France (Indonésie et Ghana), des universités chinoises, coréennes, australiennes, suédoises, l'Ecole Supérieure d'Art des Pyrénées (ESAP) et l'organisme University Study Abroad Consortium (USAC) qui facilite la venue d'étudiants américains à l'UPPA.

Le diplôme d'université passerelle, proposé par l'IEFE, permet à dix étudiants ayant le « statut de réfugiés, de demandeurs d'asile ou sous protection subsidiaire⁶⁶ » (IEFE UPPA, 2023) et ayant un niveau élémentaire (A2), d'étudier le français afin de reprendre ou de commencer des études en France.

Par ailleurs, il est important de noter que de nombreux étudiants s'inscrivent de manière individuelle et spontanée, sans avoir à passer par un organisme ou une université. Ces derniers ont des objectifs divers, certains veulent vivre une première expérience en tant qu'étudiant en France et revenir dans leur pays d'origine, d'autres souhaitent intégrer une université francophone, travailler dans un pays francophone, ou perfectionner leur français.

En résumé, chaque groupe du DUEF est caractérisé par une certaine hétérogénéité puisqu'il est composé d'apprenants qui ont des nationalités, des langues maternelles, des statuts différents et qui étudient à l'IEFE pour des raisons différentes. La majorité des étudiants est âgée d'une vingtaine d'années et est plurilingue. Toutefois, ils ont en commun le fait d'avoir tous validé « un diplôme d'études secondaires » (UPPA IEFE, 2023) dans leur pays d'origine. Nous tâcherons d'expliquer ultérieurement les profils et différents parcours des étudiants ayant participé à notre étude.

1.1.2.5 Un apprentissage du français en milieu mixte

Les étudiants du DUEF apprennent le français dans le sud-ouest de la France, c'est-à-dire dans un contexte homoglotte et suivent des cours de FLE dispensés uniquement en français.

De plus, ils sont amenés à interagir avec des étudiants en première année de master FLE à la rentrée (visite de l'université, activités de bienvenue...), lors de tutorats, d'ateliers phonétiques et de sorties. Ces échanges leur permettent de travailler des points linguistiques qui leur posent problème (grammaire...) et de faire connaissance avec des francophones dits « experts ». Ils peuvent grâce à ces derniers, travailler leur production orale dans un contexte à la fois, formel, informel et authentique.

⁶⁶ Citation tirée du site : <https://iefe.univ-pau.fr/>

A chaque semestre, durant la « Semaine de respiration » (UPPA IEFÉ, 2023), les cours prennent la forme de « sorties culturelles » (UPPA IEFÉ, 2023) afin de permettre aux étudiants de découvrir des lieux emblématiques, des spécialités culinaires, des producteurs, des spécificités culturelles de Pau et de ses alentours (Pays basque, Béarn...) et d'échanger avec des Palois en français (UPPA IEFÉ, 2023). Tous les week-ends, les étudiants du programme USAC participent à des sorties et des visites organisées par l'organisme américain.

Par ailleurs, certains étudiants sont hébergés en famille d'accueil par des francophones, d'autres sont en ménage avec des francophones ou habitent dans des résidences étudiantes. Certains d'entre eux étudient à l'IEFE tout en travaillant dans les secteurs de l'hôtellerie et la restauration avec des francophones.

En résumé, les apprenants sont presque toujours en situation de communication exolingue puisqu'ils communiquent dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle, c'est-à-dire le français, avec des locuteurs francophones natifs. L'utilisation du français en tant que langue de communication dépasse le cadre de la classe. Plus précisément, à la différence d'étudiants qui suivent des cours de français dans un contexte hétéroglotte, les étudiants de l'IEFE sont confrontés quotidiennement au français oral et écrit. En résumé, ces derniers apprennent le français dans un contexte mixte, c'est-à-dire dans un contexte à la fois formel, informel, institutionnel et naturel.

1.2 Présentation des groupes observés

1.2.1 Les étudiants

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons observé trois enseignantes Sandra, Marie-Paule⁶⁷ et A⁶⁸ ainsi que trois groupes différents à savoir le groupe 6, le groupe 8 et le groupe 10. Chaque enseignante intervenait dans un groupe spécifique. A l'origine, nous avions comme projet d'étudier les corrélations entre l'agir enseignant et le WTC du groupe auquel l'enseignante fait cours. Toutefois, nous avons décidé avec notre directeur de recherche de ne pas faire la distinction entre les trois groupes car nous n'avons pas pu récolter

⁶⁷ Les deux enseignantes ont accepté et choisi de faire apparaître leur prénom.

⁶⁸ L'enseignante a accepté et choisi de laisser apparaître l'initiale de son prénom.

assez de données. Plus précisément, les données quantitatives que nous allons présenter dans la dernière partie de notre écrit concernent l'ensemble des étudiants et nous n'allons pas traiter ces données de manière séparée. C'est pourquoi nous avons choisi ici de préciser le profil des apprenants dans leur ensemble. En revanche, certaines données contextuelles seront traitées de manière séparée notamment le nombre et le niveau des apprenants afin de mieux expliquer le contexte auquel nous avons affaire.

1.2.1.1 Le niveau des étudiants et l'organisation des enseignements

Le groupe 6 est composé de 13 étudiants ayant pour objectif d'atteindre le niveau B1 à la fin du semestre. Les étudiants suivent des enseignements divers dispensés par 5 enseignantes différentes. Afin de mieux comprendre la répartition et l'organisation des différents cours, nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif.

Cours	Volume horaire	Enseignante
Cours généraux : compétences langagières et grammaire	13h30	Sandra Enseignante 2 Enseignante 3
Savoirs culturels	1h30	Enseignante 4
Atelier	2h	Enseignante 5

Figure 4 Organisation des enseignements du groupe 6

Comme nous pouvons l'observer ci-dessus, les étudiants assistent aux cours de cinq enseignantes différentes. 13 heures 30 de cours sont consacrées aux compétences langagières et à la grammaire, 1 heure 30 à l'acquisition de savoirs culturels et 2 heures à un atelier sur un volume horaire total de 17 heures.

Les 15 étudiants du groupe 8 à visée B2 assistent aux cours de cinq enseignantes. Afin de mieux comprendre la répartition et l'organisation des différents cours, nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif.

Cours	Volume horaire	Enseignante
Cours généraux : compétences langagières et grammaire	11h30	Marie-Paule Enseignante 7
Littérature	3h	Enseignante 8
Chanson française	1h30	Enseignante 9
Histoire	1h30	Enseignante 10

Figure 5 Organisation des enseignements du groupe 8

Les compétences langagières et la grammaire sont travaillées à raison de 11 heures 30 par semaine. Ils suivent également des cours spécifiques ayant une visée plus culturelle tels que des cours de littérature (3 heures par semaine), un cours sur la chanson française (1 heure 30 par semaine) et un cours d'histoire (1 heure 30 par semaine). En résumé, les étudiants du groupe 8 ont 17 heures 30 de cours par semaine.

Le groupe 10 se démarque des autres par le nombre d'étudiants mais aussi par les niveaux visés. En effet, 6 des 8 étudiants du groupe 10 préparent le DUEF de niveau C1 tandis que 2 préparent le DUEF de niveau C2. Contrairement au groupe 6 et au groupe 8, seules quatre enseignantes interviennent dans le groupe 10.

Cours	Volume horaire	Enseignante
Cours généraux : compétences langagières et grammaire	10h	A Enseignante 12
Littérature	2h	Enseignante 8
Histoire	2h	Enseignante 10
Art et société	2h	A

Figure 6 Organisation des enseignements du groupe 10

Sur un volume horaire de 16 heures de cours, 6 heures sont consacrées à la littérature (2 heures), à l'histoire (2 heures) et à l'art et la société (2 heures) et 10 heures aux compétences langagières et à la grammaire.

La comparaison des trois tableaux nous fait remarquer que les enseignements prédominants sont focalisés sur les quatre compétences langagières et la grammaire. Les cours où l'accent est mis sur la dimension culturelle, comme les savoirs culturels, la chanson française, la littérature, et l'histoire demeurent au second plan. Il est important de préciser que les enseignants, quel que soit le cours, s'appuient toujours sur des documents authentiques.

1.2.1.2 La prise en compte de l'hétérogénéité et la description du contexte

Notre contexte de recherche doit sa spécificité à son hétérogénéité. En effet, les étudiants ont des profils différents, ils sont originaires de différents continents et pays, ont des parcours de vie différents et étudient à l'IEFE pour des raisons différentes que nous préciserons ultérieurement. Malgré leurs différents profils, ils sont tous réunis en fonction

de leur niveau au sein d'un même groupe. Au vu de cette hétérogénéité, l'utilisation d'un questionnaire était donc indispensable afin de mieux cerner le contexte micro. Dans la majorité des recherches, le questionnaire est utilisé pour récolter des données qui vont être traitées dans une partie centrée sur leur analyse. En revanche, dans le cas présent nous devons nous servir des données contextuelles récoltées grâce à un questionnaire et les présenter dans la partie portant sur le contexte. Il est également important de noter que nous n'allons pas fournir une analyse des éléments contextuels dans cette partie : il s'agit uniquement de les décrire.

Par ailleurs, nous avons expliqué, dans la partie précédente, l'organisation générale des groupes observés. Il est important de noter que seulement 25 étudiants ont répondu à notre étude et ce même si nous avons envoyé le questionnaire à l'intégralité des groupes. Par conséquent, le nombre d'étudiants constituant chaque groupe est différent du nombre d'étudiants qui a répondu à notre questionnaire. Les éléments contextuels que nous allons préciser dans la suite de notre écrit concernent seulement les étudiants auprès desquels nous avons pu récolter les réponses.

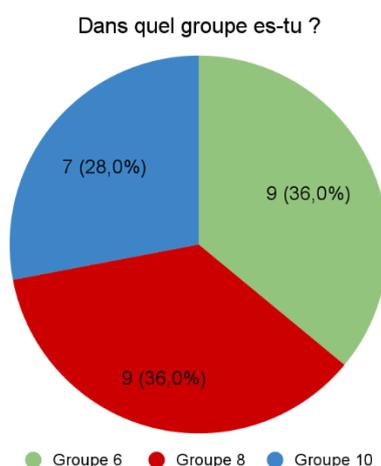


Figure 7 Répartition des étudiants interrogés

Comme l'illustre le graphique ci-dessus, 9 étudiants du groupe 6, 9 étudiants du groupe 8 et 7 étudiants du groupe 10 ont répondu à notre questionnaire.

1.2.1.3 Les données sociodémographiques

1.2.1.3.1 Le genre et l'âge

Sur les 25 étudiants ayant répondu à notre questionnaire 16 sont des femmes et 9 sont des hommes. La plupart des étudiants sont âgés d'une vingtaine d'années. La boîte à moustache ci-dessous apporte des précisions complémentaires.

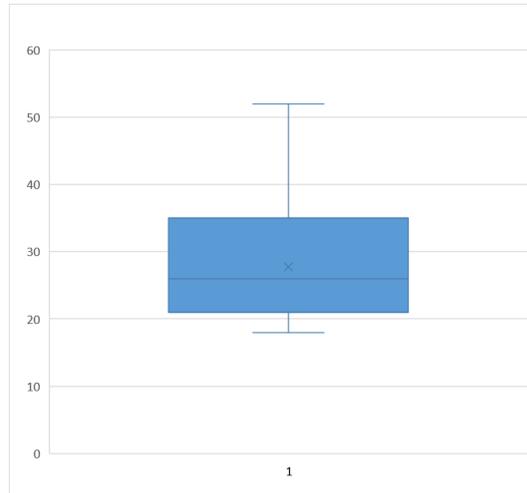


Figure 8 Âge des étudiants (tous groupes confondus)

La boîte à moustache nous permet de constater qu'il y a un certain écart entre l'étudiant le plus jeune (18 ans) et le plus âgé (52 ans). La médiane est de 26 ans, par conséquent nous pouvons dire que 50% des étudiants ont moins de 26 ans. Autrement dit, si nous considérons les moins de 26 ans comme appartenant à la catégorie « jeunes adultes », nous pouvons dire que nous avons affaire à un public de jeunes adultes.

1.2.1.3.2 Le répertoire langagier et le plurilinguisme

L'histogramme que nous avons élaboré ci-dessous précise la répartition et la présence des langues maternelles (LM) et étrangères (LE) parlées (autres que le français).

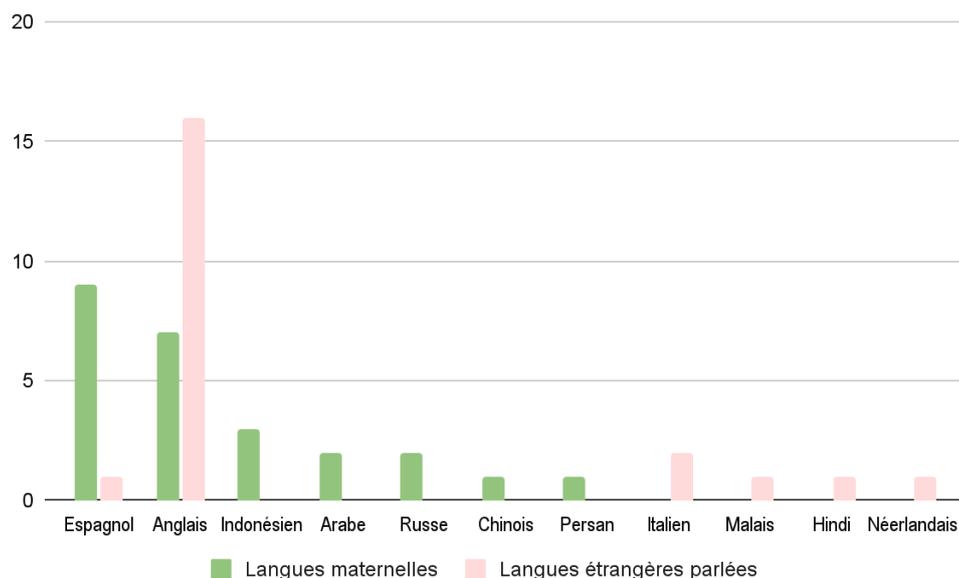


Figure 9 Répartition des langues maternelles et des langues étrangères parlées (tous groupes confondus)

Comme nous pouvons l'observer sur le tableau ci-dessus, les étudiants qui ont pour langue maternelle l'espagnol sont les plus nombreux puisqu'ils sont au nombre de 9. Parmi les étudiants restants, 7 d'entre eux ont pour langue maternelle l'anglais, 3 l'indonésien, 2 l'arabe, 2 le russe, 1 le chinois, 1 le perse. En ce qui concerne les autres langues présentes dans le répertoire des apprenants en tant que langues dites étrangères autres que le français nous avons l'anglais, l'espagnol, l'hindi, le néerlandais, l'italien et le malais. Sur 18 étudiants, n'ayant pas pour langues maternelles l'anglais, 16 le parlent. Autrement dit, l'anglais est la langue étrangère la plus parlée.

Le nombre de langues étrangères parlées varie d'un étudiant à un autre. Le tableau ci-dessous apporte des précisions sur le nombre de langues faisant partie du répertoire langagier de chaque étudiant.

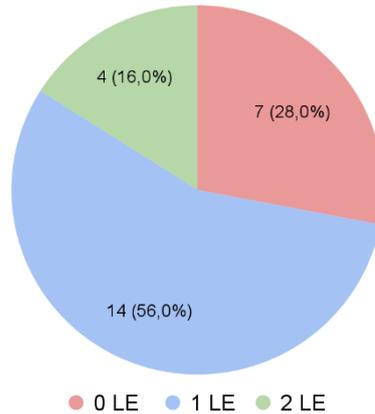


Figure 10 Nombre de langues étrangères parlées autres que le français (tous groupes confondus)

Les 25 étudiants, en plus de leur langue maternelle, parlent au moins une langue étrangère c'est-à-dire le français puisqu'ils sont en train de l'apprendre. Comme l'indique le schéma, plus de la moitié des étudiants parlent une langue étrangère autre que le français, tandis que 18.2% ont une deuxième langue étrangère autre que le français. En résumé, nous avons affaire à un public plurilingue qui a au moins deux langues dans son répertoire langagier.

1.2.1.4 Les raisons et les futurs projets des étudiants

Comme nous l'avons précisé à plusieurs reprises, le DUEF est caractérisé par une certaine hétérogénéité que nous retrouvons notamment dans les raisons qui ont amené les étudiants à s'inscrire à l'IEFE. Afin d'apporter des précisions sur les raisons qui les ont conduits à prendre cette décision nous avons décidé d'utiliser le schéma ci-dessous.

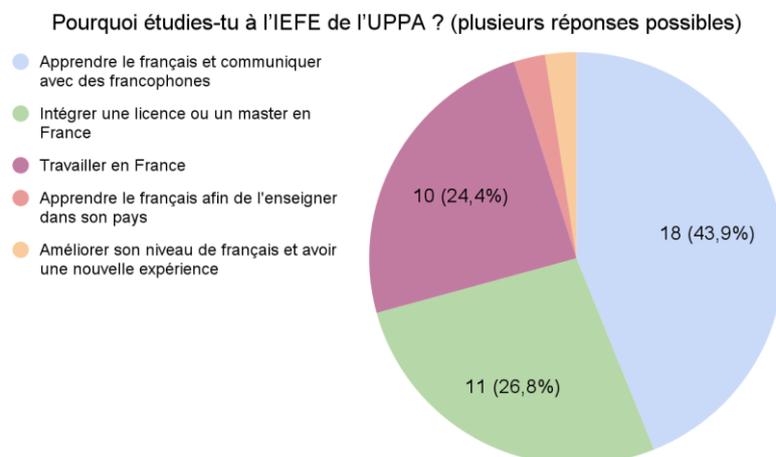


Figure 11 Raisons des études à l'IEFE (tous groupes confondus)

Presque la moitié des étudiants interrogés étudie à l'IEFE dans le but d'apprendre le français et de pouvoir communiquer avec des francophones tandis que 11 souhaitent intégrer une licence ou un master en France et 10 veulent travailler en France. Deux réponses se démarquent des autres. En effet, l'une des participantes indique qu'elle étudie à l'IEFE dans le but d'apprendre le français pour pouvoir communiquer avec des francophones et travailler en France, mais elle ajoute qu'elle souhaite améliorer son niveau de français et vivre une nouvelle expérience. Comme la majorité de ses camarades, un étudiant précise qu'il souhaite apprendre le français pour communiquer avec des francophones et intégrer une licence ou un master en France. En revanche, il est le seul à mentionner son désir d'enseigner le français dans son pays d'origine.

Par ailleurs, il nous semble important de connaître les futurs projets des apprenants au sortir de l'IEFE afin de mieux comprendre leurs objectifs et d'affiner leur profil. Le schéma ci-dessous rassemble leurs réponses.

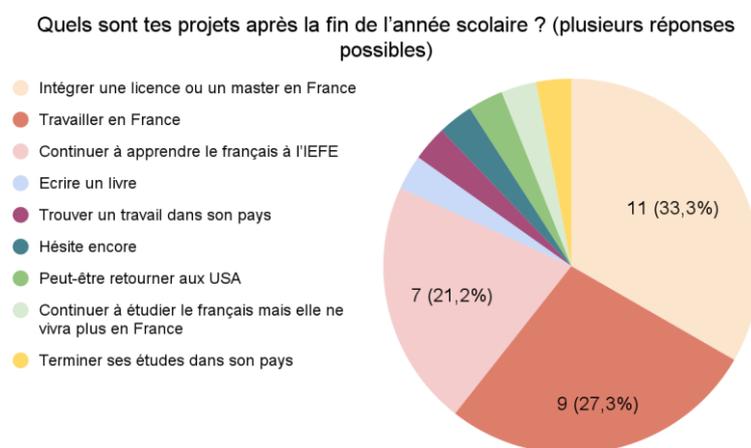


Figure 12 Futurs projets des étudiants (tous groupes confondus)

En ce qui concerne l'année à venir, 11 étudiants prévoient d'intégrer une licence ou un master en France, 9 ont pour projet de travailler en France et 7 souhaitent poursuivre leur apprentissage du français à l'IEFE. 6 étudiants se démarquent des autres. Un étudiant précise qu'il veut écrire un livre et intégrer une licence ou un master en France. Une étudiante ajoute qu'elle hésite entre retourner aux Etats-Unis et trouver du travail en France. Certains apprenants ne se retrouvaient dans aucune des réponses proposées, ils ont sélectionné l'option autre réponse. Une étudiante souhaite retourner dans son pays pour y trouver un emploi, une autre envisage de terminer ses études dans son pays, une autre s'interroge toujours sur son avenir et une dernière précise qu'elle continuera à apprendre le français

mais ne vivra plus en France. En résumé, les apprenants interrogés ont des perspectives d'avenir différentes. Les projets mentionnés révèlent qu'une grande majorité a pour intention de rester vivre en France.

1.2.1.5 *L'exposition à la langue française*

Les étudiants interrogés ne sont pas des débutants. Grâce à des conversations avec les différents enseignants de l'IEFE et avec des apprenants, nous en sommes venus à la conclusion que certains avaient déjà suivi des cours de français dans leur pays d'origine auparavant. Le schéma ci-dessous présente le nombre d'étudiants ayant suivi des cours de français dans leur pays d'origine.

As-tu déjà suivi des cours de français dans ton pays d'origine ?

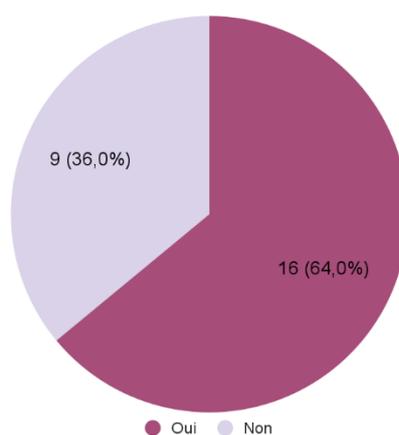


Figure 13 Cours de français dans pays d'origine

Plus de la moitié des étudiants avait déjà pris des cours de français dans leur pays d'origine avant d'étudier à l'IEFE. Autrement dit, 16 étudiants avaient déjà commencé à apprendre le français dans un contexte hétéroglotte dans des institutions diverses avant de venir en France. En ce qui concerne les institutions, plusieurs étudiants ont étudié dans des institutions françaises comme l'Alliance Française ou encore l'Institut Français tandis que d'autres ont suivi des cours dans des établissements scolaires de leur pays d'origine tels que le primaire, le collège et lycée ainsi qu'à l'université. Certains apprenants précisent qu'ils ont pris des cours particuliers et d'autres qu'ils se sont inscrits dans des écoles de langues.

Les étudiants sont arrivés en France à des périodes différentes, certains vivent en France depuis plus longtemps que d'autres. Par conséquent, certains ont été davantage

exposés au français de manière dite informelle et authentique. Nous avons établi un schéma qui récapitule le nombre de mois voire d'années passés en France.

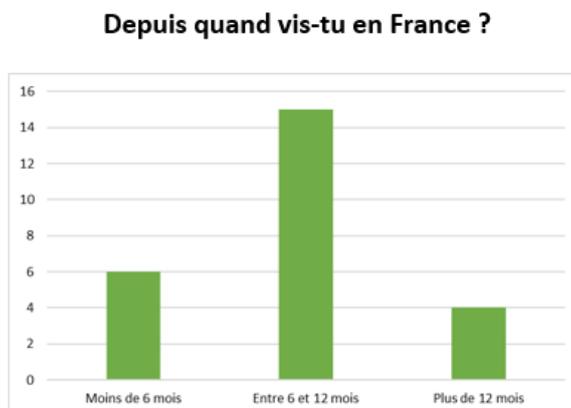


Figure 14 Durée de séjour en France

Une grande majorité des étudiants, 15 au total, est arrivée en France entre 6 et 12 mois avant la complétion du questionnaire. 6 apprenants y vivent depuis moins de 6 mois et 4 y habitent depuis plus de 12 mois. D'après les réponses collectées, les étudiants qui sont arrivés le plus tard en France, sont là depuis au moins 2 mois, ce qui correspond à la date à laquelle ils ont commencé à suivre des cours à l'IEFE (janvier 2023).

1.2.2 Les enseignantes

Tout comme les étudiants, les 19 enseignants qui interviennent à l'IEFE ont des profils différents (type de contrat, expériences professionnelles...). A l'exception de deux enseignantes, tous les enseignants de l'IEFE sont diplômés d'un master 2 de FLE. L'obtention de ce diplôme fait à ce jour partie des prérequis pour enseigner à l'IEFE. Nous nous concentrerons dans cette partie sur les trois enseignantes que nous avons interrogées et observées.

La première enseignante observée, Sandra, fait cours au groupe 6 à raison de 3 heures par semaine. Elle a suivi une formation d'assistante sociale et est titulaire d'une licence professionnelle qu'elle a obtenue à l'UPPA, intitulée « Intervention sociale : métiers de la formation des jeunes et des adultes⁶⁹ ». Après une année de diplôme universitaire FLE, elle a intégré le master FLE de l'UPPA et a été diplômée en 2017.

⁶⁹ Annexe 10: Retranscription entretien semi-directif Sandra (page 184).

Avant de commencer ses études de FLE, elle a eu l'occasion de travailler en tant qu'enseignante de FLE bénévole en 2012. Sa licence professionnelle comportait un module de FLE, ce qui lui a permis de faire un stage en tant qu'enseignante en 2014. Durant sa seconde année de master elle a été enseignante-stagiaire à l'IEFE et à l'université de Porto au Portugal. Après ses études, Sandra a travaillé dans des « organismes de formation auprès d'adultes migrants non-scripteurs et non-lecteurs ayant un niveau débutant » (Sandra, 2023). Elle a commencé à donner des cours de FLE à l'IEFE, d'abord en tant que vacataire en 2019 et elle est désormais, depuis février 2023, en contrat à durée déterminée.

En ce qui concerne son répertoire langagier, Sandra estime qu'elle « a maîtrisé l'anglais, l'espagnol et le portugais en niveau B1 mais que depuis elle a baissé partout⁷⁰ » car elle ne « les utilise plus » (Sandra, 2023).

Marie-Paule⁷¹ dispense des cours au groupe 8 à raison de 4 heures 30 par semaine et est diplômée d'une licence de langues, littératures et civilisations étrangères et régionales espagnol (LLCER) ainsi que d'une maîtrise de FLE. Elle enseigne le FLE à l'IEFE depuis 1993 et a également enseigné à la chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP) à des étudiants préparant le Diplôme de français professionnel (DFP) de niveau B1. Marie-Paule donne aussi des cours aux étudiants de première année de master FLE.

Par ailleurs, l'enseignante interrogée ajoute également qu'elle « parle l'espagnol couramment », qu'elle « se débrouille pas mal en anglais et en portugais » et qu'elle a « aussi des bases d'allemand⁷² » (Marie-Paule, 2023).

La troisième enseignante observée, A⁷³, assure à la fois la fonction de coordinatrice pédagogique et d'enseignante du groupe 10 à l'IEFE. En ce qui concerne ses études, elle a été en classe préparatoire, puis à l'école normale supérieure (ENS) avant d'écrire une thèse en littérature française médiévale à l'université Sorbonne Nouvelle et est également titulaire d'une licence d'arabe. Durant son cursus universitaire, elle a eu l'occasion d'être lectrice de

⁷⁰ Afin d'être le plus précis possible, nous avons fait le choix de citer l'enseignante et ce même si elle emploie un langage familier et courant.

⁷¹ Annexe 11 : Retranscription entretien semi-directif Marie-Paule (page 192).

⁷² Afin d'être le plus précis possible, nous avons fait le choix de citer l'enseignante et ce même si elle emploie un langage familier et courant.

⁷³ Annexe 12 : Retranscription entretien semi-directif A (page 198).

français dans une université aux Etats-Unis et de donner des cours à l'université Sorbonne Nouvelle à des étudiants en lettres. Ensuite, elle a enseigné à l'université de Brest en tant qu'attachée temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) à des étudiants en lettres et dans des collèges et des lycées. Après ses premières expériences professionnelles, A a donné des cours à des étudiants en licence et en master de français à l'université Aoyama Gakuin à Tokyo au Japon pendant deux ans. A son retour en 2012, elle obtient un poste à l'IEFE en tant que professeure agrégée (PRAG) à l'IEFE. En d'autres termes, A n'a pas suivi de formation de FLE.

A précise qu'elle a appris l'anglais et l'allemand durant sa scolarité et qu'elle a étudié l'arabe à l'université en 2002 « mais que ça commence à remonter⁷⁴ » (A, 2023). Elle ajoute que durant les deux années où elle a vécu au Japon, elle « a appris le japonais mais oral » (A, 2023).

Nous avons décrit le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche ainsi que les participants. Nous allons maintenant présenter notre protocole de recherche, c'est-à-dire les outils que nous avons utilisés et notre organisation.

⁷⁴ Afin d'être le plus précis possible, nous avons fait le choix de citer l'enseignante et ce même si elle emploie un langage familier et courant.

Chapitre 2 – Présentation du protocole de recherche

Dans la partie suivante, nous allons donner des précisions sur notre protocole de recherche. Plus précisément, nous allons expliquer pourquoi nous avons choisi d'utiliser un questionnaire pour recueillir les avis des étudiants et la raison pour laquelle nous avons décidé de nous entretenir avec trois enseignantes. Il s'agit également d'aborder le processus d'élaboration de nos questions et les difficultés rencontrées.

2.1 Le choix des groupes et des enseignantes

Le choix des groupes a été fait en prenant en considération plusieurs éléments. Notre décision a été influencée par nos observations, par les ateliers de conversation que nous assurions tous les jeudis de 13h à 16h mais aussi par l'événement « Speak dating » qui nous ont permis de mieux connaître les étudiants.

Nous avons décidé d'interroger des étudiants ayant au moins le niveau seuil car leur compétence de production orale est plus développée que chez les niveaux A1 et A2. Par exemple, nous avons décidé de mener notre recherche auprès du groupe 10 en raison de leur niveau avancé. Comme énoncé précédemment, il existe plusieurs groupes de niveau B1 et B2. Notre choix s'est porté sur le groupe 6 (B1.3) en raison d'un niveau plus élevé et d'une importante participation orale au sein du groupe comparé aux autres groupes de niveau B1 (groupe 4 et 5). Toutefois, il est important de préciser que les corrélations entre le niveau des étudiants et leur participation orale n'est pas l'objet premier de notre étude. En ce qui concerne les étudiants du groupe 8 (B2.2), nous les avons choisis car plus de la moitié d'entre eux assistait à nos ateliers de conversation.

D'autre part, nous voulions interroger des enseignantes aux profils différents, c'est-à-dire ayant des formations, des fonctions et des expériences professionnelles différentes.

2.2 Les observations

Nous avons observé un certain nombre de cours généraux centrés sur les quatre compétences langagières et la grammaire. Il est important de noter que nous avons assisté à une séance de plusieurs enseignements spécifiques comme les cours de savoirs culturels (niveau B1), de littérature (niveau B2), de chanson française (niveau B2) et d'art et société (niveaux C1-C2) ainsi qu'un atelier (niveau B2) afin de mieux comprendre le contexte auquel nous avons affaire.

En ce qui concerne les modalités d'observation, nous nous sommes assis parmi les étudiants et avons pris des notes, d'abord sur un ordinateur portable, puis sur papier afin de nous fonder dans l'environnement observé, c'est-à-dire la classe, les étudiants n'ayant pas d'ordinateur à leur disposition. Nous sommes tout de même intervenus pendant ces heures d'observation pour corriger et aider les étudiants lors des exercices à effectuer seul ou à plusieurs mais n'en avons pas pris compte dans nos notes. De plus, nous n'avons pas filmé les séances afin d'amoindrir notre charge de travail et surtout de ne pas perturber ou influencer les participants à savoir les étudiants et l'enseignante. L'objectif était de se faire accepter par les participants à la manière des ethnologues.

Afin d'orienter et de cadrer notre prise de notes, nous avons établi au préalable, une liste d'éléments relatifs à notre recherche à observer avec une attention particulière. Nous avons notamment dirigé notre observation vers l'enseignante et les apprenants, en particulier sur les interactions didactiques (modalités, circulation de la parole, désignation, prise de parole libre...), leurs rôles respectifs et les activités proposées.

2.3 Le questionnaire

Avant notre arrivée sur notre terrain de recherche, nous avions le projet de réaliser uniquement des entretiens semi-directifs avec des enseignants. Après quelques observations de classe et des discussions avec notre directeur de recherche, nous avons décidé d'interroger, grâce à un questionnaire, les étudiants. Notre objectif est d'une part de déterminer, au vu de leurs réponses, s'ils ressentent de l'anxiété vis-à-vis de la prise de parole et leur taux de participation. D'autre part, nous souhaitons faire émerger les représentations de ces derniers sur la prise de parole en classe de FLE et sur la figure de l'enseignant et déterminer leurs préférences interactionnelles.

2.2.2 La méthodologie à dominance quantitative

Nous avons choisi un questionnaire à dominance quantitative pour plusieurs raisons que nous justifierons en nous appuyant sur un article écrit par le chercheur Poisson (1983). L'universitaire qualifie « d'étude de surface » les recherches qui passent par les méthodes quantitatives » puisque contrairement aux méthodes qualitatives elles ne permettent pas d'adopter « une perspective interne pour comprendre le comportement humain » (Poisson, 1983). En revanche, Poisson souligne « l'objectivité, la rigueur et la précision [...] la vérifiabilité des recherches d'approche quantitative » et que « le chercheur quantitatif est

mieux placé pour tester, valider ou justifier des hypothèses ». Nous avons décidé, au vu des avantages que nous venons de citer, d'adopter une approche quantitative. Plus précisément, nous souhaitons, en raison de l'hétérogénéité des profils des apprenants, collecter un grand nombre de données contextuelles afin de mieux comprendre le contexte auquel nous avons affaire. Il faut pour cela obtenir des données précises, objectives mais aussi statistiques permettant de faciliter notre travail.

Par ailleurs, nous avons élaboré le questionnaire selon des hypothèses personnelles et issues de la littérature scientifique. Autrement dit, notre objectif est de valider et d'invalider les hypothèses précédemment évoquées dans la partie théorique et de voir si elles sont applicables à notre contexte. Nous cherchons à déterminer si les apprenants ressentent de la FLCA, si leurs préférences interactionnelles correspondent à ce que préconise la recherche et si l'enseignant a un impact sur leur WTC.

Qui plus est, les étudiants ont une charge de travail importante (examens...) et certains travaillent pour payer leurs études ou ont une situation personnelle difficile. Il nous a donc semblé plus judicieux de proposer un questionnaire d'une durée de 10 minutes afin de ne pas empiéter sur leur temps personnel et d'étude.

Nous avons tout de même pris la décision de poser une question d'ordre qualitatif afin d'affiner notre analyse.

2.3.2 L'élaboration du questionnaire

L'élaboration de notre questionnaire s'est faite en plusieurs temps. Comme énoncé précédemment, nous avons observé les étudiants et avons élaboré le questionnaire au fur et à mesure de l'évolution de notre réflexion, nourrie par nos observations et nos lectures scientifiques. Ensuite, nous avons traduit le questionnaire en français⁷⁵, en anglais⁷⁶ et en espagnol⁷⁷ pour que les étudiants puissent choisir la langue qu'ils maîtrisent le plus ou qu'ils préfèrent afin d'obtenir des réponses précises. Puis, nous avons demandé à 8 camarades de classe en seconde année de master de didactique des langues ayant pour langue maternelle le français, l'espagnol, le mandarin et l'anglais, d'effectuer ce questionnaire afin qu'ils

⁷⁵ Annexe 4 : Questions et réponses au questionnaire en français (page 132).

⁷⁶ Annexe 5 : Questions et réponses au questionnaire en anglais (page 147).

⁷⁷ Annexe 6 : Questions et réponses au questionnaire en espagnol (page 164).

puissent nous donner leur opinion sur la formulation, la pertinence des questions et corriger les éventuelles erreurs d'orthographe.

2.3.3 La structure du questionnaire

Le questionnaire a plusieurs objectifs et est divisé en trois parties portant sur des thèmes spécifiques.

La première partie vise à préciser, à mieux comprendre et connaître le public auquel nous avons affaire. Les questions de la seconde partie portent sur l'enseignant et l'ambiance de la classe et sur la FLCA. Plus précisément, nous souhaitons voir si les étudiants ressentent de l'anxiété lorsqu'ils prennent la parole en classe et s'ils participent plusieurs fois en cours. Les questions de la troisième partie servent à déterminer si l'ambiance de la classe et la façon dont l'enseignante fait cours (activités choisies, interactions...) a un impact sur le WTC des apprenants. Nous cherchons à connaître leurs préférences interactionnelles. Plus précisément nous voulons voir s'ils préfèrent interagir en français avec leurs camarades (interactions horizontales) ou avec l'enseignant (interactions verticales) et quels types d'activités ou de cours les incitent à participer.

2.3.4 Prise de contact et climat de confiance

L'événement « Speak dating », les sorties culturelles, nos ateliers de conversation et les cours que nous avons assurés, nous ont permis non seulement de mieux connaître, mais aussi d'instaurer une relation de confiance avec les étudiants qui nous semblait nécessaire avant de leur soumettre le questionnaire. Par ailleurs, nous avons tutoyé les étudiants et ces derniers ont fait de même pendant notre stage. Il nous a paru important, par souci de cohérence et pour ne pas défaire les liens tissés avec ces derniers, de poser les questions à la deuxième personne du singulier.

2.3.5 Le mode d'administration

Après avoir expliqué les tenants et les aboutissants de notre projet de recherche à l'oral aux 36 étudiants, nous leur avons envoyé un questionnaire à effectuer via la plateforme Google Forms. Nous avons également précisé qu'ils n'étaient nullement obligés de participer à notre recherche et que le questionnaire était anonyme. 25 étudiants dont 9 étudiants du groupe 6, 9 étudiants du groupe 8 et 7 étudiants du groupe 10 ont répondu à notre questionnaire.

2.3.6 Les problématiques rencontrées lors de l'analyse des résultats

Notre questionnaire comporte de nombreuses questions avec les échelles de Likert suivantes : « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « ni en désaccord ni d'accord », « d'accord » et « tout à fait d'accord ». Afin d'établir des corrélations entre les différentes questions, nous avons transformé ces mots en chiffres allant de 1 à 5, le chiffre 1 correspondant à « pas du tout d'accord » et le chiffre 5 à « tout à fait d'accord ». Autrement dit, nous avons utilisé la méthode « Pearson correlation coefficient⁷⁸ » (Chen et Anderson, 2023) mise au point par l'universitaire Pearson afin de répondre aux questionnements de notre étude. Toutefois, les corrélations obtenues n'ont pas répondu à nos questions de recherches, ceci peut s'expliquer par les biais de la méthode Pearson mais aussi par la formulation de nos questions. Par conséquent, nous avons décidé d'analyser à nouveau nos résultats sans utiliser le coefficient de corrélation de Pearson. Afin de faciliter notre analyse, nous avons réduit l'échelle de Likert. Plus précisément, nous avons transformé les propositions « pas du tout d'accord » en « pas d'accord » et « tout à fait d'accord » en « d'accord ». Nous avons conscience que cette méthode est moins précise mais c'est la seule qui nous a permis d'établir les préférences interactionnelles des apprenants.

Par ailleurs, les réponses obtenues à notre question qualitative n'ont pas été très concluantes, certains apprenants n'ont pas compris la question. Nous avons donc décidé de ne pas l'inclure dans l'analyse de nos résultats. En revanche, les résultats⁷⁹, tout comme les corrélations obtenues avec la méthode de Pearson⁸⁰ sont disponibles en annexes.

2.4 Les entretiens semi-directifs

Dès le début de notre recherche, nous avons comme projet d'interroger des enseignantes sur leur pratique. A travers les entretiens semi-directifs, nous cherchons à faire émerger leurs représentations sur la prise de parole en classe et l'anxiété qui peut l'accompagner ainsi qu'à mieux comprendre les stratégies que les enseignantes mettent en place en cours.

⁷⁸ Traduction personnelle de l'anglais au français « Coefficient de corrélation de Pearson ».

⁷⁹ Annexes 4, 5 et 6 : Questions et réponses au questionnaire en français (page 144), en anglais (page 161), en espagnol (page 177).

⁸⁰ Annexe 3 : Tableau des corrélations questions méthode Pearson (page 132).

2.4.1 La méthodologie qualitative

Contrairement au questionnaire, nous avons choisi de récolter des données qualitatives grâce à des entretiens semi-directifs. Afin de justifier notre choix nous allons nous appuyer une nouvelle fois sur l'article de Poisson (1983).

Tout d'abord, nous avons décidé de centrer notre étude sur trois enseignantes. Le nombre de participantes étant peu élevé, une méthodologie qualitative nous a paru plus appropriée.

Par ailleurs, notre étude porte principalement sur l'agir professoral et la prise de parole en classe. Par conséquent, nous souhaitons présenter une analyse détaillée, qui nous semble possible en adoptant une méthode qualitative. Poisson (1983) explique que dans le cadre d'une approche qualitative, le chercheur et « observateur va pénétrer plus profondément dans le vécu des sujets observés et atteindre finalement une meilleure connaissance de la réalité symbolique ». Il ajoute que selon les chercheurs en éducation ce type d'approche implique une « communication et compréhension profonde entre les sujets observés et les sujets qui observent » (Poisson, 1983). Nous cherchons à faire émerger les solutions qui paraissent efficaces aux enseignants et les comparer avec les avis des apprenants c'est pourquoi nous avons choisi une méthodologie qualitative.

2.4.2 L'élaboration des questions

Tout comme notre questionnaire, l'élaboration de nos questions pour les entretiens semi-directifs s'est faite en plusieurs temps.

Tout d'abord, nous avons observé et discuté avec plusieurs enseignantes avant de choisir lesquelles nous allions interroger. Nous nous sommes servis de nos notes personnelles d'observation et du questionnaire pour élaborer nos questions avant d'interroger les enseignantes.

Durant nos observations, nous avons constaté des différences significatives entre les enseignantes comme le choix du tutoiement ou du vouvoiement. Par conséquent, nous avons adapté certaines de nos questions en fonction de l'enseignante interrogée.

Après avoir terminé de rédiger nos questions, nous nous sommes entretenus avec l'une de nos camarades de master et avec une étudiante en première année de master FLE à l'UPPA afin de nous entraîner, de juger de la précision, de la compréhension, de la pertinence de nos questions et de voir les réponses qu'elles engendraient. L'étudiante de l'UPPA avait déjà effectué son stage à l'IEFE et connaissait certaines enseignantes interrogées. Nous

avons ainsi pu échanger nos points de vue vis-à-vis des pratiques d'une enseignante en particulier. Grâce à ces échanges, nous avons modifié et ajouté des questions supplémentaires et plus précises et remis en question nos propres représentations sur l'IEFE.

Enfin, il est important de préciser que nous avons été amenés à ajouter et à reformuler nos questions de manière spontanée lors des entretiens semi-directifs afin de revenir sur des propos tenus par nos interlocutrices et de les préciser.

2.4.3 La structure des entretiens semi-directifs

La première partie de l'entretien vise à préciser le contexte. Plus précisément, nous avons cherché à connaître davantage les enseignantes (parcours universitaire et professionnel, langues parlées...). Dans la seconde partie de notre entretien nous avons demandé à nos interlocutrices, les variables qui selon elles, influencent la participation orale des étudiants. Nous avons cherché à savoir si elles ont conscience des problématiques liées à la FLCA ou encore à l'ambiance du groupe-classe et si elles font quelque chose pour y remédier.

En résumé, le but était de mettre en lumière les représentations des enseignantes sur la participation orale et leurs stratégies pour ensuite les comparer avec les réponses des étudiants.

2.4.4 Prise de contact, climat de confiance et entretiens

Nous avons échangé et discuté à de nombreuses reprises avec les trois enseignantes avant de nous entretenir avec elles afin d'apprendre à mieux les connaître et de gagner leur confiance. Ces éléments nous semblaient indispensables pour « délier les langues » (Marcillat, 2016) lors de l'entretien. Nos sujets de conversations étaient divers et variés, nous avons échangé sur le métier d'enseignant, sur les apprenants et sur des thèmes plus personnels.

De plus, nous avons tutoyé Sandra mais vouvoyé Marie-Paule et A par souci de cohérence. Le but était de mettre nos interlocutrices en confiance et à leur aise afin qu'elles ne perçoivent pas cet entretien comme différent de nos conversations habituelles.

Enfin, nous leur avons laissé choisir le lieu de l'entretien afin qu'elles se sentent à leur aise et ainsi créer un climat propice à la confiance. L'objectif était de leur faire oublier l'aspect formel de l'entretien semi-directif qui peut être parfois inhibiteur à cause de l'enregistrement.

2.4.5 Le déroulement des entretiens

Nous avons présenté et explicité la recherche dans laquelle s'inscrit l'entretien semi-directif au moment où nous avons demandé aux enseignantes si elles étaient d'accord d'y participer. Il nous semblait important d'un point de vue éthique qu'elles sachent dans quoi elles s'engageaient.

L'entretien de chaque enseignante a été effectué à des dates différentes et a été enregistré avec le dictaphone de notre téléphone portable. En ce qui concerne le lieu, tous les entretiens se sont déroulés à l'UPPA mais dans des salles différentes. La durée des entretiens varie d'une enseignante à une autre. Le premier entretien, avec Marie-Paule, s'est déroulé dans une petite salle qui fait office de salle de travail. Il n'a duré que 16 minutes et 20 secondes et il nous a semblé que nous avons été expéditifs et mécaniques. Afin d'obtenir davantage de données et d'affiner notre analyse, nous nous sommes préparés davantage pour les deux entretiens à venir avec A et Sandra. L'entretien avec A a eu lieu dans une salle de cours et a duré 29 minutes et 55 secondes tandis que celui avec Sandra s'est déroulé dans une petite salle faisant office de bureau et a duré 23 minutes et 20 secondes.

2.4.6 La retranscription des entretiens

Chaque entretien a été retranscrit le jour même de son enregistrement afin que la retranscription⁸¹ soit la plus exacte possible. Nous avons adapté les conventions du groupe Interactions didactiques et agir professoral (IDAP) que la chercheuse Champseix utilise dans un article datant de 2015. Afin de rappeler le caractère oral de l'entretien semi-directif, nous avons retranscrit certaines interjections telles que « ben » et « euh » ainsi que « des commentaires sur le non-verbal » (Champseix, 2015) comme le rire en les mettant en italiques et entre parenthèses. Les « segments non-compréhensibles » (Champseix, 2015) sont retranscrits par XX. Notre étude ne portant pas sur la phonétique ou la prononciation de nos interlocuteurs mais sur des thèmes en particulier, nous avons décidé de ne pas retranscrire leur manière de prononcer certains mots (élision de schwa...), « les allongements de syllabe », « les pauses » ainsi que « les intonations montantes » (Champseix, 2015).

⁸¹ Annexe 10, 11, 12 : Retranscription entretien semi-directif Sandra (page 184), Marie-Paule (page 192), A (page 198).

Nous avons vu dans cette partie le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche et le protocole de recherche que nous avons utilisé. Nous allons maintenant présenter les résultats obtenus. Nous analyserons dans un premier temps le questionnaire soumis aux apprenants, dans un second temps nous étudierons les entretiens des enseignantes et dans un dernier temps nous comparerons les réponses des apprenants et des enseignantes.

Partie 3

-

Analyse et interprétations des données

Chapitre 1 – Les représentations des étudiants de l'IEFE sur le WTC, la FLCA et l'agir professoral

Dans les deux parties précédentes, nous avons présenté le contexte dans lequel s'inscrit notre étude, notre protocole de recherche mais aussi des théories issues de la recherche scientifique, grâce auxquelles nous avons émis un certain nombre d'hypothèses. Dans cette nouvelle partie, nous allons non seulement présenter mais aussi analyser et interpréter les résultats de notre questionnaire. Ainsi, nous verrons si les hypothèses formulées dans notre partie théorique sont validées par les apprenants. Il s'agit également d'évaluer leur niveau de WTC et de déterminer s'ils ressentent de la FLCA. Le cas échéant nous présenterons les origines de leur FLCA. Enfin, nous souhaitons voir si selon eux l'enseignant a un impact sur leur participation orale et relever leurs préférences interactionnelles.

1.1 Le niveau des apprenants (selon leurs critères)

Nous avons abordé précédemment de manière descriptive et sommaire le niveau des apprenants en se référant au groupe dans lequel ils ont été placés à la suite des tests de placement réalisés par les enseignants. Plus précisément, le groupe 6 correspond au niveau B1.3, le groupe 8 au niveau B2.2 et le groupe 10 aux niveaux C1.2 et C2. Nous avons demandé aux apprenants d'évaluer leur niveau selon leurs propres critères afin de voir s'il y avait des dissemblances entre leur avis et celui des enseignants.

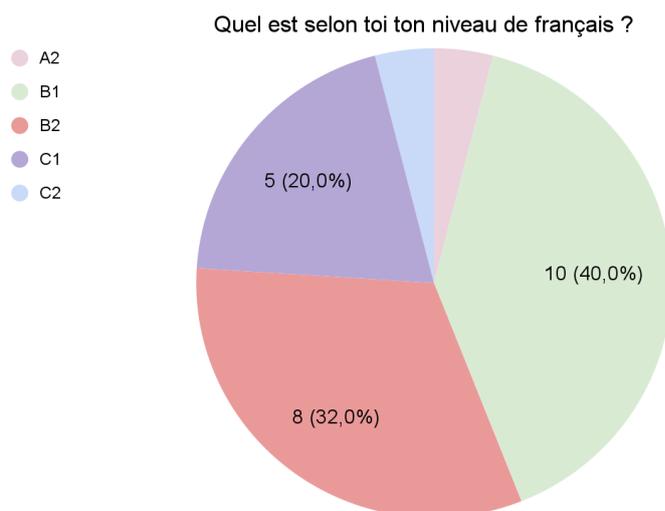


Figure 15 Niveau selon les apprenants

Quel est selon toi ton niveau ?	Dans quel groupe es-tu ?
B2	Groupe 10
A2	Groupe 6
B1	Groupe 8
B1	Groupe 8

Figure 16 Croisement questions « Quel est selon toi ton niveau de français ? » et « Dans quel groupe es-tu ? »

Nous observons que d'après le graphique « Niveau selon les apprenants », que 10 apprenants interrogés estiment avoir le niveau B1, 5 le niveau C1, 8 le niveau B2, un le niveau A2 et un le niveau C2. En croisant les réponses de la question « Quel est selon toi ton niveau de français ? » avec la question⁸² « Dans quel groupe es-tu ? », nous nous rendons compte qu'il y a une différence entre le niveau attribué par les enseignants et le niveau que pense avoir l'étudiant. Plus précisément, un apprenant du groupe 6 estime avoir le niveau A2, 2 apprenants du groupe 8 pensent avoir le niveau B1 et un apprenant du groupe 10 déclare avoir le niveau B2. Nous pouvons donc supposer que parmi les participants interrogés, 4 se sont sous-évalués.

Il est important de garder ces résultats à l'esprit car nous les utiliserons à nouveau dans la suite de notre écrit afin d'étudier le lien entre la sous-évaluation et la FLCA. Nous allons maintenant étudier la FLCA des apprenants et voir si elle a un impact sur leur WTC.

1.2 La FLCA des apprenants de l'IEFE

Le premier objectif de notre questionnaire est de savoir si les apprenants sont sujets à l'anxiété. Nous leur avons donc demandé s'ils éprouvent de l'anxiété lors de la prise de parole ou s'ils sont sereins.

⁸² 1.2.1.2 Prise en compte de l'hétérogénéité et description du contexte (page 55).

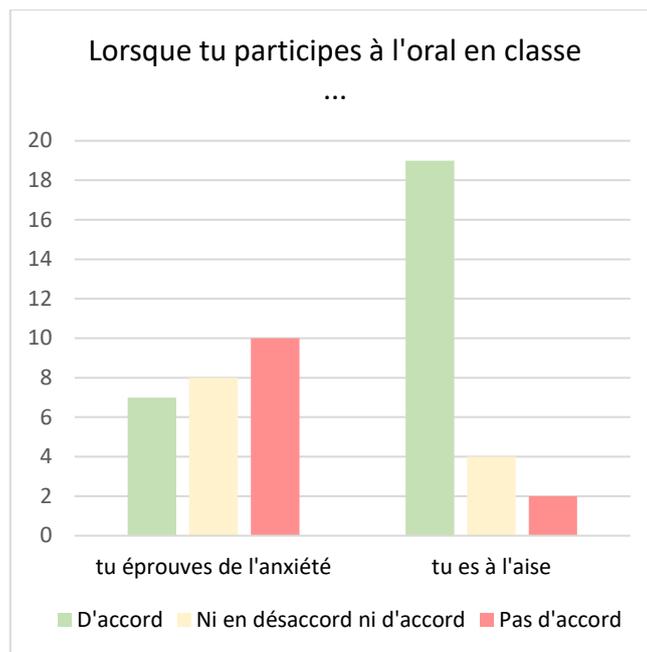


Figure 17 Evaluation de la FLCA

Au vu du graphique nous remarquons que 19 étudiants (76%) déclarent être d'accord avec la proposition « tu es à l'aise », 4 (16%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 2 (8%) sont en désaccord. A l'inverse, 7 (28%) sont d'accord avec la proposition « tu éprouves de l'anxiété », 8 (32%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 10 (40%) sont en désaccord. Si l'on compare les deux résultats nous nous rendons compte qu'une majorité des apprenants ne ressent pas d'anxiété et estime se sentir à l'aise lorsqu'ils prennent la parole en classe. En résumé, très peu d'apprenants seraient sujets à la FLCA.

Il est important de noter que nous avons posé la question de manière générale : nous n'avons pas proposé une situation de communication en particulier. Il est possible que certaines situations soient plus anxiogènes que d'autres. Ainsi, nous avons demandé aux apprenants s'ils éprouvent de l'anxiété lors d'un exposé oral, lorsqu'ils parlent en classe ou si au contraire ils ne ressentent pas d'anxiété.

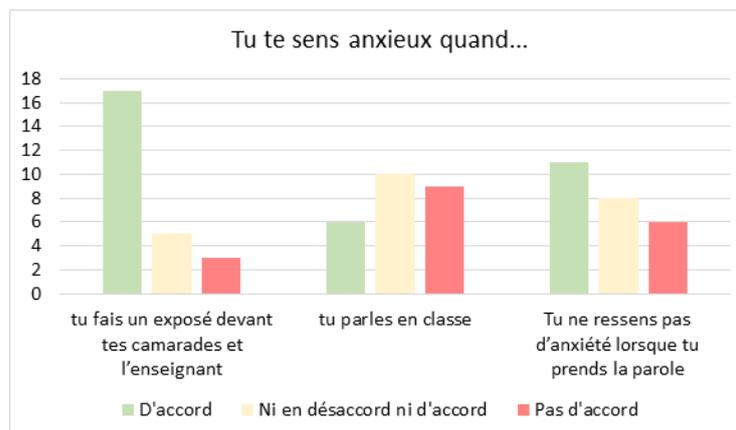


Figure 18 FLCA situationnelle

17 (68%) apprenants déclarent être d'accord avec la proposition « Tu te sens anxieux quand tu fais un exposé devant tes camarades et l'enseignant », 5 (20%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 3 (12%) ne sont pas d'accord. En ce qui concerne la proposition : « Tu te sens anxieux quand tu parles en classe », 6 (24%) apprenants affirment qu'ils sont d'accord, 10 (40%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 9 (36%) ne sont pas d'accord. Enfin, 11 apprenants (44%) estiment qu'ils sont d'accord avec la proposition « Tu ne ressens pas d'anxiété lorsque tu prends la parole », 8 (32%) ne sont ni en désaccord ni d'accord avec cette proposition et 6 (24%) sont en désaccord.

Si l'on croise les réponses de ces trois propositions, nous nous rendons compte que certains apprenants ayant déclaré ne pas ressentir d'anxiété lorsqu'ils prennent la parole en classe, en éprouve lors des exposés qu'ils effectuent devant leurs camarades et l'enseignant. Nous pouvons supposer qu'en fonction de la situation de communication et des enjeux qui l'accompagnent, elle provoquerait de l'anxiété à des apprenants qui estiment ne pas en ressentir.

Dans cette première partie, il s'agissait de voir si les étudiants de l'IEFE ressentent de la FLCA lorsqu'ils prennent la parole. Une majorité indique ne pas en éprouver, pourtant lorsque l'on propose des situations spécifiques comme les exposés certains estiment en ressentir.

Par ailleurs, nous nous intéressons aux liens entre la FLCA et le WTC. Il nous semble donc intéressant de déterminer si les apprenants participent plusieurs fois en classe ou préfèrent rester silencieux.

1.3 Le WTC des apprenants de l'IEFE

Afin de connaître le taux de participation individuel des étudiants nous leur avons demandé combien de fois ils prennent la parole en classe.

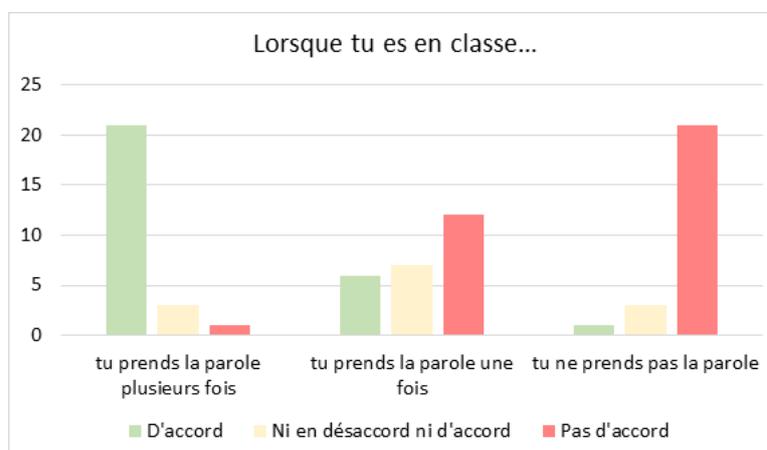


Figure 19 Nombre prise de parole en classe

21 participants (84%) sont d'accord avec la proposition « Lorsque tu es en classe, tu prends la parole plusieurs fois », 3 (12%) ne sont ni en désaccord ni d'accord, et un seul (4%) est en désaccord. 6 étudiants (24%) sont d'accord avec la proposition « Lorsque tu es en classe, tu prends la parole une fois », 7 (28%) estiment être ni en désaccord ni en accord et un seul étudiant n'est pas d'accord. En ce qui concerne la proposition « Lorsque tu es en classe tu ne prends pas la parole », une seule personne (4%) est d'accord avec cette proposition, 3 (12%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 21(84%) ne sont pas d'accord.

En résumé, nous n'avons pas affaire à des groupes silencieux puisqu'une grande majorité des étudiants s'exprime à l'oral de façon fréquente en cours. Nous pouvons supposer que comme une grande majorité des apprenants n'éprouve pas de FLCA, ils participent davantage.

De plus, si l'on croise ces résultats avec ceux de la question précédente, nous nous rendons compte que les 7 participants qui éprouvent de la FLCA participent plusieurs fois en classe. Nous pouvons alors nous demander pourquoi ils participent malgré cela.

Dans la première partie de notre écrit, nous avons expliqué que nous pouvons considérer que les apprenants éprouvent du WTC uniquement lorsqu'ils décident de prendre la parole de manière volontaire. Nous leur avons donc demandé s'ils prennent la parole de leur plein gré ou s'ils attendent que l'enseignant les sollicite en les interrogeant.

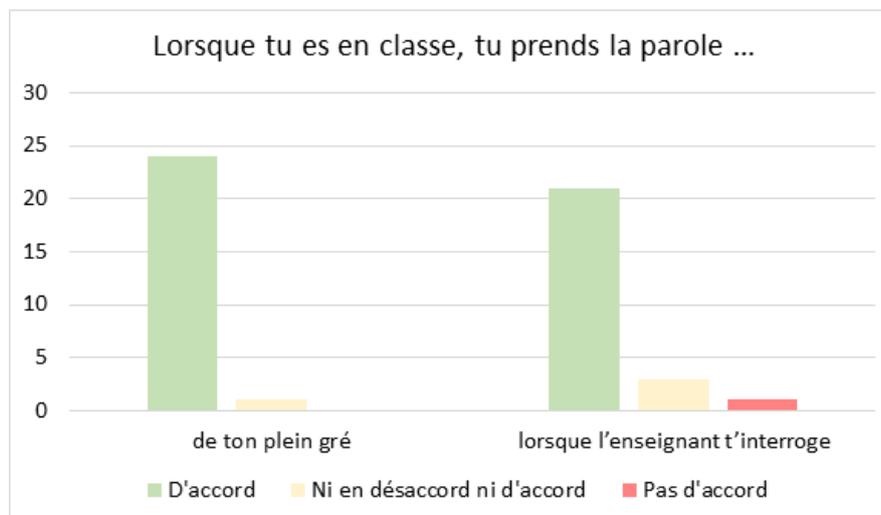


Figure 20 Modalités prise de parole en classe

24 étudiants (96%) sont d'accord avec la proposition « Lorsque tu es en classe, tu prends la parole de ton plein gré » et une personne (4%) n'est ni en désaccord ni d'accord avec cette proposition. 21 étudiants (84%) précisent qu'ils sont d'accord avec la proposition « Lorsque tu es en classe, tu prends la parole lorsque l'enseignant t'interroge », 3 (12%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et un seul (4%) est en désaccord.

En résumé, si l'on compare les taux des deux propositions, nous constatons que les apprenants participent légèrement davantage de leur plein gré ce qui indique un certain WTC. Il est tout de même important de noter qu'ils participent également lorsqu'ils sont interrogés par l'enseignant.

Dans la première partie de notre écrit, nous avons établi des corrélations entre la FLCA et le WTC. Plus précisément, une forte FLCA diminuerait le WTC des apprenants. Nous allons maintenant nous intéresser aux causes de la FLCA afin de déterminer si elle a un impact sur le WTC.

1.4 Les causes de la FLCA et son impact sur le WTC

Nous nous interrogeons sur les éléments qui empêchent les apprenants de prendre la parole. Ainsi, nous avons soumis six propositions aux apprenants pour que nous puissions comprendre pourquoi ils ne participent pas. Les quatre premières propositions « tu as peur de faire des erreurs devant ton enseignant », « tu as peur de faire des erreurs devant tes camarades », « tu as peur de faire des erreurs devant ton enseignant ET tes camarades » et « tu juges ton niveau de français insuffisant » ont pour but d'identifier si la raison pour laquelle

ils ne participent pas est liée à la FLCA. Les deux dernières : « le sujet de conversation ne t'intéresse pas » et « tu préfères t'exprimer à l'écrit » sont plus neutres puisqu'elles ne sont pas directement associées à de la FLCA.

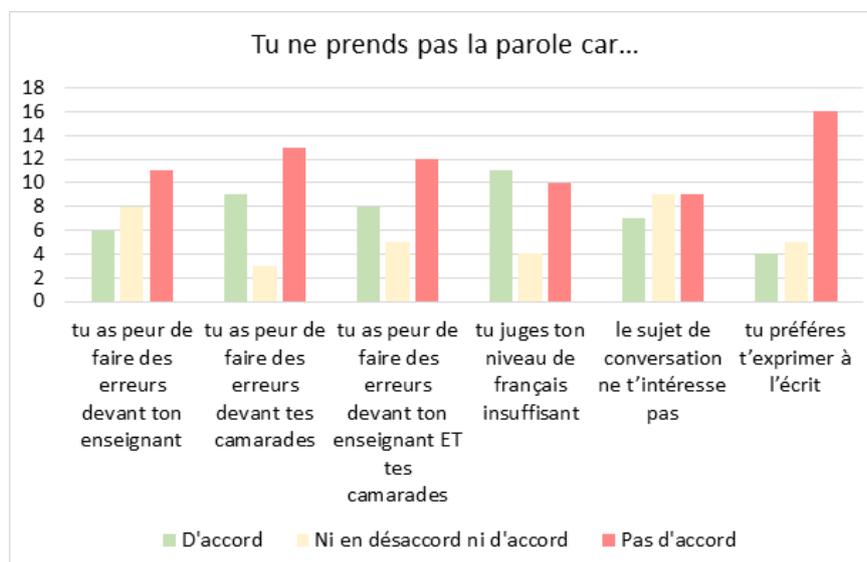


Figure 21 Raisons absence de participation

6 apprenants (24%) sont d'accord avec la proposition « Tu ne prends pas la parole car tu as peur de faire des erreurs devant ton enseignant », 8 (32%) ne sont ni en désaccord ni d'accord, et 11 (44%) sont en désaccord. En ce qui concerne la proposition « Tu ne prends pas la parole car tu as peur de faire des erreurs devant tes camarades », 9 participants (36%) sont d'accord avec cette proposition, 3 (12%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 13 (52%) sont en désaccord. Pour la troisième proposition : « Tu ne prends pas la parole car tu as peur de faire des erreurs devant ton enseignant ET tes camarades », 8 apprenants (32%) sont d'accord, 5 (20%) ne sont ni en désaccord ni d'accord, 12 (48%) ne sont pas d'accord. 11 (44%) apprenants sont d'accord avec la proposition « Tu ne prends pas la parole car tu juges ton niveau de français insuffisant », 4 (16%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 10 (40%) sont en désaccord. 7 (28%) apprenants sont d'accord avec la proposition « Tu ne prends pas la parole car le sujet de conversation ne t'intéresse pas », 9 (36%) ne sont ni en désaccord ni en accord et 9 (36%) ne sont pas d'accord. Enfin, 4 personnes (16%) sont d'accord avec la proposition « Tu ne prends pas la parole car tu préfères t'exprimer à l'écrit », 4 (16%) ne sont ni en désaccord ni en accord et 16 (64%) sont en désaccord.

La comparaison des résultats révèle que c'est surtout la FLCA qui empêche l'apprenant de participer. En effet, 11 étudiants ne prennent pas la parole lorsqu'ils jugent

leur niveau de français insuffisant. Le terme juger n'a pas été employé de manière anodine. Comme nous l'avons précisé dans la première partie, certains chercheurs comme Darmawangsa et al. (2020) estiment que les apprenants en raison de leur niveau débutant peuvent se sentir incapables de participer à l'oral et ce même s'ils en sont capables. Tekin et Yetis (2016) parlent⁸³ « d'auto-perception de la capacité à parler » et Bandura⁸⁴ (2004) de « self-efficacy⁸⁵ ». Si nous croisons les réponses de cette proposition avec celles de la question⁸⁶ « Dans quel groupe es-tu ? », nous remarquons que les étudiants qui évitent de participer car ils estiment que leur niveau est insuffisant, sont 4 étudiants ayant le niveau C1, 4 étudiants de niveau B1 et 3 étudiants de niveau B2. Nous remarquons ici que les niveaux considérés comme élevés et autonomes (niveau C1) ressentent eux aussi de la FLCA. Ainsi, la FLCA ne concernerait pas seulement les niveaux débutants ou intermédiaires.

Par ailleurs, en croisant, les réponses des deux questions que nous venons d'évoquer avec celles de la suivante⁸⁷ « Quel est selon toi ton niveau de français? », nous remarquons que deux des personnes qui se sont sous-évaluées indiquent qu'elles ne participent pas lorsqu'elles jugent leur niveau insuffisant. Nous émettons l'hypothèse que lorsque les étudiants sous-évaluent leur niveau, ils sous-évaluent également leur capacité à prendre la parole.

Le second facteur d'absence de participation est la peur de faire des erreurs devant les camarades et le troisième est la peur de faire des erreurs devant l'enseignant et les apprenants. Autrement dit, certains apprenants qui ne participent pas ont peur du jugement de leurs camarades mais aussi de leur enseignant. Nous pouvons supposer que ce qui est à l'origine de la FLCA, c'est-à-dire le jugement d'autrui impacte le WTC des apprenants.

Le quatrième facteur n'est pas lié à la FLCA. En effet, les apprenants estiment ne pas participer si le sujet ne les intéresse pas. Le cinquième facteur est lié à la peur du jugement d'un locuteur expert, donc à la FLCA. Le dernier facteur indique une préférence pour l'écrit qui n'est pas directement lié à la FLCA.

⁸³ 1.2.1.1 Niveau des apprenants (page 53).

⁸⁴ 1.2.1.4 l'évaluation académique (page 21).

⁸⁵ Traduction personnelle de l'anglais au français : « auto-efficacité ».

⁸⁶ 1.2.1.2 Prise en compte de l'hétérogénéité et description du contexte (page 55).

⁸⁷ 1.1 Niveau des apprenants selon leurs critères (page 74).

En résumé, au vu des résultats nous pouvons supposer que le jugement des pairs et de l'enseignant mais aussi « l'auto-perception de la capacité à parler » (Tekin et Yetis, 2016) sont à l'origine de la FLCA et de l'absence de participation. Le sujet de conversation ainsi qu'une préférence pour l'expression par l'écrit font partie des facteurs les moins importants selon les apprenants de l'IEFE. Nous avons certes identifié les facteurs qui sont à l'origine de la FLCA et montré qu'ils ont un impact sur le WTC. Toutefois, le taux de « d'accord » reste très faible puisqu'il ne dépasse jamais la moitié des apprenants.

Nous sommes partis du postulat que l'agir enseignant a un impact sur la FLCA et sur le WTC. Plus précisément, nous avons supposé dans la première partie de notre écrit qu'en créant un environnement positif (relation de confiance, entente et cohésion entre les apprenants, activités...) l'enseignant pourrait réduire la FLCA et donc inciter les apprenants à participer en classe. Afin de savoir si l'agir professoral influence le WTC des étudiants nous leur avons posé un certain nombre de questions. Nous présenterons les résultats dans la partie suivante.

1.5 L'agir professoral, la FLCA et le WTC

1.5.1 L'impact de l'enseignant sur le WTC

Nous avons demandé aux apprenants si la manière dont l'enseignant fait cours a un impact sur leur participation orale. Il s'agit ici de vérifier l'hypothèse que nous avons formulée précédemment.

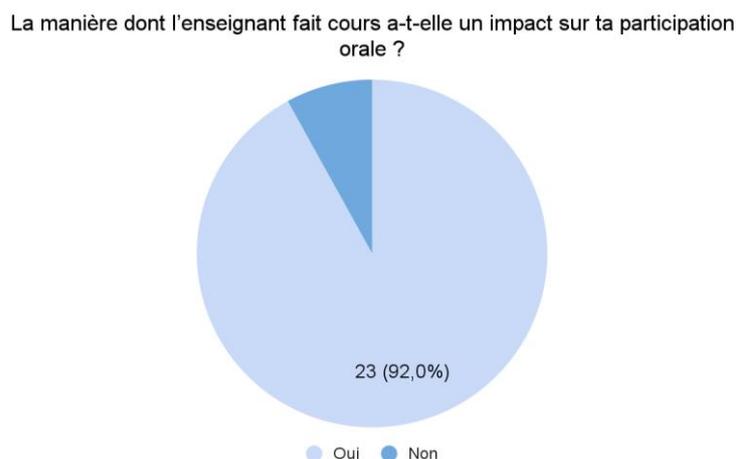


Figure 22 Impact de la manière d'enseigner sur les apprenants

Le graphique ci-dessus montre que 23 apprenants (92%), déclarent que l'agir professoral influence leur taux de participation orale tandis que 2 autres (8%) répondent le contraire. Autrement dit, pour une écrasante majorité la manière dont l'enseignant agit lors des cours influence la prise de parole des apprenants.

La question suivante : « Est-ce que tu participes davantage et de manière volontaire avec certains enseignants ? » s'inscrit dans la lignée de la précédente. Elles sont certes très similaires mais cette nouvelle question permet d'apporter davantage de précisions puisqu'elle concerne spécifiquement le WTC. Nous cherchons à savoir si l'apprenant estime qu'avec certains enseignants il est plus enclin à participer de son plein gré.

Est-ce que tu participes davantage et de manière volontaire avec certains enseignants ?

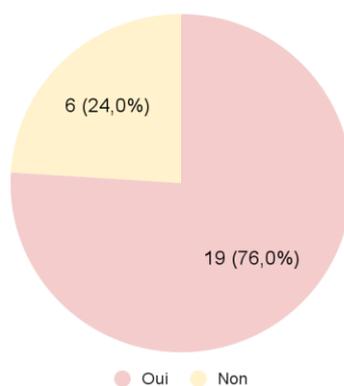


Figure 23 Participation de plein gré en fonction de l'enseignant

19 étudiants (76%) estiment participer davantage et de manière volontaire avec certains apprenants alors que seuls 6 étudiants (24%) déclarent le contraire. En d'autres termes, les étudiants participent non seulement davantage mais aussi de manière volontaire au contact de certains enseignants : l'agir professoral aurait donc un impact sur le WTC.

Nous cherchons à proposer des solutions pour augmenter le WTC des apprenants c'est pourquoi nous avons posé un certain nombre de questions sur leurs préférences que nous allons examiner dans la partie suivante.

1.5.2 Les préférences interactionnelles

L'enseignant peut choisir de faire interagir les apprenants de différentes manières : en binôme, en petits groupes ou encore en classe entière. Nous nous intéressons dans cette

partie aux représentations des apprenants, nous avons donc voulu identifier leurs préférences interactionnelles en leur demandant dans quelles conditions ils préfèrent prendre la parole.

Lorsque tu es en classe, tu préfères prendre la parole ...

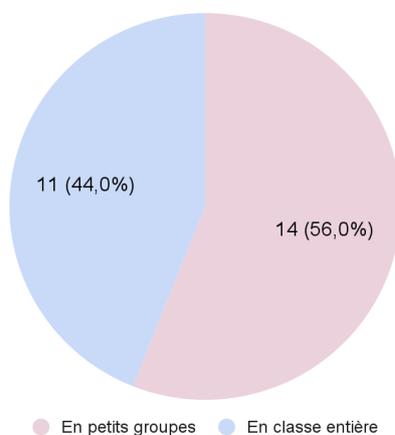


Figure 24 Préférences interactionnelles : petits groupes / classe entière

Comme nous pouvons le voir sur ce graphique 14 apprenants (56%) préfèrent s'exprimer à l'oral en petits groupes et 11 (44%) préfèrent s'exprimer en classe entière. Autrement dit, permettre aux apprenants d'échanger en petits groupes augmenterait leur WTC.

Nous avons vu que les apprenants préfèrent participer en petits groupes. Nous leur avons posé d'autres questions pour préciser leurs préférences interactionnelles. L'objectif de la question : « Tu préfères quand... » est de savoir si les apprenants préfèrent participer à l'oral ou lorsque l'enseignant parle davantage qu'eux.

Type d'interactions	D'accord	Neutre	Pas d'accord
1. tu échanges à l'oral avec tes camarades de classe ET avec l'enseignant.	24	1	0
2. tu échanges à l'oral avec tes camarades de classe.	22	2	1
2. tu échanges à l'oral avec l'enseignant.	22	3	0
3. l'enseignant parle plus que toi.	11	12	2

Figure 25 Préférences interactionnelles : échanges

Tu préfères quand tu échanges à l'oral avec tes camarades de classe ET avec l'enseignant », un étudiant (4%) n'est ni en désaccord ni d'accord et aucun n'est pas

d'accord. En ce qui concerne la proposition : « Tu préfères quand tu échanges à l'oral avec tes camarades de classe » 22 participants (88%) sont d'accord, 2 (8%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et un seul (4%) n'est pas d'accord. 22 étudiants (88%) ont répondu qu'ils étaient d'accord avec la proposition « Tu préfères quand tu échanges avec l'enseignant », 3 (12%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et aucun n'est pas en désaccord. Enfin, 11 apprenants (44%) sont d'accord avec la proposition « Tu préfères quand l'enseignant parle plus que toi », 12 (48%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 2 (8%) ne sont pas d'accord.

En résumé, une grande majorité des étudiants préfère échanger à l'oral avec l'enseignant et ses camarades alors que moins de la moitié préfère que l'enseignant parle davantage qu'eux. Autrement dit, ils préfèrent prendre la parole et interagir avec leurs camarades et l'enseignant plutôt que d'écouter l'enseignant dans un cours qui se rapprocherait d'un cours magistral. Nous pouvons supposer que pour augmenter le WTC des apprenants, il faudrait privilégier les interactions entre eux mais aussi avec l'enseignant.

1.5.3 Les activités et le WTC

Comme énoncé dans notre partie théorique, la conception et le déroulement des activités font partie intégrante de l'agir professoral. Par conséquent, nous avons demandé aux apprenants quelles activités les incitent à participer.

Activité	D'accord	Ni en désaccord ni d'accord	Pas d'accord
Conversations	25	0	0
Jeux	18	6	1
Débats	18	4	3
Jeux de rôles	15	2	8
Exposés	12	7	6

Figure 26 Les activités préférées des apprenants pour participer à l'oral

Le tableau dévoile que la totalité des apprenants est d'accord avec la proposition « tu préfères les conversations ». 18 étudiants (72%) sont d'accord avec la proposition « tu préfères les jeux », 6 (24%) ne sont ni en désaccord ni d'accord avec cette proposition et un seul (4%) n'est pas d'accord. En ce qui concerne la proposition « tu préfères les débats », 18 apprenants (72%) sont d'accord, 4 (16%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 3 (12%) ne sont pas d'accord. 15 étudiants (60%) sont d'accord avec la proposition « tu préfères les jeux

de rôles », 2 (8%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 8 (32%) ne sont pas d'accord. Enfin 12 étudiants (48%) sont d'accord avec la proposition « tu préfères les exposés », 7 (28%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 6 (24%) sont en désaccord.

En résumé, la plupart des activités orales sont appréciées par les étudiants même si nous constatons des préférences pour les conversations, les jeux et les débats. L'exposé est l'activité la moins appréciée.

1.5.4 Les types de cours et le WTC

Les enseignements à l'IEFE sont dispensés dans des conditions différentes et ont des objectifs différents. Par exemple, les ateliers ne sont pas évalués, c'est-à-dire qu'ils ne comptent pas dans l'obtention du DUEF. Les enseignants ne se focalisent pas sur les erreurs grammaticales ou syntaxiques mais sur le contenu du message à transmettre. Les cours classiques sont davantage axés sur la grammaire et le développement des compétences langagières et socioculturelles. Durant « la semaine de respiration », les étudiants participent à des jeux comme des escape games, à des cours de cuisine en français à l'université ainsi qu'à des sorties culturelles ou des sorties nature. Enfin, les petits-déjeuners sont organisés par certaines enseignantes durant les cours classiques. Afin de connaître le type de cours qui favorise, selon les apprenants, leur participation orale nous leur avons demandé d'examiner les quatre propositions suivantes.

Cours	D'accord	Ni en désaccord ni d'accord	Pas d'accord
1. Petits-déjeuners	20	5	0
1. Cours classiques (grammaire, savoir culturels, chanson française...)	20	3	2
2. La semaine de respiration	19	6	0
3. Ateliers	17	8	0

Figure 27 Classement des cours où les apprenants préfèrent participer

Le tableau ci-dessus indique que 20 étudiants (80%) sont d'accord avec la proposition « Tu préfères participer à l'oral, lors des petits-déjeuners organisés par certains enseignants en classe », 5 (20%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et aucun n'est en désaccord. En ce qui concerne la proposition : « Tu préfères participer à l'oral lors des cours classiques (grammaire, savoirs culturels, chanson française...) » 20 participants (80%) sont

d'accord, 3 (12%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 2 (8%) sont en désaccord. 19 étudiants (76%) estiment être d'accord avec la proposition « Tu préfères participer à l'oral lors de la semaine de respiration », 6 (24%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et aucun n'est en désaccord. Enfin, 17 étudiants (68%) sont d'accord avec la proposition « Tu préfères participer à l'oral lors des ateliers », 8 (32%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et aucun n'est en désaccord.

En résumé, nous constatons que tous les cours favorisent la prise de parole de plus de la moitié des apprenants. Il existe tout de même une légère préférence pour les petits-déjeuners et les cours classiques. Les cours qui prennent la forme de petits-déjeuners sortent du cadre des cours académiques classiques. Il en va de même pour la « semaine de respiration ». Nous pouvons supposer que cette légère préférence serait due à l'environnement plus détendu. Ainsi, les cours qui sortent du cadre académique augmenteraient le WTC des apprenants.

Nous allons maintenant étudier si les rétroactions de l'enseignant ont un impact sur la participation orale des apprenants. Plus précisément, lorsqu'un apprenant parle, il s'adresse à l'enseignant et à ses camarades. L'enseignant par ses rétroactions donne des indices sur la performance fournie par l'étudiant. Elles peuvent lui permettre aussi de s'améliorer, si l'enseignant joue le rôle de facilitateur. Nous allons voir ce que les apprenants préfèrent comme rétroactions.

1.5.5 Les rétroactions de l'enseignant

1.5.5.1 Les rétroactions correctives

Les enseignants sont amenés à corriger les apprenants à travers des rétroactions. Ils peuvent le faire de différentes manières et à différents moments. Autrement dit, le traitement de l'erreur varie en fonction de l'enseignant mais aussi de la situation. Nous avons émis l'hypothèse en nous appuyant sur des recherches de Zarrinabadi (2014) que lorsqu'un apprenant est interrompu par l'enseignant, il peut être déstabilisé et peut ne pas être capable de prendre la parole à nouveau. Nous avons demandé aux étudiants ce qu'ils pensent de cette hypothèse.

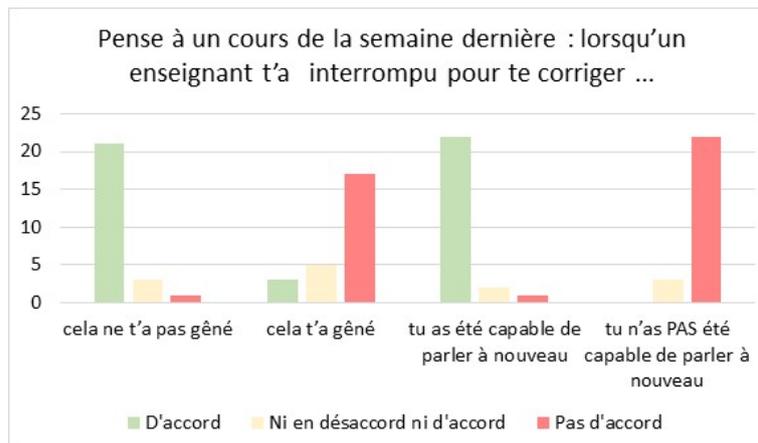


Figure 28 Réaction interruption enseignant

Selon l'histogramme, 21 étudiants (84%) déclarent être d'accord avec la proposition « Pense à un cours de la semaine dernière : lorsqu'un enseignant t'a interrompu pour te corriger cela ne t'a pas gêné », 3 (12%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et un seul (4%) est en désaccord. En ce qui concerne la seconde proposition « Pense à un cours de la semaine dernière : lorsqu'un enseignant t'a interrompu pour te corriger cela t'a gêné », 3 (12%) étudiants déclarent qu'ils sont d'accord, 5 (20%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 17 (68%) sont en désaccord. 22 (88%) participants sont d'accord avec la proposition : « Pense à un cours de la semaine dernière : lorsqu'un enseignant t'a interrompu pour te corriger tu as été capable de parler à nouveau », 2 (8%) estiment n'être ni en désaccord ni d'accord et un seul étudiant (4%) n'est pas d'accord. Enfin, aucun étudiant n'est d'accord avec la proposition « Pense à un cours de la semaine dernière : lorsqu'un enseignant t'a interrompu pour te corriger tu n'as PAS été capable de parler à nouveau », 3 (12%) ne sont ni en désaccord ni d'accord avec cette proposition et 22 étudiants (88%) sont en désaccord.

Au vu des résultats, nous constatons qu'une grande majorité des étudiants n'est pas déstabilisée par l'interruption de l'enseignant et peut reprendre la parole à nouveau. Les résultats obtenus ne corroborent pas avec les résultats des recherches de Zarrinabadi (2014) qui affirme que lorsque les étudiants sont interrompus ils ne sont pas capables de parler à nouveau. Selon ce dernier, le WTC diminue car la FLCA augmente en raison de l'intervention de l'enseignant. Nous pouvons également supposer que comme la majorité des apprenants ne ressent pas de la FLCA, ils ne sont pas perturbés par l'interruption de l'enseignant.

Nous venons d'aborder les rétroactions correctives de l'enseignant, nous allons maintenant nous intéresser à l'influence des rétroactions positives.

1.5.5.2 Les rétroactions positives

Selon Kang (2005) et Zarrinabadi (2014), les rétroactions positives comme les félicitations et les encouragements verbaux augmentent le WTC des étudiants. Afin de vérifier cette hypothèse nous avons demandé aux apprenants s'ils participent davantage lorsque l'enseignant les congratule.

Quand l'enseignant te félicite, tu as envie de participer davantage...

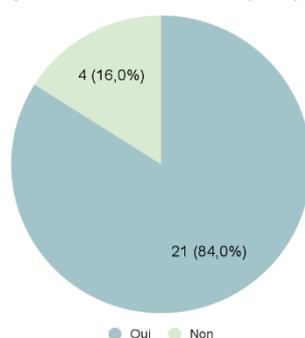


Figure 29 Félicitations et WTC

Comme l'illustre le graphique, de nombreux étudiants (21/25 soit 84%) déclarent que lorsque l'enseignant les félicite, ils ont envie de participer davantage. Seuls 4 étudiants semblent ne pas être influencés par les félicitations de l'enseignant. Ces résultats confirment les thèses avancées par Kang (2005) et Zarrinabadi (2014) qui estiment qu'en félicitant l'apprenant, l'enseignant valide et donne de la valeur à sa parole ce qui l'incite à participer davantage.

Nous avons vu que les enseignants et les apprenants sont en interaction lorsqu'ils sont en cours. Autrement dit, ils sont en relation. Nous allons maintenant voir si la qualité de cette relation a un impact sur le WTC des apprenants de l'IEFE.

1.5.6 La relation enseignant-apprenant et le WTC

Nous avons émis l'hypothèse dans notre partie théorique que l'enseignant, en tant que facilitateur, pourrait augmenter le WTC des apprenants en prenant en compte la FLCA. Établir une relation de confiance avec l'apprenant comme le suggère Arnold (2006) serait l'une des solutions envisageables. Afin de savoir ce qu'en pensent les apprenants nous leur avons posé la question de manière explicite.

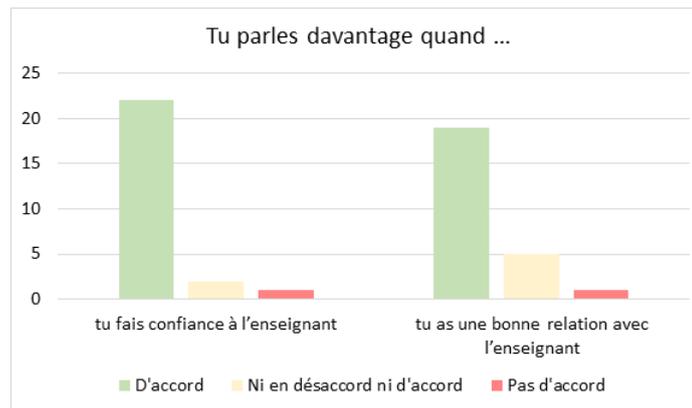


Figure 30 Relation apprenant-enseignant et WTC

22 étudiants (88%) indiquent être d'accord avec la proposition « Tu parles davantage quand tu fais confiance à l'enseignant », 2 (8%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et un seul étudiant (4%) déclare ne pas être d'accord avec la proposition. En ce qui concerne la seconde proposition : « Tu parles davantage quand tu as une bonne relation avec l'enseignant », 19 (76%) apprenants sont d'accord, 5 (20%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et un seul (4%) n'est pas d'accord.

Une grande majorité des étudiants est d'accord avec les deux propositions. Nous notons tout de même une légère préférence pour la première : le WTC des étudiants est donc plus élevé lorsqu'ils font confiance à l'enseignant. En résumé, une relation positive basée sur la confiance avec l'enseignant augmenterait le WTC.

Nous allons maintenant nous intéresser à la personnalité de l'enseignant.

1.5.7 La personnalité de l'enseignant et le WTC

Nous avons voulu savoir si la personnalité de l'enseignant influence la participation orale des apprenants. Le graphique ci-dessous présente les résultats.

La personnalité de ton enseignant a-t-elle un impact sur ta participation orale ?

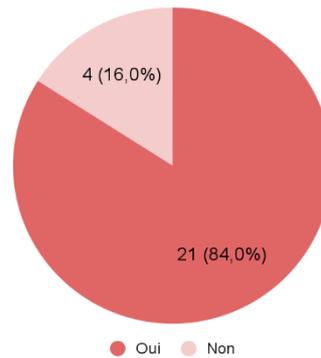


Figure 31 Personnalité de l'enseignant et WTC

21 étudiants (84%) soulignent que la personnalité de leur enseignant a un impact sur leur participation orale tandis que 4 (16%) estiment le contraire. En résumé, les réponses précédentes révèlent que pour une grande majorité des étudiants de l'IEFE, la personnalité de l'enseignant a un impact sur leur WTC.

Lors de l'élaboration de notre questionnaire, nous avons anticipé la réponse des apprenants à la question précédente et ainsi décidé de les interroger sur les traits de personnalité de l'enseignant qui les incitent à participer.

Trait de personnalité	D'accord	Ni en désaccord ni d'accord	Pas d'accord
1. Gentil	24	1	0
2. Drôle	23	2	0
3. Dynamique	22	3	0
4. Patient	21	3	1
5. A l'écoute	20	4	1
5. Organisé	20	5	0
6. Extraverti	18	5	2
7. Beaucoup de gestes	16	6	3
8. Émotif	9	13	3
9. Sévère	7	10	8
10. Introverti	5	10	10

11. Stoïque	4	15	6
-------------	---	----	---

Figure 34 Traits de personnalité enseignant et WTC

Nous observons que 24 apprenants (96%) sont d'accord avec la proposition « gentil », un seul (4%) n'est ni en désaccord ni d'accord et aucun n'est en désaccord. 23 étudiants (92%) sont d'accord avec la proposition « drôle », 2 (8%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et aucun n'est en désaccord. 22 (88%) personnes sont d'accord avec la proposition « dynamique », 3 (12%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et aucun participant n'est en désaccord. En ce qui concerne la proposition « patient », 21 étudiants (84%) sont d'accord, 3 (12%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et un seul (4%) déclare ne pas être d'accord. 20 (80%) apprenants sont d'accord avec la proposition « à l'écoute », 4 (16%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et un seul (4%) n'est pas d'accord. 20 apprenants (80%) déclarent être d'accord avec la proposition « organisé », 5 (20%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et aucun n'est en désaccord. 18 participants (72%) sont d'accord avec la proposition « extraverti », 5 (20%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 2 (8%) ne sont pas d'accord. En ce qui concerne la proposition « utilise beaucoup de gestes », 16 (64%) sont d'accord, 6 (24%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 3 (12%) ne sont pas d'accord. 9 apprenants (36%) sont d'accord avec la proposition « émotif », 13 (52%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 3 (12%) ne sont pas d'accord. 7 (28%) participants sont d'accord avec la proposition « sévère », 10 (40%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 8 (32%) ne sont pas d'accord. 5 participants (20%) sont d'accord avec la proposition « introverti », 10 (40%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 10 (40%) ne sont pas d'accord. Enfin, 4 étudiants (16%) sont d'accord avec la proposition (stoïque), 15 (60%) ne sont ni en désaccord ni d'accord et 6 (24%) sont en désaccord.

En résumé, un enseignant gentil, drôle, dynamique, patient, à l'écoute, organisé et extraverti inciterait les apprenants à participer davantage. A l'inverse, un enseignant émotif, sévère, introverti et stoïque n'inciterait pas les apprenants à participer.

Nous allons maintenant nous intéresser aux liens entre l'agir professoral et la relation entre les apprenants du groupe-classe.

1.5.8 L'agir professoral, les relations entre les apprenants et le WTC

Nous avons supposé dans notre partie théorique que l'enseignant, en tant que facilitateur, devrait se préoccuper de l'entente au sein du groupe-classe. Plus précisément,

une cohésion et une entente dans le groupe augmenteraient le WTC des apprenants. Afin de vérifier cette hypothèse nous avons posé la question aux apprenants.

Lorsque que tu es proche de tes camarades tu participes davantage

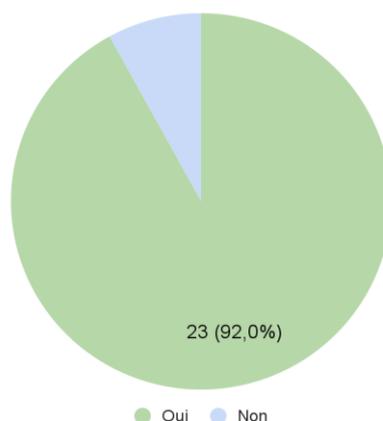


Figure 32 Relations apprenants et WTC

23 apprenants estiment que lorsqu'ils sont proches de leurs camarades ils participent davantage tandis que deux déclarent l'inverse.

Les résultats obtenus nous permettent de vérifier notre hypothèse : le WTC des apprenants augmente lorsqu'ils sont proches de leurs camarades, c'est-à-dire lorsqu'il y a une bonne entente au sein du groupe-classe.

En résumé, les résultats de notre questionnaire indiquent que les apprenants participent de manière très fréquente en classe. Par ailleurs, les étudiants déclarent explicitement que la manière dont l'enseignant fait cours a un impact sur leur WTC. Plus précisément, leur WTC varie en fonction des activités, des modalités, de la qualité des relations qu'ils entretiennent avec l'enseignant et leurs camarades. Leurs réponses nous ont permis d'établir leurs préférences interactionnelles que ce soit au niveau des activités comme des modalités de prise de parole. De plus, très peu d'apprenants éprouvent de la FLCA. Il semble également que la FLCA est situationnelle puisque certains apprenants qui estiment ne pas en ressentir, en éprouve dans certaines situations de communication comme les exposés.

Nous allons maintenant étudier les entretiens des enseignantes afin de voir si elles se préoccupent du WTC et si elles ont conscience que certains apprenants sont sujets à la FLCA. Nous allons également analyser les stratégies qu'elles mettent en place durant leurs cours.

Chapitre 2 – L’agir des enseignantes de l’IEFE et leurs représentations sur le WTC et la FLCA

Comme énoncé dans notre partie théorique la FLCA diminuerait le WTC. Nous avons montré à la lumière des résultats du questionnaire que certains apprenants ressentent de la FLCA en classe et qu’ils précisent que cela les empêche de parler. Nous avons listé, en fonction des résultats, leurs préférences interactionnelles et avons remarqué que très peu d’entre eux sont concernés par la FLCA. Nous nous demandons pour quelles raisons. Nous avons émis l’hypothèse que l’enseignant, en prenant en compte la FLCA, pourrait augmenter le WTC. L’objectif de cette partie est de déterminer si les trois enseignantes interrogées prennent en compte les problématiques liées à la FLCA et au WTC et si elles mettent en place des stratégies pour les résoudre.

2.1 *La place de l’oral à l’IEFE*

Avant d’aborder les stratégies des enseignantes qui favorisent le WTC, il semble nécessaire de s’intéresser à la place de l’oral à l’IEFE.

Nous avons dit précédemment⁸⁸ que l’agir professoral dépend d’une phase communautaire et d’une phase personnelle. Qui plus est, l’enseignant agit dans une classe faisant partie d’une institution. L’action de l’enseignant serait déterminée par ses représentations, ses expériences, sa personnalité mais aussi par l’institution et le public auquel il a affaire. Autrement dit, il doit respecter des directives propres à l’institution dans laquelle il intervient et composer avec un public qui, dans le cas présent, a payé pour suivre des cours de français. A, l’enseignante du groupe 10 souligne notamment que lorsqu’elle est arrivée à l’IEFE, elle a dû s’adapter à l’équipe et à l’institution : « Maintenant ça... ça va mais c’est vrai qu’il y a eu une phase d’adaptation et puis une phase d’adaptation à l’équipe, à la façon de fonctionner ». Elle a donc dû adapter son agir en conséquence, pour répondre aux directives de l’institution. Selon le site de l’IEFE l’oral occupe une place très importante :

⁸⁸ 2.1.1 La phase communautaire et la phase personnelle de l’agir professoral (page 25).

« L'approche communicative et la perspective actionnelle dominant dans les enseignements : nombreuses sont les interactions en cours et en dehors des cours : échanges informels, exposés, revues de presse, petites soutenances⁸⁹ » (IEFE UPPA, 2023).

Nous avons voulu avoir le point de vue des enseignantes sur l'oral à l'IEFE pour vérifier s'il est en adéquation avec ce qui est annoncé sur le site de l'IEFE.

Sandra	<p>« On travaille toutes les compétences. Après c'est vrai que l'oral, c'est quand même très important parce que c'est la communication... C'est voilà... Je suis dans la cour avec des étudiants et ils vont parler à l'oral... Ils vont acheter la baguette, ils vont parler à l'oral. »</p> <p>« On fait beaucoup d'oral, déjà parce que c'est super agréable, ça crée des liens et en même temps c'est tellement utile ! Après pour l'écrit, on en fait aussi mais il y a aussi des ateliers d'écrit, donc dans ce cas-là ils sont focalisés sur l'écrit, c'est un atelier de deux heures... voilà il y a autre chose... il y a le tutorat pour les élèves qui le demandent... Bah là s'ils veulent renforcer leur écrit, ils peuvent travailler avec leur tuteur l'écrit. »</p>
Marie-Paule	<p>« Non, non il est prépondérant... L'oral est vraiment prépondérant comme vous avez pu l'observer on laisse... le but c'est toujours de faire parler l'étudiant. »</p>
A	<p>« [...] et puis ici c'est différent parce qu'on a des petits groupes... euh il y a cet aspect un peu plus conversation, discussions on peut s'attarder plus sur chaque personne.»</p>

Au vu des réponses de chaque enseignante, les compétences orales sont les plus travaillées. Marie-Paule souligne que « le but c'est toujours de faire parler l'étudiant ». Sandra souligne également qu'ils vivent en France et apprennent le français dans une université française, par conséquent, ils en ont besoin pour vivre car il fait partie de leur quotidien (faire les courses, communiquer avec d'autres étudiants...). Elle ajoute que l'écrit est travaillé mais de façon mineure lors des tutorats ou des ateliers. A évoque que le nombre d'apprenants lui permet de faire en sorte qu'ils prennent tous la parole et que par conséquent les cours prennent des allures de conversation et de discussions. Autrement dit, l'oral occupe une place importante dans les cours de chaque enseignante en raison des directives de l'institution mais aussi du contexte.

Les réponses des enseignantes sur la question de la place de l'oral à l'IEFE sont similaires c'est pourquoi nous les avons traitées conjointement. Nous allons maintenant analyser chaque entretien séparément.

⁸⁹ Citation tirée du site : <https://iefe.univ-pau.fr/fr/l-iefe/comment-travaillons-nous.html>

2.2 *Le point de vue de Sandra, enseignante du groupe 6*

2.2.1 *La prise en compte de la FLCA et du WTC*

Dès les premières minutes de l'entretien, Sandra précise qu'elle met en place des activités pour faciliter la prise de parole. Les activités faisant partie de l'agir professoral, nous pouvons dire que selon Sandra, l'enseignant a une influence sur le WTC.

« Alors moi ce que je commence à faire toujours avant même de... de commencer à travailler le cours c'est... une activité brise-glace qui est drôle pour que le premier sentiment que les personnes ressentent ce soit le rire, le partage et surtout la bienveillance. »

Le fait que Sandra fasse référence à des sentiments comme « le rire, le partage et surtout la bienveillance » lorsqu'elle mentionne les activités facilitant la prise de parole montre qu'elle apporte une grande attention au rôle des émotions en classe.

Par ailleurs, les réponses de Sandra montrent implicitement qu'elle a conscience des problématiques liées à la FLCA.

« Moi je pense que oui parce que c'est toujours la peur du jugement du regard des autres c'est-à-dire que si moi je me sens par exemple... je sais pas un repas au restaurant on discute de choses et d'autres c'est même pas de l'apprentissage si je me sens bien avec les personnes je vais oser m'impliquer, donner mon avis, raconter des choses... Si je me sens pas bien je vais hésiter avant de m'impliquer et là c'est encore plus fort parce qu'il s'agit quand même de produire avec une langue qui est pas la sienne donc outre le fait de donner ses idées quand on fait des débats, des choses comme ça, y a aussi la langue : « Est-ce que je l'ai bien faite ma phrase ou pas du tout ? ». Donc s'ils s'entendent pas je pense que ça peut être plus compliqué. Après il y a des personnes qui s'en fichent, elles sont là pour elles et elles y vont mais bon pas toutes...»

Nous observons que pour Sandra quand un apprenant s'exprime dans une langue étrangère, il peut être amené à faire des erreurs. Elle précise que ce dernier, lorsqu'il est en classe, s'exprime à l'oral devant ses camarades et l'enseignant. S'il n'a pas assez confiance en son auditoire, il va certainement se sentir jugé et donc avoir peur de faire des erreurs. Par conséquent, il se peut que son anxiété langagière l'empêche de s'exprimer à l'oral. En revanche, elle précise que certains apprenants ne sont pas impactés par ce problème.

Nous avons vu que Sandra prend en compte la FLCA des apprenants et qu'elle pense que l'enseignant peut faciliter le WTC des apprenants. Nous allons maintenant présenter de façon plus détaillée les stratégies qu'elle met en place pour inciter les étudiants à participer en classe.

2.2.2 Les stratégies pour faciliter la prise de parole

2.2.2.1 L'humour et les activités théâtrales

Sandra estime qu'il est nécessaire de créer une bonne ambiance à l'intérieur du groupe classe pour libérer la parole de l'apprenant. Pour ce faire, elle utilise des activités brise-glace teintées d'humour comme le théâtre :

« Alors moi ce que je commence à faire toujours avant même de... de commencer à travailler le cours c'est... une activité brise-glace qui est drôle pour que le premier sentiment que les personnes ressentent ce soit le rire, le partage et surtout la bienveillance. »

« Euh... Alors moi je démarre toujours comme je te disais par une activité brise-glace qui est très rigolote en fait, une activité théâtrale où on va bouger le corps, on va finir par faire des positions, si on le souhaite ridicules, si on le souhaite pas on va rester dans du très très classique... et à partir de là, il y a ce rire qui est déclenché entre plusieurs personnes, sans moquerie. Et pour moi c'est important de le mettre dès le début. Comme ça dès le début on part sur ça... »

Elle explique qu'à travers l'humour, elle cherche à provoquer des sentiments positifs chez l'apprenant et à créer des liens entre eux et avec eux. Plus précisément, lors des activités théâtrales, ils sont amenés à rire d'eux-mêmes mais aussi de leurs camarades de manière bienveillante. Le théâtre permet à l'étudiant de développer non seulement une relation de confiance avec ses pairs mais aussi de lâcher prise. Ainsi, dès le début du cours elle établit une ambiance positive en classe et réduit le développement des émotions négatives comme l'anxiété.

Par ailleurs, lorsque nous avons demandé à Sandra des précisions sur l'emploi de l'humour, elle a répondu :

« Oui parce que je pense qu'il faut que les personnes soient à l'aise... Et que en fait si tu veux quand y a une ambiance très décontractée avec des blagues quand une personne à quelque chose à dire pouf (*claquement des doigts*) elle le dit... Ce n'est pas « Attends là on est dans un climat très sérieux, je vais prendre la parole de manière très officielle, je vais lever la main ». Tu vois ça pour moi ça met une pression : 'Je vais participer.' 'Non ! Participe ! Vas-y !' On rigole, on est dans une bonne ambiance... »

Selon Sandra, l'humour participe à la création d'une ambiance détendue et permet de mettre les apprenants « à l'aise ». Plus précisément, ils prennent la parole à l'université, c'est-à-dire dans un contexte formel et officiel et devant une « assistance » (Cicurel : 2012) ce qui peut être parfois anxiogène. En résumé, l'utilisation de l'humour permet de faire oublier les enjeux qui accompagnent le lieu dans lequel les apprenants se trouvent comme par exemple l'évaluation implicite de l'enseignant et de ses camarades. Grâce à l'humour,

l'apprenant perçoit la prise de parole comme ludique et amusante et non pas comme une action risquée. La prise de parole est dédramatisée ce qui incite l'apprenant à prendre la parole.

Enfin, pour Sandra, l'humour et la bienveillance permettent de gagner la confiance des apprenants ayant eu un parcours de vie difficile. Il s'agit d'un moyen de dédramatiser la prise de parole mais aussi l'erreur. Elle veut montrer aux apprenants qu'ils ont le droit de se tromper et qu'ils ne sont pas jugés même s'ils se trouvent dans une salle de classe.

« Mmh... Alors pour ça il y a deux réponses qui me viennent en tête. La première, c'est que moi en effet j'ai beaucoup travaillé avec un public migrant qui avait une histoire traumatisante, quand ils me racontent leur parcours etc... bon...parfois ça se passe très bien et parfois on est face à des personnes qui sont recroquevillées, qui n'ont pas envie de s'ouvrir, c'est un peu compliqué... Donc là pour moi l'humour et la bienveillance c'est une façon de leur dire ' Bah tu peux y aller, je te ferai pas de mal tout va bien. Si tu réponds je es et pas je suis, il y a pas mort d'homme, tout va bien'. Donc là c'est pour un peu dédramatiser, faire que les personnes se sentent en confiance à l'aise. Donc ça c'est la première chose. »

2.2.2.2 Les activités créatives

Lorsque nous avons demandé à Sandra si elle avait conscience de l'anxiété vis-à-vis de la prise de parole à l'oral, elle nous a donné deux réponses. Nous allons maintenant analyser la deuxième :

« Sandra : La deuxième chose, tu me parles des émotions dans l'apprentissage, moi c'est quelque chose qui est important pour moi parce qu'en fait... Bah je sais pas... On a toutes les deux étaié en classe de cinquième par exemple, on a toutes ouvert le bouquin de géographie mais alors la page 18 du bouquin de géographie je m'en rappelle pas, pourtant on a dû la faire, on a dû la lire. Par contre en cinquième on se rappelle de la méchante prof qui nous a dit ça alors qu'en fait c'était pas vrai on avait rien fait de mal, on se rappelle d'un beau fou rire, on se rappelle du garçon qui était mignon ou de la fille qui était canon, on se rappelle de ce qu'on a vécu, de ce qu'on a ressenti et ça pour moi c'est important... C'est-à-dire que si je leur fais une magnifique leçon, très jolie avec des exercices formidables bah c'est bien mais s'il y a pas d'émotion, il va falloir que la personne mette en place beaucoup de travail personnel, de répétitions pour que ça reste en tête... Alors que si on crée une activité de réinvestissement où eux ils vont s'impliquer, ils vont créer ensemble, y aura des rires, la fierté de montrer le résultat après. Là je pense que c'est bon.

Inès : Et après ils auront donc plus tendance à s'exprimer à l'oral ?

Sandra : M-hm. »

Sandra, en raison de son expérience en tant qu'apprenante, pense que les émotions ont un rôle clé puisque lorsqu'elles sont positives, elles facilitent l'apprentissage. Les apprenants ne se souviennent pas forcément du contenu ou des activités d'une séance mais de ce qu'ils ont ressenti durant ces activités. Il est donc primordial de prendre en

considération leurs émotions. Ainsi, elle utilise des activités de réinvestissement à réaliser en groupe, qui font appel à la créativité des apprenants et les font rire. Selon elle, ce type d'activité permet à l'apprenant de s'investir et de créer quelque chose qu'il sera fier de présenter aux autres. Autrement dit, elle veut que ce dernier ressente des émotions positives. Plus précisément, une fois la tâche exécutée avec succès, l'apprenant aura un sentiment d'accomplissement qui lui donnera confiance en lui et qui l'incitera à s'impliquer davantage à l'avenir. Qui plus est, lors des activités créatives, l'apprenant n'est pas focalisé sur la forme mais sur la tâche en elle-même et sur le message qu'il veut faire passer⁹⁰ (Krashen, 2013). Nous pouvons supposer qu'il oublie son anxiété, ce qui faciliterait sa prise de parole.

2.2.2.3 *Le tutoiement*

Durant nos observations nous avons remarqué que Sandra utilise le tutoiement et que les étudiants de son groupe aussi. Nous lui avons demandé pourquoi elle a fait ce choix car la plupart du temps le vouvoiement est privilégié dans le contexte académique français.

« Sandra : Et en fait je préfère le tu parce que je trouve qu'il est pour moi beaucoup plus naturel et beaucoup plus fluide. C'est pareil avec toi quand on s'est rencontrées, je t'ai demandé tout de suite « Est-ce que tu veux qu'on se tutoie ? » Parce que je trouve que pour moi c'est plus facile de m'exprimer avec du tu car ça casse des barrières et pour moi c'est pas parce que je dis tu à quelqu'un que je ne respecte pas cette personne... Donc c'est ce que je fais avec mes étudiants, le tu pour moi c'est plus fluide.

Inès : Et donc selon toi en les tutoyant ça casse la barrière, c'est-à-dire l'apprenant qui est là et le prof qui est un peu plus haut.

Sandra : Bah oui. Et même si je voulais mettre cette barrière-là, je ne pourrais pas, tu as vu à quel point je suis maladroite, que je suis la première à me cogner partout à faire tomber mes stylos. Si je voulais avoir cette posture de grand professeur ça marcherait pas. Donc dans tous les cas pour moi le tutoiement ça va pas à l'encontre de ce que je suis.

Inès : Ça crée comme tu as dit une certaine proximité...

Sandra : Pour moi oui. [...] »

« Euh... en fait j'ai pas envie d'être le professeur assis à son bureau qui parle et ' Ecrivez ce que je dis, ma parole sacrée ! ' »

⁹⁰ 2.3.3 La ZPD et les types d'activités (page 38).

Sandra tutoie et laisse les étudiants la tutoyer afin de « casser des barrières ». Les propos de l'enseignante révèlent qu'elle ne veut pas adopter le rôle « de grand professeur » qui serait le seul détenteur du savoir et qui aurait pour objectif de remplir la tête de l'étudiant par ses connaissances. Le statut d'enseignante experte de la langue confère à Sandra une position haute qui peut parfois déstabiliser l'apprenant. L'utilisation du tutoiement montre une volonté de ne pas être dans une relation maître à élève et ainsi de « diminuer la distance entre les apprenants et elle-même » (Ouellet, 2015). L'enseignant ne fait plus office de juge qui valide ou invalide la parole de l'apprenant mais d'un guide sur lequel les apprenants peuvent s'appuyer.

2.2.2.4 Les rétroactions

Sandra explique que selon elle il faut toujours valoriser l'apprenant :

« Et après bien sûr, moi je suis toujours là pour quand une personne dit quelque chose et qu'on voit d'autres étudiants qui se disent 'Mais qu'est-ce que c'est ?', rebondir sur cette idée, valoriser, 'Ah bah oui là tu veux me parler de ça. Oui en effet on peut le considérer comme ça'. Pour pas qu'une personne se laisse couler, parce que ça arrive une personne qui dit quelque chose qui n'a rien avoir ou quoi. Bah c'est pas grave ! Donc là je pense que c'est à nous professeurs à pas laisser le jugement s'installer. »

Sandra a conscience des enjeux qui accompagnent une prise de parole. Nous avons dit dans notre partie théorique⁹¹, qu'une erreur commise en public pouvait faire perdre la face à l'apprenant. Dans le cas présent, Sandra précise que lorsqu'un apprenant fait une erreur ou que ses camarades ne comprennent pas ce qu'il veut dire, elle reformule et répète son idée afin de donner du poids et de la valeur à la parole de l'apprenant aux yeux de ses camarades mais aussi à ses propres yeux. Cette stratégie a pour but de ne pas l'embarrasser. Autrement dit, Sandra protège la face de l'apprenant. Elle suggère que les réactions négatives de ses pairs ou de l'enseignante pourraient le décourager, lui faire perdre toute confiance, le mettre en insécurité et ainsi l'amèneraient à ne plus prendre la parole.

⁹¹ 1.2.1.2 Les spécificités d'une prise de parole en classe de FLE (page 18).

2.3 Le point de vue de Marie-Paule, enseignante du groupe 8

2.3.1 La prise en compte de la FLCA et du WTC

Selon Marie-Paule, la participation de l'apprenant dépend d'abord de l'enseignant : « Déjà il y a l'attitude de l'enseignant ».

Par ailleurs, l'enseignante nous a parlé de l'anxiété de manière implicite avant même que nous lui posions la question. Plus précisément, lors de l'entretien, nous avons eu l'impression que les stratégies énoncées par l'enseignante avaient pour but de réduire l'anxiété des apprenants. Afin de nous assurer que nous avons bien interprété ces propos nous lui avons demandé confirmation :

« Inès : Et alors si je comprends bien, vous pensez que les étudiants peuvent ressentir une sorte d'anxiété qui les empêche de participer et vous en étant bienveillante en les rassurant et en utilisant l'humour vous pensez qu'en faisant ça, ça diminue leur anxiété et qu'ils sont amenés à parler à l'oral davantage.

M-P⁹² : Bien sûr ! Et le fait d'apprendre à les connaître aussi de prendre le temps de parler avec chacun d'eux, de voir par exemple chaque lundi, ce que chacun a fait s'il a été malade, s'il va mieux... être attentif. »

Nous allons maintenant analyser les stratégies que Marie-Paule met en place pour augmenter le WTC des apprenants.

2.3.2 Les stratégies pour faciliter la prise de parole

2.3.2.1. Les rétroactions de l'enseignant

Marie-Paule évoque que la première chose que l'enseignant doit faire c'est être bienveillant à l'égard des apprenants :

« [...] c'est très important de faire preuve de bienveillance... euh avec les étudiants. Ils ont besoin toujours d'être rassurés, et c'est vrai que quelques fois les étudiants quand ils m'imitent en cours ils disent toujours : 'C'est très bien !' 'C'est parfait !' et je me rends compte que c'est vrai que je le fais. Je suis toujours en train de les encourager et en train de sourire. Et je pense que la bienveillance est absolument indispensable [...] »

Nous remarquons, que selon l'enseignante, les apprenants ont besoin d'être rassurés grâce à un comportement bienveillant, ce qui indique qu'elle prend en compte les

⁹² Nous avons choisi d'utiliser les initiales pour rendre le texte plus lisible.

problématiques liées à la FLCA. Afin de rassurer les étudiants, l'enseignante ponctue chacune de leurs prises de parole par des rétroactions positives. En effet, elle utilise des régulateurs non verbaux comme le sourire et félicite les apprenants à tel point que ces derniers l'imitent en classe. Comme énoncé dans notre partie théorique⁹³, Marie-Paule souligne que les rétroactions positives valorisent les propos de l'apprenant. L'objectif est de donner confiance à l'apprenant en le rassurant sur sa prise de parole et ainsi l'inciter à participer à nouveau.

De plus, Marie-Paule précise que les rétroactions que l'enseignant utilise, peuvent avoir un impact négatif sur l'apprenant et que c'est la raison pour laquelle il faut qu'il réagisse avec précaution :

« Parce que je pense que c'est très important. Parce que j'ai remarqué que certaines de mes collègues qui étaient, qui faisaient preuve d'un peu trop d'autoritarisme ou trop sévères même si elles sont trop gentilles par ailleurs euh ça peut bloquer un étudiant, ça peut, ils peuvent avoir l'impression qu'ils vont être jugés et non pas écoutés. Alors qu'en fait c'est ça, on les écoute et on est là pour les aider, pas pour les juger c'est pas un examen, ils sont pas en examen là. »

Nous pouvons supposer qu'ici Marie-Paule fait référence aux conséquences d'un manque de tolérance vis-à-vis de l'erreur. Plus précisément, selon elle, si l'enseignant se focalise uniquement sur les erreurs donc le négatif ou corrige les apprenants de manière abrupte, ces derniers pourraient se sentir jugés plutôt qu'écoutés. A cause des rétroactions négatives de l'enseignant, les apprenants, lors des prochains cours, avant même de prendre la parole, pourraient anticiper les réactions de ce dernier au lieu de se focaliser sur ce qu'ils veulent dire. En somme, Marie-Paule émet l'hypothèse que des réactions trop sévères de la part de l'enseignant peuvent faire perdre confiance à l'apprenant et le faire douter de ses capacités, ce qui peut le déstabiliser et l'empêcher de prendre la parole.

2.3.2.2. Le tutoiement

Durant nos observations, nous avons remarqué que Marie-Paule utilise le tutoiement lors de ces cours. Nous lui avons demandé d'expliquer pourquoi elle a fait ce choix.

⁹³ 2.3.1 Les rétroactions de l'enseignant (page 87).

« Inès : Et comment est-ce que vous définiriez votre relation avec votre groupe ? Parce que j'ai remarqué que vous tutoyiez les étudiants... Est-ce que vous faites en sorte de créer cette relation assez proche ?

M-P : Oui, alors parce que c'est un choix aussi, parce que certains enseignants choisissent le vouvoiement d'autres choisissent le tutoiement. Moi j'ai choisi le tutoiement parce que j'ai remarqué que quand on utilise le vouvoiement, inconsciemment on met une barrière entre soi et entre l'étudiant. [...] mais en cours de langues c'est vrai que j'utilise le tutoiement pour faire tomber cette barrière pour que les étudiants viennent me voir pour qu'ils aient confiance en moi, assez pour me dire s'il y a un problème ou quelque chose qu'ils n'ont pas compris ou bah en ce moment je me sens pas bien, je me sens triste parce que mon petit ami ne me donne plus de nouvelle. Ça peut être n'importe quoi mais qu'ils viennent me voir.

Inès : Et dernière question : est-ce que vous pensez quand il y a une barrière entre l'enseignant et l'étudiant, ça a un impact sur la production orale ?

M-P : Ça peut en avoir un dans la mesure où cette barrière peut montrer que l'enseignant ne veut pas que certaines choses soient dites ou qu'il y a un manque de confiance. Moi je pense que ça peut en avoir un. »

A l'instar de Sandra, l'enseignante tutoie et permet aux étudiants de faire de même afin d'éviter de mettre des barrières entre eux et elle. Plus précisément, elle souhaite que les apprenants lui fassent confiance et qu'ils se sentent libres de s'épancher sur leurs problèmes personnels ou lui demander de l'aide si besoin. Elle adopte le rôle de confidente et fournit un soutien émotionnel aux apprenants. Plus précisément, elle rassure ses étudiants en les mettant en confiance. L'objectif est qu'ils s'expriment à l'oral comme ils l'entendent sans crainte d'être jugés par l'enseignante et ce même s'ils font des erreurs.

2.3.2.3. Les activités sortant du cadre académique

Marie-Paule souligne que l'ambiance présente dans la classe et en particulier la cohésion du groupe a un impact sur la participation de l'apprenant. Elle précise également que cette cohésion ne se fait pas naturellement et que c'est à l'enseignant de faire en sorte de créer une certaine cohésion et entente au sein du groupe.

« Non au départ on fait beaucoup de choses, les premières semaines en général, mais moi et les autres aussi. On fait beaucoup de choses pour développer cette cohésion. Ça peut aller de faire des jeux, à faire des activités où ils seront amenés à parler ensemble, ça peut être faire des petites enquêtes, faire un petit déjeuner ensemble. »

Marie-Paule explique qu'elle organise avec ses collègues enseignants, au début du semestre, des activités et jeux que les apprenants doivent effectuer à plusieurs. La collaboration et la coopération durant ses activités permettent de créer une dynamique de groupe et des liens entre les apprenants avant même que les cours ne commencent. Elle

ajoute que lorsqu'il y a un problème d'ambiance dans un groupe c'est à l'enseignant d'intervenir :

« Parce que quelques fois le problème du groupe c'est que... il suffit d'une pomme pourrie... excusez-moi le terme... pour vous gâcher l'ambiance et donc si vous n'arrivez pas à transformer cette pomme négative en une pomme positive. Ça peut être un vrai problème et ça peut casser l'ambiance de votre groupe. »

Autrement dit, elle considère que l'ambiance du groupe dépend principalement de l'enseignant. Dans la citation précédente, Marie-Paule mentionne également des petits-déjeuners auxquels nous avons pu assister. Nous lui avons demandé de préciser pourquoi elle organise ce type d'activité après le commencement des cours.

« Parce que je voulais les mettre dans le bain français. Quand ils sont arrivés et que je leur ai demandé ce qu'aime bien faire les français le dimanche ou le samedi quand ils ont le temps, ils ont dit... un étudiant a dit : 'Ah bah ils aiment bien aller au bar et s'asseoir et prendre un café ou un croissant et lire les journaux'. Et pour eux ça faisait fête en fait et le but c'était lire les journaux mais aussi qu'ils échangent et qu'ils présentent aux autres le journal et le fait d'être autour de la table, ils étaient... mais super contents ! Vous avez vu leurs réactions et d'ailleurs, la fois suivante le mercredi suivant un étudiant est arrivé en me disant : 'Bon on fait un petit déjeuner ?' »

Nous avons assisté au petit-déjeuner en question. Durant cette séance le thème était la presse et en particulier les différents journaux français. Afin d'aborder le thème de façon ludique, l'enseignante a organisé un petit-déjeuner en classe. Son objectif était de mettre les apprenants dans la peau des français : discuter des dernières actualités dans les journaux avec des amis autour d'un petit-déjeuner. Autrement dit, les petits-déjeuners permettent de sortir du cadre académique et de rendre la situation de communication plus authentique et plus ludique. Le cours prend ainsi des allures de « fête » ce qui permet de créer une atmosphère détendue. Cette activité permet à l'apprenant de se concentrer sur la transmission du message plutôt que sur le fait qu'il soit en train de parler en classe devant un auditoire⁹⁴ (Krashen, 2013).

2.3.2.4. L'humour

L'enseignante pense que l'humour provoque le rire qui est par essence communicatif et qui rassemble les apprenants. En d'autres termes, cette réaction émotionnelle serait un

⁹⁴ 2.3.3 La ZPD et les types d'activités (page 38).

facteur de cohésion, d'entente au sein du groupe-classe, ce qui créerait une atmosphère propice à la prise de parole.

« [...] le sens de l'humour aussi... C'est très important, parce qu'un groupe qui ne rit pas est un groupe qui ne fonctionne pas parce que c'est un facteur de cohésion. »

2.3.2.5. *La mise en retrait*

Marie-Paule déclare que l'oral occupe à l'IEFE une place importante mais aussi dans son cours à tel point qu'il a un impact sur le déroulement de certaines séances :

« M-P : Non, non il est prépondérant... L'oral est vraiment prépondérant comme vous avez pu l'observer on laisse... le but c'est toujours de faire parler l'étudiant. Même l'autre jour par exemple, je vous donne un exemple tout simple : j'avais prévu un cours sur deux heures, où j'avais prévu d'introduire un nouveau point de grammaire mais... euh... on a commencé en écoutant l'exposé d'une étudiante qui généralement n'est pas très bavarde et en fait le fait de faire son exposé... euh ça a tellement plu aux étudiants... le sujet leur a tellement plu que finalement l'exposé a duré plus d'une heure et je les ai laissé faire, parce qu'il y avait de l'interaction et il y avait, euh ça a donné beaucoup plus de sécurité à l'étudiante qui normalement est plutôt timide et qui n'ose pas trop s'exprimer... et c'était vraiment absolument magique de les voir s'exprimer naturellement.

Inès : Donc c'était surtout les étudiants qui échangeaient entre eux plutôt que vous ou que quand même vous étiez en train de...

M-P : Non c'était surtout les étudiants qui échangeaient entre eux et moi je remplaçais les choses quand il y avait des erreurs en fait... J'intervenais quand les phrases étaient mal construites ou quand il y avait une incompréhension parce qu'il peut arriver aussi que quelque chose soit mal compris donc là j'interviens. »

Nous avons dit dans notre partie théorique que certains étudiants peuvent ressentir une FLCA plus ou moins forte et que cela aurait un impact sur leur WTC. Dans le cas présent, Marie-Paule fait référence à une étudiante qu'elle définit comme timide et ayant peur de parler en classe. Voyant que son exposé a plu à ses camarades et que ces derniers ont de nombreuses questions, elle a décidé de changer le déroulement du cours. En d'autres termes, l'attention que l'enseignante porte à faire parler ses apprenants, est telle, qu'elle l'amène à modifier le programme et les objectifs de sa séance, au moment même où elle se déroule. Marie-Paule se met en retrait et décide de n'intervenir que pour corriger des erreurs d'ordre syntaxique et bloquant la compréhension des apprenants. En somme, elle adopte le rôle

d'enseignante facilitatrice⁹⁵, le but étant de continuer à faire parler l'apprenante et ses camarades. L'apprenante faisant l'exposé prend le rôle d'enseignante puisqu'elle répond aux questions de ses pairs.

Qui plus est, comme le précise Marie-Paule, le fait que cela soit les apprenants qui posent les questions et non elle-même, met l'apprenante en sécurité. Le nombre de questions témoigne de l'intérêt qu'accordent les apprenants à l'exposé de leur camarade. De fait, cela apporte une certaine confiance à l'apprenante qui n'est plus focalisée sur les erreurs ou sur le fait qu'elle prend la parole devant une enseignante en classe mais plutôt sur la transmission et l'explication d'un message, en l'occurrence l'exposé. En résumé, en se mettant en retrait, Marie-Paule favorise le WTC de l'apprenante mais aussi de ses camarades. Nous pouvons supposer que si Marie-Paule avait mis fin de manière brutale à l'intervention de l'apprenante, cela aurait pu être perçu comme une non validation de la parole de l'apprenante et donc une non reconnaissance de cette dernière. Par conséquent, cela aurait pu diminuer son WTC.

2.4 Le point de vue d'A, enseignante du groupe 10

2.4.1 La prise en compte du WTC et de la FLCA

Lorsque nous avons demandé à A de quoi dépend, selon elle, la participation de l'apprenant elle a déclaré :

« Alors un peu l'ambiance du groupe je pense que ça joue... si y a une ambiance détendue, s'ils s'entendent bien, s'il y a un peu des blagues entre eux. Ou même un peu... une sorte de rivalité... un peu dans le sens de l'émulation... ça ça joue... Ensuite euh bah suivant le type de choses proposé, si on organise un débat ça a tendance à fonctionner même un débat sur des choses sans importance du style voyage en train / voyage en avion. Enfin ou tout le monde... C'est pas politique. Mais parfois il y a ce truc qui se met en place ils veulent gagner donc il y a un clan, un groupe pour l'avion et un groupe pour le train et ils disent : 'Ah c'est nous qui allons gagner'. Mais ça marche pas pour tous les groupes et euh ça arrive d'avoir un groupe un peu amorphe... euh... c'est pas forcément une question de niveau. Une fois j'avais un groupe Erasmus qui était d'un bon niveau à l'écrit mais à l'oral ils étaient... je sais pas ils étaient... il y a rien qui marchait en fait... bon ça ça joue beaucoup. Après je pense qu'il y a une question de prof... plus ou moins entraînant... avec lequel ou laquelle les étudiants sont plus ou moins à l'aise pour parler. Euh mais on voit pas ce qu'il se passe dans les autres cours... donc voilà... et après il y a une question de niveau peut être... dans les petits niveaux... c'est-à-dire qu'alors il veulent parler je pense pour faire une phrase correcte mais après ça peut pas aller très très loin... »

⁹⁵ 2.2.2.1 L'enseignant facilitateur (page 28).

Les premiers éléments que cite A sont la cohésion et la proximité entre les apprenants. En somme, s'il y a une bonne ambiance entre les étudiants ils sont amenés à participer davantage. Tout comme Sandra, elle précise que certaines activités, dont l'enseignant est à l'origine, incitent les étudiants à prendre la parole. Elle avance que les apprenants ont envie de parler davantage lorsqu'ils font confiance à l'enseignant. Elle ajoute également que certains traits de personnalité comme le dynamisme de l'enseignant favorisent leur WTC. Par ailleurs, elle avance que l'absence de prise de parole n'est pas forcément liée au niveau de l'apprenant puisqu'elle a déjà eu des apprenants avec « un bon niveau à l'écrit » mais qui ne participaient pas et ce malgré les différentes stratégies qu'elles employaient. En revanche, selon elle, les apprenants ayant un niveau débutant ne disposent pas d'un niveau suffisant pour prendre la parole durant une longue durée, cela expliquerait selon elle, leur manque de participation.

Contrairement aux autres enseignantes interrogées, A n'a pas abordé l'anxiété de manière implicite avant que nous lui posions la question.

« Inès : Je m'intéresse aussi aux émotions. Est-ce que vous pensez que certains apprenants peuvent ressentir une sorte d'anxiété par rapport à l'oral ?

A : Oui euh notamment... »

Nous allons maintenant nous intéresser aux stratégies qu'A met en place afin de faciliter la prise de parole.

2.4.2 Les stratégies pour faciliter la prise de parole

2.4.2.1. Donner son approbation

Lorsque nous demandons à A de nous parler de l'anxiété cette dernière répond :

« Alors c'est un peu un cliché mais notamment les asiatiques, j'ai eu plusieurs fois... des Japonaises parfois Chinoises aussi... plutôt ça... Les Coréens et les Coréennes que j'ai eu pas du tout... en pleurs en disant 'Mais j'arrive pas, je sais pas parler' et c'était souvent des groupes où il y avait des Américains qui eux ont l'habitude de parler et qui disent 'moi je pense que ceci que cela' et eux, les Asiatiques, face à ça euh... ça faisait un blocage. Donc j'essayais de leur dire : 'Mais non il y a pas de problème, vous y arrivez ! » Il faut juste essayer de détendre les choses... »

Selon A, la culture de l'apprenant aurait une influence sur son WTC et sa FLCA. Selon elle, les étudiantes japonaises et chinoises, de par leur culture, n'ont pas l'habitude de parler pendant une longue durée en classe. A l'inverse, les étudiants américains ont tendance

à prendre la parole à de nombreuses reprises. L'attitude des étudiants américains peut être déstabilisante pour les étudiantes japonaises et chinoises. Selon ses dires, ces dernières ont tendance à se comparer aux étudiants américains, et par conséquent elles n'estiment pas avoir les capacités de prendre la parole. A avance que pour apaiser les apprenants en question, elle les encourage en leur donnant son approbation. Autrement dit, elle les rassure pour qu'elles prennent confiance en elles et ainsi qu'elles osent prendre la parole.

2.4.2.2. Gérer la répartition de la parole

A précise qu'il est difficile d'inciter des apprenants à parler quand la raison pour laquelle ils ne parlent pas est liée à leur culture d'origine :

« Après on peut pas... enfin on peut pas corriger complètement des éléments très culturels mais on peut mettre à l'aise, faire, essayer de mettre à l'aise, faire en sorte que les autres prennent un peu moins la parole. Laisser parler, je dis parfois de laisser parler telle personne. »

« Euh... dire aux autres d'écouter, chacun son tour, des choses comme ça. C'est pas très évident. »

Afin d'inciter les étudiants les plus discrets à prendre la parole, A intervient et demande aux apprenants plus bavards d'écouter ses camarades et de ne pas les couper. Plus précisément, lorsque l'apprenant est interrompu, il peut comme l'indique la recherche de Zarrinabadi (2014) que nous avons mentionnée dans notre partie théorique⁹⁶, être frustré et ne pas se sentir écouté et perdre confiance. En demandant aux autres d'écouter ce que l'apprenant dit, elle donne de la valeur à sa parole ce qui peut encourager l'apprenant à participer. Autrement dit, c'est elle qui gère la répartition de la parole.

2.4.2.3. La gestion des conflits

Comme énoncé précédemment, A estime qu'une bonne ambiance de groupe favorise la prise de parole. Toutefois, elle pense qu'elle ne dépend pas toujours de l'enseignant :

« Inès : Est-ce que vous en tant qu'enseignante vous organisez des choses ? Est-ce que vous vous préoccupez de cette ambiance ? Est-ce que vous faites des choses pour qu'il y ait une bonne ambiance entre les étudiants en particulier ou... »

⁹⁶ 2.3.1 Les rétroactions de l'enseignant (page 33).

A : Souvent j'ai l'impression que ça se fait selon les personnalités donc on n'a pas forcément une prise dessus. En revanche bon ça arrive qu'il y ait une mauvaise ambiance... alors ça a pu être pour des raisons politiques... Il y avait un groupe de Libyens des pro-Kadhafi, des anti-Kadhafi qui se tiraient dans les pattes. Euh ça peut être... ça ça arrive de temps en temps... une personne qui prend trop de place... Euh... on en a eu une comme ça qui est restée d'ailleurs un moment... Alors il fallait la calmer elle parce qu'elle arrête pas de parler et puis en plus de dire n'importe quoi... Et que les autres s'énervent pas trop contre elle donc ça avait fait un peu... alors une fois... En plus elle arrivait en retard... Alors une fois bon bah j'ai dit : 'Bon bah vous arrivez en retard mais le prochain gage la prochaine fois, si vous arrivez en retard, vous apportez le petit déjeuner' Donc elle avait apporté... C'était une personne qui était d'origine iranienne et elle avait apporté le p'tit déj du coup. Dans le groupe il y avait pas mal d'étudiants chinois qui étaient un peu agacés parce que... il y avait une question de différence culturelle et ça avait un peu détendu l'ambiance... parce qu'elle avait apporté des trucs. Et puis ce qui est amusant aussi, une fois ultérieure... bon bah j'ai eu un problème de transport (*rires*) je suis arrivée cinq minutes en retard... donc j'ai apporté aussi le petit déjeuner... Donc on peut faire une sorte de blague comme ça... »

Nous observons que selon A, une bonne ambiance au sein du groupe dépend avant tout des personnalités des apprenants. En revanche, elle estime que quand il y a une mauvaise ambiance, l'enseignant doit intervenir. Elle fait notamment référence à une expérience qu'elle a eue avec une étudiante qui n'était pas vraiment appréciée de ses camarades car elle arrivait en retard et qu'elle parlait beaucoup. A a décidé d'intervenir afin de ne pas laisser une mauvaise ambiance s'installer. Plus précisément, en proposant à l'étudiante en question d'apporter le petit-déjeuner pour se faire pardonner du retard, elle a essayé de temporiser l'animosité que ses camarades pouvaient avoir à l'encontre de cette dernière.

De plus, lorsque A est arrivé en retard elle a apporté le petit-déjeuner à son tour. Le petit-déjeuner qu'elle a apporté a fait écho à celui de l'étudiante provoquant ainsi une sorte de « blague⁹⁷ ». En d'autres termes, le petit-déjeuner et le retard sont devenus des plaisanteries communes c'est-à-dire que seuls les membres du groupe peuvent comprendre. Nous pouvons supposer que grâce à l'humour, A a réussi à créer une sorte de complicité au sein du groupe-classe mais aussi entre elle et les apprenants. Elle a adopté un rôle de médiatrice et a réussi à apaiser les tensions créant ainsi une ambiance détendue et positive.

2.4.2.4. Les activités

A précise que certains types d'activité incitent les apprenants à participer :

« Ou même un peu... une sorte de rivalité... un peu dans le sens de l'émulation... ça ça joue... Ensuite euh bah suivant le type de choses proposé, si on organise un débat ça a tendance à fonctionner même un débat sur des choses sans importance du style voyage en train / voyage en

⁹⁷ Il s'agit d'une citation nous avons donc choisi de garder ce terme familier.

avion. Enfin ou tout le monde... C'est pas politique. Mais parfois il y a ce truc qui se met en place ils veulent gagner donc il y a un clan, un groupe pour l'avion et un groupe pour le train et ils disent : 'Ah c'est nous qui allons gagner'. »

« A : Alors euh...bah les débats. Euh... alors les exposés aussi... parce que y a une reprise après l'exposé, enfin souvent des questions alors ça marche mieux dans les grands niveaux mais quand même... même à la limite en B1 ça peut fonctionner si c'est un sujet qui intéresse le groupe. Après il y en a qui pose des questions : 'Toi t'en penses quoi ?' Les exposés aussi sur la littérature, sur les livres euh parfois ça marche très bien à la fin 'Est-ce que tu recommandes ce livre ? Pourquoi ? Oui mais...' voilà. Alors sur les pronoms relatifs, je fais souvent pour les niveaux B1, B2 des devinettes donc par exemple faire deviner un objet en utilisant 4 pronoms relatifs : c'est un objet qui sert ... »

Inès : Des activités ludiques donc ?

A : Oui voilà... ils sont en petits groupes et les autres veulent deviner l'objet donc c'est un peu ludique. »

Par ailleurs, elle explique que les exposés sont aussi efficaces, car l'apprenant parle d'un sujet qui l'intéresse et que ses camarades peuvent lui poser des questions. Autrement dit, comme Marie-Paule, elle se met en retrait pour laisser les apprenants parler entre eux.

2.4.2.5. Solliciter les apprenants

A sollicite également les apprenants :

« Euh... ça peut. Alors... je désigne plutôt pour lire quand c'est le moment de faire un exercice voilà... Oui ou aussi quand je pense que quelqu'un a quelque chose à dire sur le sujet parce que la personne est positionnée de telle ou telle manière... »

En raison de l'exemple auquel A fait référence, nous avons tendance à penser, à première vue, que nous n'avons pas affaire à un désir de communiquer, puisque c'est elle, enseignante qui sollicite l'apprenant. Toutefois, nous voyons que A observe les étudiants et qu'elle les interroge quand elle estime, de par leur comportement non verbal, qu'ils sont enclins à participer. En d'autres termes, si elle juge que l'apprenant a envie de participer mais qu'il ne le fait pas parce qu'il n'ose pas le faire, elle va le solliciter.

Par ailleurs, lorsqu'elle désigne un apprenant en particulier, elle lui demande de s'exprimer sur un sujet qu'il maîtrise afin de ne pas le déstabiliser et de bloquer sa production orale.

« Un peu oui si ça se fait pas de manière fluide, il faut un peu intervenir pour organiser, éventuellement solliciter la personne sur des sujets sur lesquels elle sera le plus en confiance ou qu'elle connaît, voilà : sur son pays, sur 'Et vous dans votre pays comment ça se passe ?' »

2.4.2.6. *Le vouvoiement : entre distance et proximité*

Nous avons observé que contrairement à Sandra et Marie-Paule, A vouvoie ces étudiants. Afin de comprendre pourquoi nous lui avons posé la question :

« A : [...] Euh... en revanche moi je continue à les vouvoyer... On est quand même dans des cours de français. On apprend justement la différence entre le vouvoiement et le tutoiement et en plus ces proximités peuvent créer des problèmes après. Alors ce qui est amusant c'est qu'à l'inverse c'est souvent ces collègues qui tutoient et qui sont assez proches qui refusent de faire des groupes WhatsApp pour ne pas donner leur numéro de téléphone euh... qui introduisent une distance ailleurs. Moi je trouve que WhatsApp est pratique certes ça donne mon numéro personnel. XX Pour l'instant j'ai pas eu de problème ici.

Inès : Donc c'est pas parce qu'on tutoie une personne...ça peut créer une proximité... mais ça veut dire qu'on est plus proche ...

A : Non pas forcément ...

Inès : Puisque comme vous le dites, vous acceptez de converser par WhatsApp.

A : C'est-à-dire j'essaie de m'intéresser aux différentes personnalités, bon après avec des limites, c'est-à-dire que on peut pas se sentir proche de tout le monde. Il y a des gens avec qui ça passe plus ou moins. Euh... et justement aussi pour ça, quelqu'un avec qui ça passe pas trop, j'ai pas forcément envie qu'il m'appelle par mon prénom (*rires*). »

Nous observons qu'A ne tutoie pas ses étudiants car selon elle, le tutoiement implique une proximité qui pourrait être problématique. Autrement dit, elle veut garder une certaine distance d'un point de vue affectif avec ses étudiants. Toutefois, elle ajoute qu'elle se sert de l'application WhatsApp pour créer des liens avec ses étudiants et apprendre à les connaître et ainsi créer une complicité. Elle explique qu'elle ne peut cependant pas être proche de tous ses étudiants.

Nous avons vu que chaque enseignante met en place des stratégies pour augmenter le WTC des étudiants. Afin d'essayer de répondre à notre problématique et à nos questions de recherche de manière plus précise nous avons décidé de croiser les réponses des apprenants avec celles des enseignantes.

Chapitre 3 – Mise en perspective des représentations des apprenants et des enseignants

Comme nous l'avons dit précédemment, peu d'apprenants ressentent de la FLCA. Une grande majorité d'entre eux participe de leur plein gré de manière récurrente en classe et ce, même si certains estiment éprouver de la FLCA. Les étudiants ont également précisé que les activités ludiques telles que les jeux ainsi que les cours et les activités qui sortent du cadre académique les incitent à participer davantage. Les activités orales proposées par les enseignants sont toutes appréciées à l'exception des exposés. En ce qui concerne leurs préférences interactionnelles, les apprenants préfèrent interagir quand ils sont en petits groupes et préfèrent échanger à l'oral avec leur enseignant et leurs camarades. Ils mentionnent également que lorsqu'ils sont proches et font confiance à leurs camarades et à leur enseignant et que ce dernier les félicite, ils participent davantage. Ils précisent qu'un enseignant qui les interrompt pour les corriger, ne les déstabilisent pas et qu'ils sont capables de prendre la parole à nouveau. Enfin, les traits de personnalité de l'enseignant qui les incitent à participer sont son humour et sa gentillesse. En résumé, l'agir professoral aurait un impact selon eux sur leur WTC.

En ce qui concerne les enseignantes, toutes pensent que leur agir influence le WTC des apprenants. Elles mettent toutes les trois en place des stratégies pour faciliter et inciter les apprenants à prendre la parole. Plus précisément, nous remarquons qu'elles privilégient les activités orales à réaliser en groupe car elles facilitent, selon elles, la prise de parole tout en créant des liens entre les apprenants. Toutes les trois veillent à ce que les apprenants entretiennent de bonnes relations entre eux. De même, elles font en sorte d'entretenir une relation de confiance avec les apprenants en les rassurant et en étant à l'écoute. Les trois enseignantes privilégient des activités ludiques comme le théâtre et les jeux dans le but d'instaurer un climat détendu, dédramatisant ainsi la prise de parole.

Par ailleurs, A se préoccupe de la FLCA des étudiants mais de façon plus mineure que Sandra et Marie-Paule. En effet, ces dernières prennent en compte les émotions des apprenants avant tout autre élément et apportent une attention particulière à la FLCA. Toutes leurs actions ont pour but de contrer les émotions négatives et de permettre ainsi à l'apprenant de s'exprimer à l'oral. Autrement dit, ces deux enseignantes ont conscience qu'elles ont un impact très important sur l'apprenant. Elles utilisent l'humour afin de provoquer des émotions positives et de réguler les émotions négatives comme l'anxiété, des apprenants.

Si l'on croise les réponses, nous observons un certain parallélisme entre ce que disent les enseignantes sur leur agir et les préférences interactionnelles des apprenants ainsi que les éléments qui font, selon eux, varier leur participation orale (relation de confiance avec l'enseignant, bonne entente avec leurs camarades). Nous pouvons supposer que les enseignantes auraient réussi à construire un environnement positif, ce qui expliquerait l'important WTC des apprenants et l'absence de FLCA. De plus, il est possible que cet environnement positif n'éradiquerait pas la FLCA des étudiants mais la réduirait suffisamment puisque certains participent à de nombreuses reprises malgré le fait qu'ils y sont sujets.

Toutefois, il est important de noter qu'il ne s'agit que d'hypothèses. Par exemple, A contrairement à Sandra et Marie-Paule, estime que l'enseignant peut faciliter le WTC en prenant en compte la FLCA jusqu'à un certain point. Plus précisément, elle estime que la culture d'origine ou la personnalité de l'apprenant détermineraient son WTC et sa FLCA, ce qui pourrait expliquer pourquoi certaines stratégies ayant pour but de faciliter la prise de parole ne fonctionnent pas toujours. Elle mentionne également que l'ambiance d'un groupe dépend surtout des personnalités qui le composent plutôt que de l'agir de l'enseignant. En revanche, elle déclare intervenir telle une médiatrice afin d'apaiser les éventuelles tensions.

Conclusion

Notre recherche puise ses origines dans notre expérience personnelle, en tant qu'apprenante en langue étrangère. Elle est aussi le fruit de nombreuses conversations que nous avons pu avoir avec d'anciens apprenants de français. Comme énoncé dans notre partie théorique, l'agir professoral est influencé par l'expérience personnelle de l'enseignant. Après avoir écrit ce mémoire nous avons pris conscience que notre prise en compte de l'anxiété est due à notre expérience personnelle et qu'elle a eu un impact sur notre façon d'agir durant le stage. Nous avons proposé des solutions à une problématique afin d'améliorer notre agir professoral.

Nous avons mis en évidence, en nous appuyant sur des écrits théoriques, les interrelations entre le désir de communiquer, l'anxiété langagière en classe de langue et l'agir professoral. Nous avons également présenté les stratégies formulées par la recherche pour réduire l'anxiété des apprenants.

De plus, le questionnaire a révélé qu'une grande majorité d'apprenants pense que l'agir professoral a un impact sur leur WTC. Une minorité d'apprenants de l'IEFE ressent de la FLCA. Les apprenants sujets à la FLCA prennent malgré tout la parole plusieurs fois de leur plein gré. L'évaluation négative des camarades et de l'enseignant est ce qui empêche le plus l'apprenant de participer. Par ailleurs, plus les apprenants de l'IEFE entretiennent une relation de confiance avec leur enseignant et leurs camarades plus ils participent. Les activités ludiques à réaliser en groupe qui sortent du cadre académique et l'humour sont particulièrement appréciées par les apprenants. A l'inverse, une majorité des apprenants n'apprécie pas de participer lors des exposés.

Selon les trois enseignantes interrogées la participation de l'apprenant dépend surtout de l'agir professoral. Elles prennent toutes les trois en compte la FLCA. Toutefois, une d'entre elles semble s'en préoccuper d'une façon mineure. Toutes les trois adoptent un rôle de facilitatrice puisqu'elles veillent à ce que l'ambiance du groupe-classe et que leur relation avec les apprenants soient positives afin que ces derniers n'aient pas peur de prendre la parole. Pour ce faire, elles utilisent l'humour, encouragent les apprenants et mettent en place des activités ludiques et collaboratives. Nous avons constaté de nombreuses similitudes entre l'agir des enseignantes et les préférences interactionnelles des étudiants. Par conséquent, nous émettons l'hypothèse que les enseignantes ont réussi à créer un environnement positif rassurant les étudiants et les incitant ainsi à participer en classe.

Cependant, notre recherche n'est pas sans faille. Plus précisément, tous les apprenants des trois groupes n'ont pas répondu à notre questionnaire. Il est possible que si davantage d'apprenants avaient répondu à notre questionnaire le taux de FLCA et de WTC seraient peut-être plus importants ou au contraire moindres. Il aurait été peut-être plus judicieux de réaliser des entretiens semi-directifs avec certains apprenants afin d'obtenir des informations plus précises sur les liens entre l'agir professoral et la FLCA et le WTC.

De plus, nous avons exploré la piste de l'agir professoral comme facilitateur de prise de parole et sommes partis du postulat qu'en réduisant la FLCA il pourrait augmenter le WTC. Autrement dit, nous nous sommes focalisés sur une émotion négative. Notre stage étant d'une courte durée, nous avons dû nous hâter d'élaborer notre questionnaire. Au moment où nous l'avons diffusé nous étions peu familiers avec les émotions positives comme la « Foreign Language Enjoyment⁹⁸ » (FLE) (Dewaele et MacIntyre, 2014). Nous n'avons donc pas posé de question sur cette émotion dans notre questionnaire et n'avons donc pas pu déterminer si les apprenants éprouvaient du FLE. Il serait intéressant dans une autre étude d'étudier l'impact que peut avoir le FLE sur le WTC ainsi que l'impact de l'agir professoral sur le FLE.

Enfin, dans le cadre d'une autre étude nous pourrions voir si le contexte homoglotte, les éléments sociodémographiques (plurilinguisme, culture d'origine, études...) et les représentations sur la langue française ont un impact sur la FLCA et le WTC des apprenants.

⁹⁸ Traduction de l'anglais au français réalisée par Nilsen (2022) : « le plaisir éprouvé lors de l'apprentissage d'une L2 ».

Bibliographie

Aguilar Río, J. I. (2010). *Pour une analyse de « la présentation de soi » de l'enseignant de L2 : Style revendiqué, aspects relationnels, décisions interactionnelles*. (Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle à Paris, France; Université de Málaga à Malaga, Espagne). Récupéré sur le site theses.fr <https://www.theses.fr/2010PA030146>

Abello Contesse, C. 1994. « ¿Que nos indican las preferencias de profesores y alumnos sobre la intervención pedagógica explícita motivada por errores en L2 ? ». Dans A. Bruton, & J. Arnold (éds.), *Lingüística aplicada al aprendizaje del inglés*. Alcalá de Guadaíra : Centro de Profesores.

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>

Azaoui, B. (2014). Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité de traitement. *Réflexions méthodologiques, Lidil*, 49, 17-32. <https://doi.org/10.4000/lidil.3419>

Bandura, A. (1984). Recycling Misconceptions of Perceived Self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231–255. <https://doi.org/10.1007/BF01172995>

Botes, E., Dewaele, J.-M., Greiff, S. (2020). The Foreign Language Classroom Anxiety Scale and Academic Achievement: An Overview of the Prevailing Literature and a Meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 26–56. <https://doi.org/10.52598/jpll/2/1/3>

Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2020). The Power to Improve: Effects of Multilingualism and Perceived Proficiency on Enjoyment and Anxiety in Foreign Language Learning. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 279-306. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0003>

Burrows, A. (2021). *Cours notions clés en didactique*. N7CD101 : notions clés en didactique, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

Cadet, L., & Causa, M. (2005). « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de maîtrise de français

langue étrangère) ». Dans Chiss, J.-L. *et al.* (coord.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.

Cadet, L (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Cahiers de l'ACEDLE*, 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.4813>

Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional Context and Willingness to Communicate: A Comparison of Behavior in Whole Class, Group and Dyadic Interaction. *System*, 34(4), 480-493. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X06000820>

Çapan Tekin. S. (2015). Réduire/vaincre l'anxiété langagière en production orale avec les jeux de rôles : une expérience avec des étudiants de FLE de l'université Anadolu. (Mémoire, Université Anadolu à Eskişehir, Turquie). Récupéré sur le site Proquest.com <https://www.proquest.com/docview/2570355289?parentSessionId=nxkJgoMETFRQR0M0tqur3loUUsXWTFNhCNVj5VFtT%2Bo%3D&pq-origsite=primo&accountid=13089>

Çapan Tekin, S., & Aslim YetiŞ, V. (2016). Réduire l'anxiété langagière en production orale : jeux de rôles en FLE. *Humanitas - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 73. <https://doi.org/10.20304/husbd.93239>

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

Capron Puozzo, I. (2015) Créativité, émotion et apprentissage. *Le Langage et l'Homme : Apprentissage, enseignement, affect*, 1, 35-46.

Cazade, A. (2009). L'interculturel est-il soluble dans l'humour ? *Cahiers de l'APLIUT*, 28 (2), 24-39. <https://journals.openedition.org/cahiersapliut/1067>

Champseix, E. (2015). La fabrication d'un discours d'enseignant dans des entretiens d'auto-confrontation, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12 (2), 1-14 <https://doi.org/10.4000/rdlc.646>

Charos, C. (1994). Personality and Individual Differences as Predictors of Second Language Communication: A Causal Analysis (thèse non publiée). Université d'Ottawa, Canada.

- Chen, D., & Anderson, C. (2023). « Categorical Data Analysis ». Dans R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (éds.), *International Encyclopedia of Education* (p. 575-582). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.10070-3>
- Cicurel, F. (2007). « CHAPITRE 1. L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? ». Dans I. Plazaola Giger (éd.), *Paroles de praticiens et description de l'activité: Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (p. 15-36). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.giger.2007.01.0015>
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149-150, 41–55. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. (2012). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Aile (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, 16, 1-15. <https://doi.org/10.4000/aile.801>
- Cicurel. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies pays Scandinaves*, 8, 19–33. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/lagir-professoral-entre-genre-professionnel/docview/2062081666/se-2>
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 5, 16-27. <https://www.cairn.info/revue--2016-3-page-16.htm>.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). Pleasure vs. Enjoyment. *Across the Board*, 41(2), 9.
- Darmawangsa, D., Sukmayadi, V., & Yahya, A. H. (2020). First-year Students' Communication Apprehension in Learning French as Foreign Language. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 340-348. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i2.28599>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). « The Empirical Exploration of Intrinsic Motivational Processes ». Dans L. Berkowitz (éd.), *Advances in Experimental Social Psychology* (p. 39-76). New York: Academic Press.

Dewaele, J.-M, Petrides, K.V, & Furnham, A. (2008). Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals: A Review and Empirical Investigation. *Language Learning* 58(4). 911–960. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x>

Dewaele, J.-M., & Wei, L. (2013). Is Multilingualism Linked to a Higher Tolerance of Ambiguity? *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 231-240. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000570>

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The Two Faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2016). « Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety : The Right and Left Feet of the Language Learner » . Dans P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (éds.), *Positive Psychology in SLA* (p. 215-236). Bristol, Blue Ridge Summit : Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>

Dewaele, J.-M., & Dewaele, L. (2018). Learner-internal and Learner-external Predictors of Willingness to Communicate in the FL Classroom. *Journal of the European Second Language Association*, 2(1), 24-37. <https://doi.org/10.22599/jesla.37>

Dewaele, J.-M. (2019). The Effect of Classroom Emotions, Attitudes Toward English, and Teacher Behavior on Willingness to Communicate Among English Foreign Language Learners. *Journal of Language and Social Psychology*, 38(4), 523-535. <https://doi.org/10.1177/0261927X19864996>

Dewaele, J.-M., & Dewaele, L. (2020). Are Foreign Language Learners' Enjoyment and Anxiety Specific to the Teacher ? An Investigation into the Dynamics of Learners' Classroom Emotions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 45-65. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.3>

Dewaele, J.-M., & Li, C. (2020). Emotions in Second Language Acquisition: A Critical Review and Research Agenda. *Foreign Language World [外语界]*, 196(1), 34–49.

[https://www.academia.edu/42076116/Emotions in Second Language Acquisition A critical review and research agenda](https://www.academia.edu/42076116/Emotions_in_Second_Language_Acquisition_A_critical_review_and_research_agenda)

Dewaele, J.-M., Saito, K., & Halimi, F. (2022). How Teacher Behaviour Shapes Foreign Language Learners' Enjoyment, Anxiety and Attitudes/Motivation : A Mixed Modelling longitudinal investigation. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688221089601>

Dewaele, J.-M., Botes, E., & Greiff, S. (2023). Sources and Effects of Foreign Language Enjoyment, Anxiety, and Boredom: A Structural Equation Modeling Approach. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(2), 461-479. <https://doi.org/10.1017/S0272263122000328>

Dörnyei, Z., & Malderez, A. (1997). Group Dynamics and Foreign Language Teaching. *System*, 25(1), 65-81. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00061-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00061-9)

Dufour, S., & Parpette, C. (2010). Reconnaissance des parcours individuels dans une méthodologie de groupe. *Cahiers de l'ACEDLE*, 7(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2119>

Ekman, P. (1980). « Biological and Cultural Contributions to Body and Facial Movements in the Expression of Emotion ». In A. O. Rorty (éd.), *Explaining Emotions* (p. 95-99). Berkeley : University of California Press.

Ekman P., & Rosenberg E. L. (1997). *What the Face Reveals*, Oxford : Oxford University Press.

Ali, Z., Masroor, F., & Khan, T. (2020). Creating Positive Classroom Environment For Learners' Motivation Towards Communicative Competence In The English Language. *Journal of the Research Society of Pakistan*, 57(1), 317–328. <https://www.researchgate.net/publication/339933617>

Finn, K., & Guay, M.-C. (2013). Perfectionnisme et anxiété de performance chez les étudiants universitaires. *Revue de psychoéducation*, 42(1), 1–23. <https://doi-org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.7202/1061721ar>

Fraisse, P., Fessard, A., & Breyton, M. (1959) « Comparaisons entre les langages oral et écrit ». Dans H. Pieron, & P. Fraisse, *L'année psychologique* (p. 61-71). Paris : Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3406/psy.1959.6596>

Fredrickson B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions ?. *Review of general psychology : journal of Division 1, of the American Psychological Association*, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>

Fredrickson B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. The Broaden-and-build Theory of Positive Emotions. *The American psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>

Fredrickson, B. L. (2013). Updated Thinking on Positivity Ratios. *American Psychologist*, 68(9), 814–822. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0033584>

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interactions*. Paris : Les éditions de minuit.

Gordon, E. M., & Sarason, S. B. (1955). The Relationship Between "Test Anxiety" and "Other Anxieties". *Journal of personality*, 23(3), 317-323. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1955.tb01158.x>

Guillemette, F., Leblanc, C., Renaud, K. (2016). Tenir compte de la « zone proche de développement » des étudiants dans son enseignement, 5(1). <https://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/tenir-compte-de-la-zone-proche-de-developpement-des-etudiants-dans-son-enseignement>

Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. (1986), Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

Guerin, E. (2021). Cours notions clés en didactique. N7CI201: notions clés en linguistique, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

Grasha, A. F. (1996). *Teaching with Styles: A Practical Guide to Enhance Learning by Understanding Learning and Teaching Styles*. New York: Alliance Publisher.

Jiang, Y., & Dewaele, J.-M. (2019). How unique is the Foreign Language Classroom Enjoyment and Anxiety of Chinese EFL Learners? *System*, 82, 13-25. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.017>

Kagan, S. 1994. *Cooperative Learning*. San Clemente, CA : Kagan Cooperative Learning.

Kang, S. J. (2005). Dynamic Emergence of Situational Willingness to Communicate in a Second Language. *System*, 33, 277–292. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>

Kaiser, S., Wehrle, T., & Schenkel, K. (2014). Chapitre 3. « Expression faciale ». Dans : D. Sander (éd.), *Traité de psychologie des émotions* (p. 87-119). Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sande.2014.01.0087>

Katsaris, T. (2019). The Willingness to Communicate (WTC): Origins, Significance, and Propositions for the L2/FL Classroom. *Journal of Applied Languages and Linguistics*, 3(2), 3142. https://www.researchgate.net/publication/338344840_Willingness_to_Communicate_WTC_Origins_significance_and_propositions_for_the_L2FL_classroom

Kemp, C. (2007). Strategic Processing in Grammar Learning: Do Multilinguals Use More Strategies? *International Journal of Multilingualism* 4(4), 241–261. <https://doi.org/10.2167/ijm099.0>

Kertesz-vial, E. (2000). Filtre affectif, humour et pédagogie de l'italien. *Italies*, 4, 827-833. <https://doi.org/10.4000/italies.2385>

Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., Hosseini Fatemi, A., & Choi, C. W. (2016). Willingness to Communicate in English: A Microsystem Model in the Iranian EFL Classroom Context. *TESOL Quarterly*, 50(1), 154-180. <https://doi.org/10.1002/tesq.204>

Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Barabadi, E. (2018). Role of the Emotions and Classroom Environment in Willingness to Communicate: Applying Doubly Latent Multilevel Analysis in Second Language Acquisition Research. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 605-624. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000304>

Koch, A., & Terrell, T. D. (1991). « Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching procedures ». Dans E. K. Horwitz & D. J. Young (éds.), *Language anxiety* (p. 109-125). London: Prentice Hall International.

Krashen, S. D. (2013). The Case for Non-Targeted, Comprehensible Input. *Journal of Bilingual Education Research and Instruction*, 15(1), 102-110. http://www.sdkrashen.com/content/articles/nontargeted_input.pdf

Kun, Y., Senom, F., & Peng, C. F. (2020). Relationship between Willingness to Communicate in English and Foreign Language Enjoyment. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4853-4862. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081057>

La langue française. (s. d.). Chef d'orchestre. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 26 juillet 2023 sur <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/chef-d-orchestre#0>

Larousse. (s. d.). Communauté. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 2 août 2023 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/communaute%20C3%A9/17551#:~:text=Ensemble%20de%20personnes%20unies%20par,communs%20%3A%20Communaute%20C3%A9%20ethnique%2C%20linguistiques.&text=4.,ville%20ou%20d'un%20village>.

Lavergne, N. (1996). L'apprentissage coopératif. *Québec français*, 103, 26–29. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1996-n103-qf1377390/58556ac/>

MacIntyre, P.D., Clement, R., Dörnyei, Z., & Noel, K.A (1998), Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>

MacIntyre, P.D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that Facilitate Language Learning: The Positive Broadening Power of the Imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 193-213. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an Agenda for Positive Psychology in SLA: Theory, Practice, and Research. *The Modern Language Journal*, 103, 262–274. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/modl.12544>

Marcillat, A. (2016). Réflexivité de la recherche par approche qualitative dans l'intervention sociale. Retour sur les problèmes éthiques et méthodologiques dans l'étude de populations vulnérables. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 20, 176-187. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-20/rq-hs-20-marcillat.pdf

McCroskey, J. C., et Baer, J. E. (1985). Willingness to Communicate: The Construct and its Measurement.

McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991). « Willingness to communicate: A cognitive view ». Dans M. Booth-Butterfield (éd.), *Communication, Cognition, and Anxiety* (p. 19-37). Newbury Park, CA: Sag.

McCroskey, J. C. (1997). « Willingness to communicate, Communication Apprehension, and Self-perceived Communication Competence: Conceptualizations and Perspectives ». Dans Daly, & al, *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*, (p. 191-216). Creskill, NJ : Hampton Press.

McCroskey, J. C. (2001). *An Introduction to Rhetorical communication*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Mehrabian, A. (1969). Some Referents and Measures of Nonverbal Behavior. *Behavioral Research Methods and Instrumentation*, 1, 213-217.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Some-referents-and-measures-of-nonverbal-behavior-Mehrabian/81623ddf7766a63e9404aec7fde1fb066607f7c>

Nilsen, C. B. (2022). Entre plaisir et anxiété : Perceptions sur la langue française chez des apprenants norvégiens en study abroad. *Synergies Pays Scandinaves*, (16), 87-99.
https://www.researchgate.net/publication/370650664_Entre_plaisir_et_anxiete_perceptions_sur_la_langue_francaise_chez_des_apprenants_norvegiens_en_Study_Abroad

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ouellet, S. (2015). « La relation éducative dans le contexte de la diversité scolaire ». Dans S. Ouellet, *Relations éducatives et apprentissage* (p.7-180). Québec : Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1178k.6>

Papin, K. (2019). *La contribution des tâches de réalité virtuelle au désir de communiquer en français langue seconde à l'extérieur de la salle de classe à Montréal*. (thèse de doctorat, Université de Montréal à Montréal, Canada). Récupéré sur le site umontreal.ca
<https://doi.org/1866/23558>

Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378.
<https://doi.org/10.7202/900420ar>

- Poymiro, R., & Vannereau, J. (2021). Agir enseignant et dynamique du groupe dans la classe : vers une mise en complémentarité au service d'un climat propice aux apprentissages. *Recherches en Éducation*, 43, 69-81. <https://doi.org/10.4000/ree.3216>
- Razanadrakoto, M. (2021). *Cours ethnographie de la communication*. N6OC102 : Ethnographie de la communication, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
- Rémon. (2013). Humour et apprentissage des langues : une typologie de séquences pédagogiques. *Lidil*, 48, 77–95. <https://doi.org/10.4000/lidil.3317>
- Rimkeeratikul, S. (2018). Comparison of Communication Apprehension in L1 and Communication Apprehension in L2 among MA Students with Different Ages Majoring in English in an International Program in Bangkok. *Arab World English Journal*, 9(3), 33-44 <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no3.1>
- Riquois, E. (2018). Faciliter la prise de parole en classe : Supports, activités et gestion de l'espace. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 37(1), 1-11. <https://doi.org/10.4000/apliut.5829>
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle : Paris : Éditions De Boeck Université, 2003. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 475-476. <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- Ruet, M. (2020). *Cours anthropologie et communication*. N5OA104: Anthropologie et communication, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
- Russell, J. A. (1997). « Reading Emotions from and into Faces : Resurrecting a Dimensional-Contextual Perspective ». Dans Russell J.A, & Fernández-Dols J.M. (éd.), *The Psychology of Facial Expression*. Cambridge : Cambridge University Press, p 295-320.
- S. Pouliot (1997), « Éducation pour la santé : recueil de textes », inédit, Université de Laval, UQAR et UQTR.
- Schütz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.
- Sim, S. H., & Mohd Matore, M. E. E. (2022). The relationship of Grasha-Riechmann Teaching Styles with Teaching Experience of National-Type Chinese Primary Schools

Mathematics Teacher. *Frontiers in psychology*, 13, 1-15.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1028145>

Scrivener, J. (2001). *Learning Teaching*. Oxford : MacMillan.

Snyder, C. R & Lopez, Shane (2009), *Oxford Handbook Of Positive Psychology*, Oxford, Oxford University Press.

Spielberger, C. (1989). *State-trait Anxiety Inventory: Bibliography*. Palo Alto : Consulting Psychologists Press.

Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.

Thiaw, A. (2016). *Dimensions psychoaffective et didactique du feedback correctif à l'oral dans l'agir enseignant*. (Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle à Paris, France).
Récupéré sur le site theses.fr <http://www.theses.fr/2016USPCA075>

Velez, J.J., & Cano, J. (2008). The Relationship between Teacher Immediacy and Student Motivation. *Journal of Agricultural Education*, 49(3), 76-86.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ839897.pdf>

Vygotski, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA : Harvard University Press

Yan, J. X., & Liang, J. (2022). Foreign Language Anxiety and Dependency Distance in English–Chinese Interpretation Classrooms. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-10.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.952664>

Wagner, M. & Urios-Aparisi, E. (2011). The Use of Humor in the Foreign Language Classroom: Funny and Effective ?. *Humor – International Journal of Humor Research*, 24(4), 399-434. <https://doi.org/10.1515/humr.2011.024>

Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité : enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris : Didier.

Weber, C. (2018). « Grammaire de l'écrit grammaire de l'oral, quelles contextualisations ? ». Dans A.C. Santos, & C. Weber (dir.), *Enseigner la grammaire : description, discours et*

pratiques (p. 199-220) Paris : Le Manuscrit, collection Histoires des langues et cultures étrangères. <https://hal.science/hal-03145898>

Weber, C. (2021). *Cours didactique de l'oral*. N7SD101: didactique de l'oral, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

Weber, C. (2022). *Cours les représentations de l'oral*. N9SD102 : langages, médiations et contextes d'insécurité, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

Wen, W. P., & Clément, R. (2003). A Chinese Conceptualisation of Willingness to Communicate in ESL. *Language, Culture and Curriculum*, 16(1), 18-38. <https://doi.org/10.1080/07908310308666654>

Zarrinabadi, N. (2014). Communicating in a Second language: Investigating the Effect of Teacher on Learners' Willingness to Communicate. *System*, 42, 288-295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.014>

Zeng, Y. (2021). A Review of Foreign Language Enjoyment and Engagement. *Frontiers in Psychology*, 12,1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.737613>

Sitographie

Campus FLE-ADCUEFE <https://www.campus-fle.fr/>

CANVA <https://www.canva.com/>

IEFE UPPA <https://iefe.univ-pau.fr/>

Table des annexes

Annexe 1 Déclaration anti-plagiat.....	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 2 Attestation de stage.....	128
Annexe 3 Tableau des corrélations questions méthode Pearson.....	130
Annexe 4 Questions et réponses au questionnaire en français.....	131
Annexe 5 Questions et réponses au questionnaire en anglais.....	146
Annexe 6 Questions et réponses au questionnaire en espagnol.....	163
Annexe 7 Autorisation Sandra.....	179
Annexe 8 Autorisation Marie-Paule.....	180
Annexe 9 Autorisation A.....	181
Annexe 10 Retranscription entretien semi-directif Sandra.....	182
Annexe 11 Retranscription entretien semi-directif Marie-Paule.....	190
Annexe 12 Retranscription entretien semi-directif A.....	196

Annexe 1

Attestation anti-plagiat

Documents sous droits non diffusables.

Annexe 2
Attestation de stage

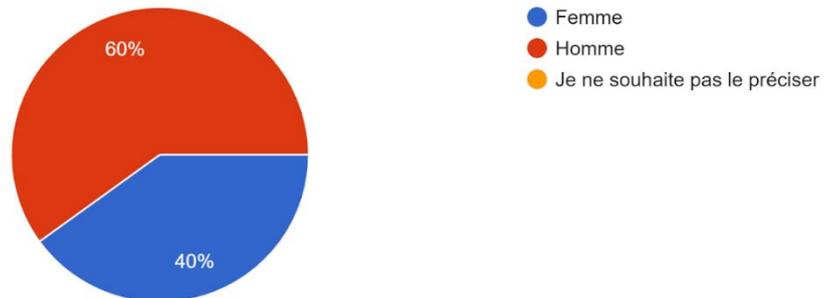
Documents sous droits non diffusables.

Annexe 4

Questions et réponses au questionnaire en français

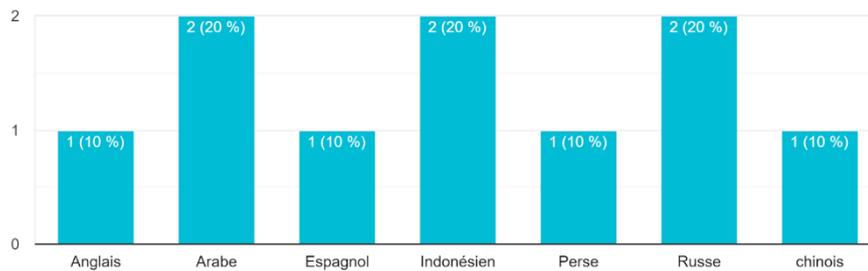
Quel est ton genre ?

10 réponses



Quelle(s) est/sont ta/ttes langue(s) maternelle(s)?

10 réponses



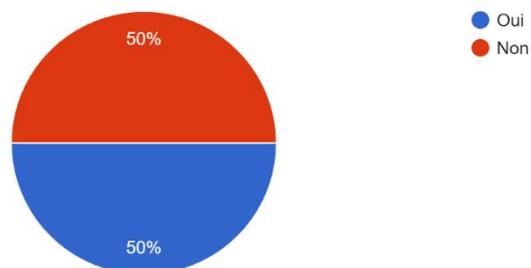
Quelle(s) langue(s) parles-tu ?

10 réponses

Indonésien, français, et anglais
Arabe, anglais, hollandaise, et Français
Français et Arabe
Anglais, français,
chinois anglais malais français
Espagnol, Anglais, Français
Russe, anglais
Anglais, français
Russe, Anglais, Français

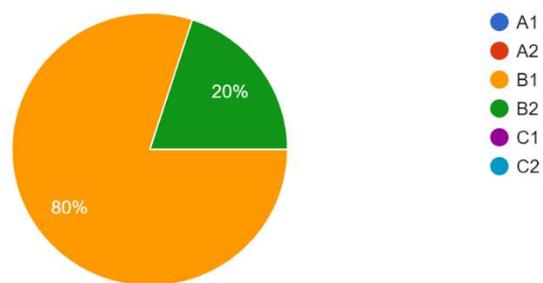
Est-ce que tu as obtenu une certification de français ? (DELF, DALF, TCF...)

10 réponses



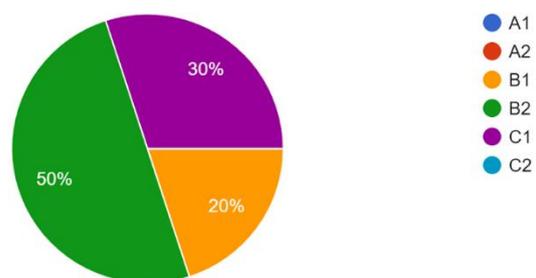
Selon cette certification quel est ton niveau de français ?

5 réponses



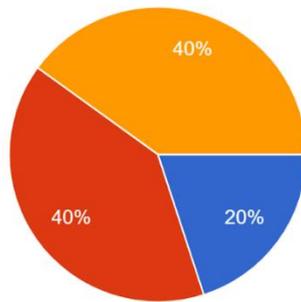
Quel est selon toi ton niveau de français ?

10 réponses



Dans quel groupe es-tu ?

10 réponses



- Groupe 6
- Groupe 8
- Groupe 10

Depuis quand vis-tu en France ?

10 réponses

Depuis septembre 2022

2017

Deux ans

01/09/2022

Sept 2022

5 mois

Mai 2022

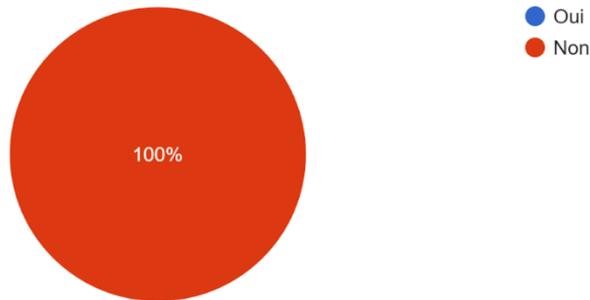
Depuis septembre 2022 (7 mois)

Juin 2022

4 ans

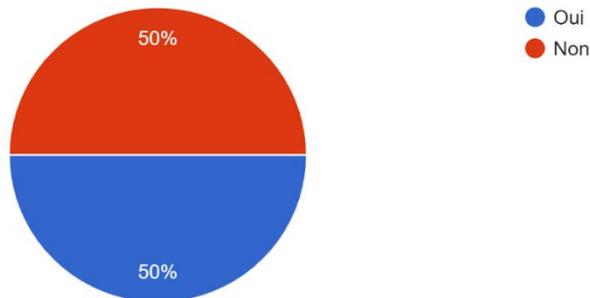
Est-ce que tu avais déjà fait d'autres séjours en France ou/et dans un pays francophone avant de vivre en France?

10 réponses



As-tu déjà suivi des cours de français dans ton pays d'origine ?

10 réponses



Quand ?

5 réponses

A1-4h/semaine(Janvier 2020-Avril 2020),Privé-2h/semaines A2-B1 (Avril 2021-Mars 2022), A2-30h/semaine(Mai 2022- Juin 2022)

2021

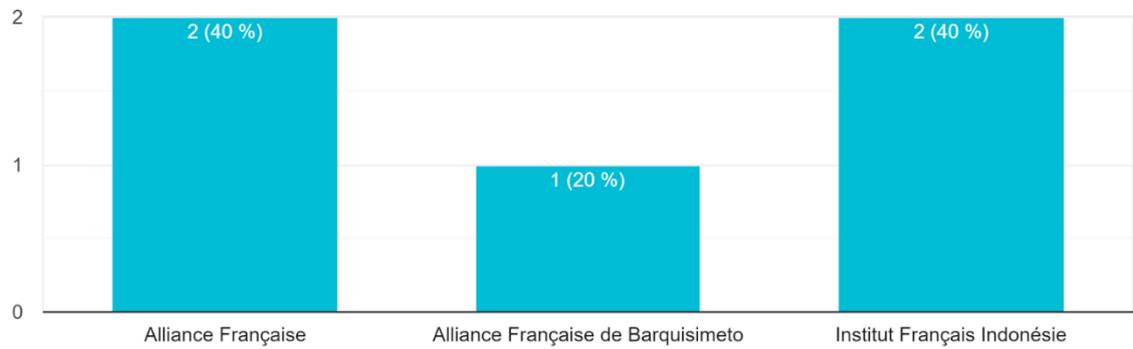
Depuis 2019 à 2021

Novembre 2020 - mai 2022

2018-2019

Dans quelle institution ? (collège, lycée, université, Alliance Française)

5 réponses



Pendant combien de temps ?

5 réponses

en total: environ 300h pendant 2ans

2 ans

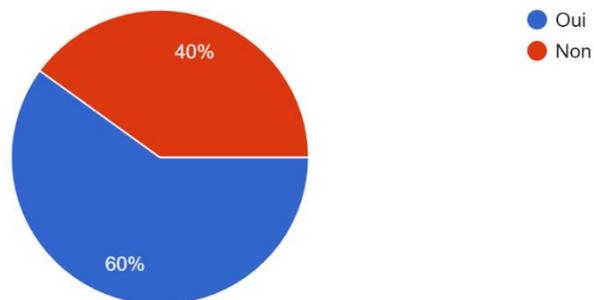
2ans

Pendant un an et demi

1 foi par semaine

Tu as fait des études universitaires dans ton pays.

10 réponses



Tu as étudié pendant combien d'années ?

6 réponses

4 ans

3 ans

4

13

5

2 ans

Qu'est-ce que tu as étudié ?

6 réponses

Ingénierie électronique

Laboratoire

Psychologie

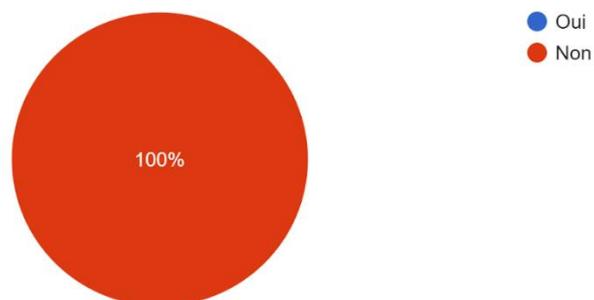
Économique, jurisprudence

Management

Informatiq

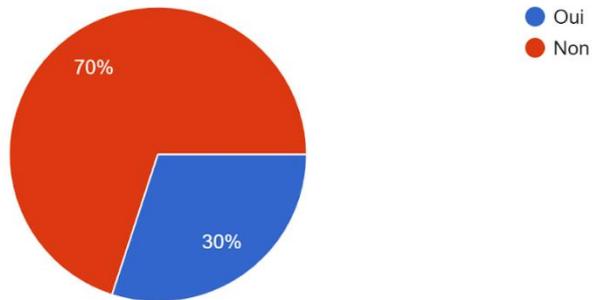
Tu étudies actuellement à l'université dans ton pays.

10 réponses



Tu travailles en France.

10 réponses



Quel est ton métier ?

3 réponses

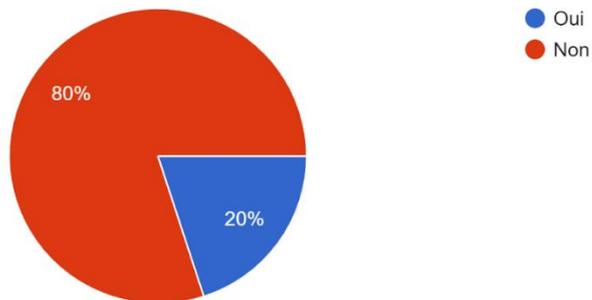
réalisateur de télévision et caméraman dans une chaîne de télévision

restauration

équipier dans un restaurant

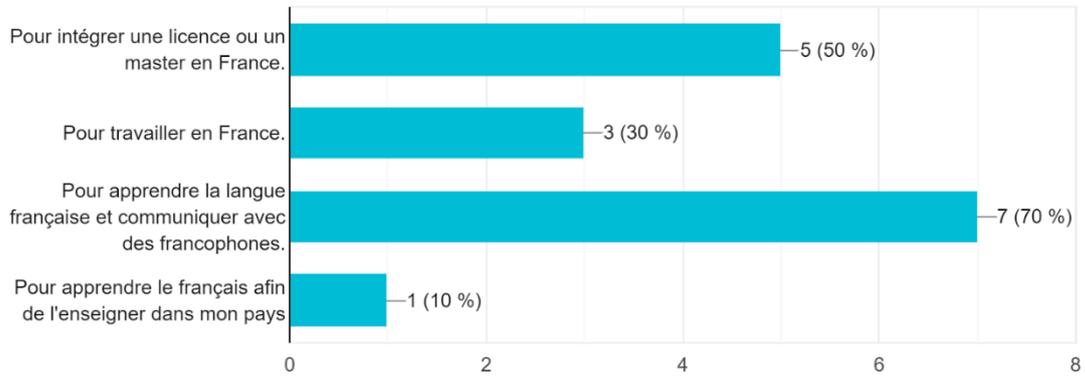
Es-tu en France dans le cadre d'un échange universitaire ?

10 réponses



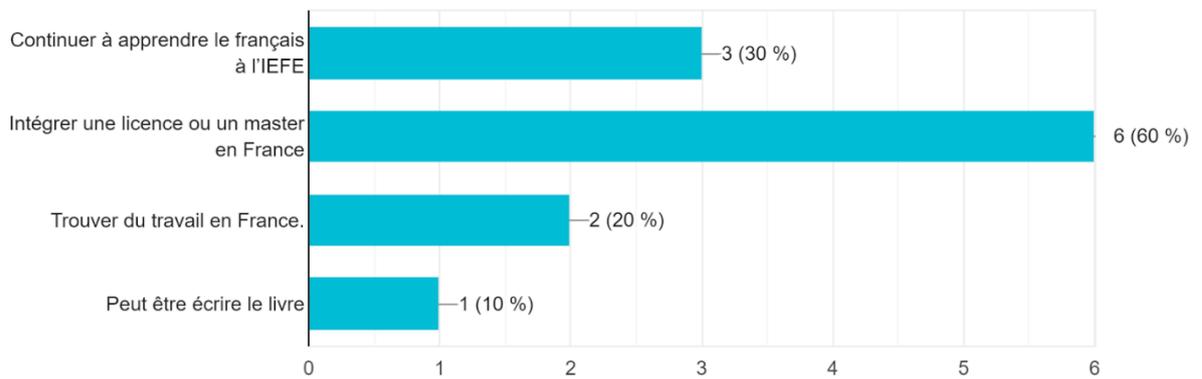
Pourquoi étudies-tu à l'IEFE de l'UPPA ? (plusieurs réponses possibles)

10 réponses



Quels sont tes projets après la fin de l'année scolaire ? (plusieurs réponses possibles)

10 réponses



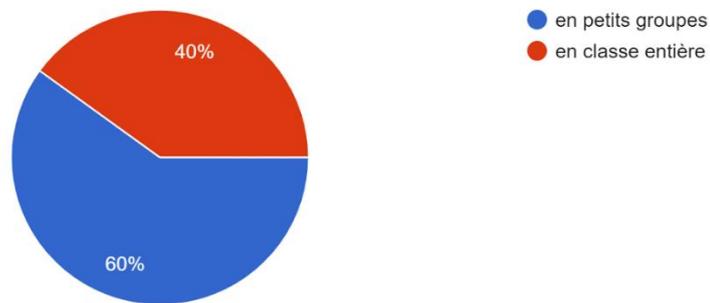
Lorsque tu es en classe tu préfères ...

10 réponses

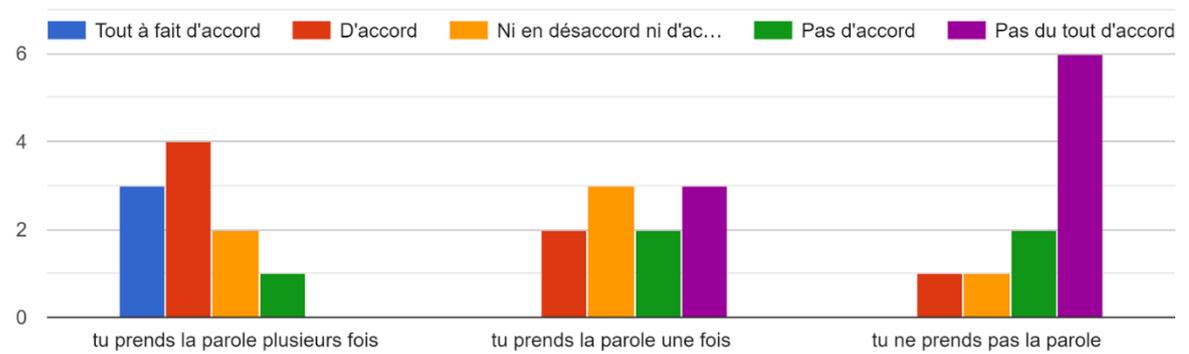


Lorsque tu es en classe, tu préfères prendre la parole ...

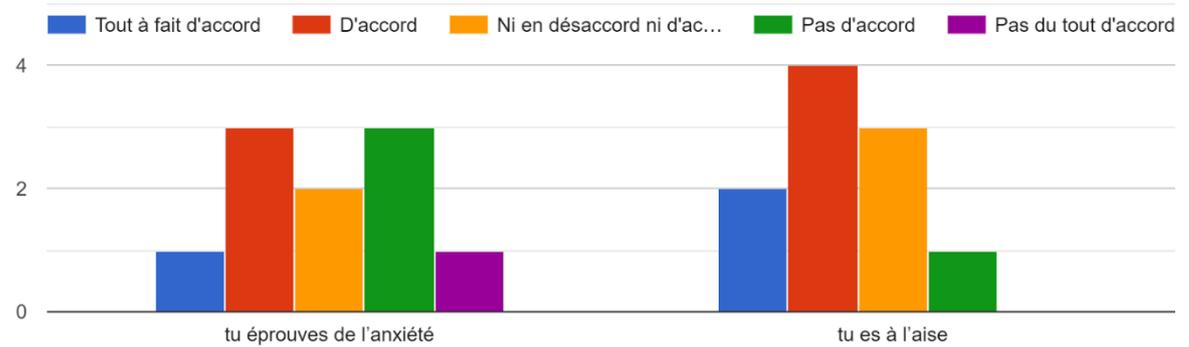
10 réponses



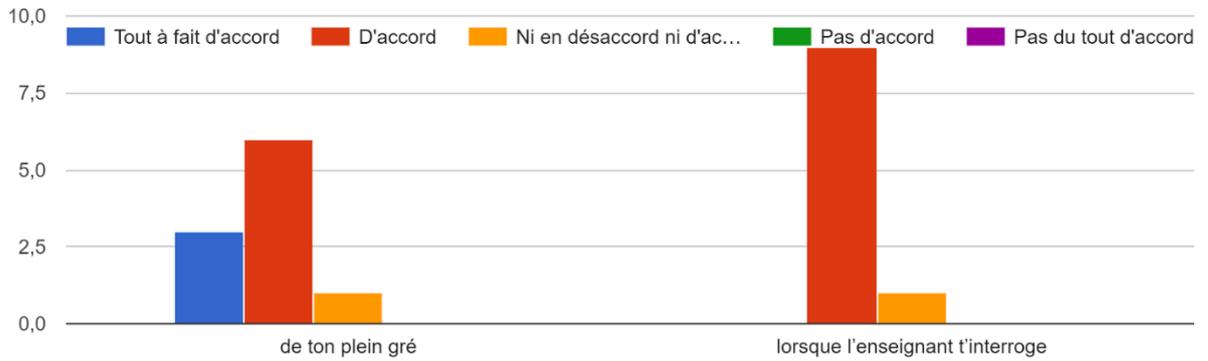
Lorsque tu es en classe...



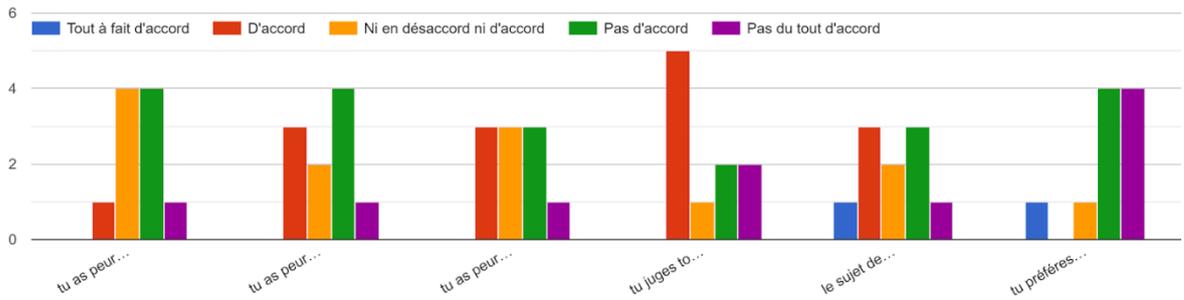
Lorsque tu participes à l'oral en classe ...



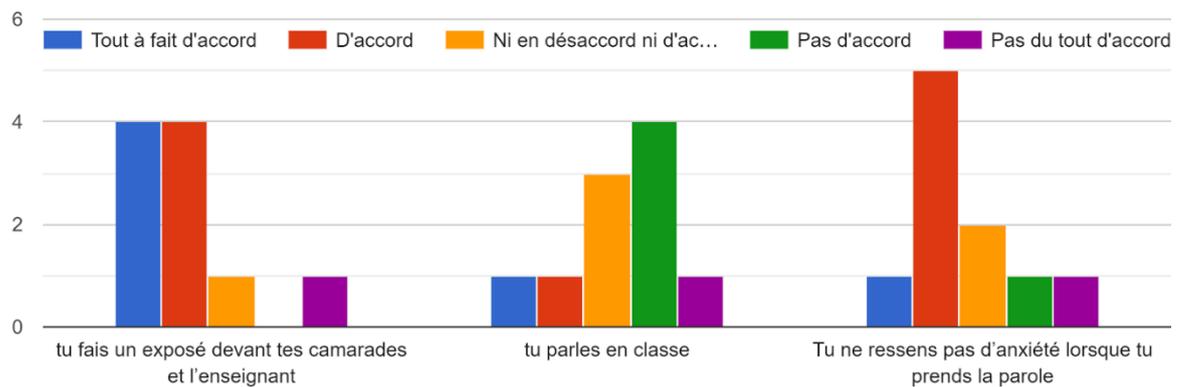
Lorsque tu es en classe, tu prends la parole ...



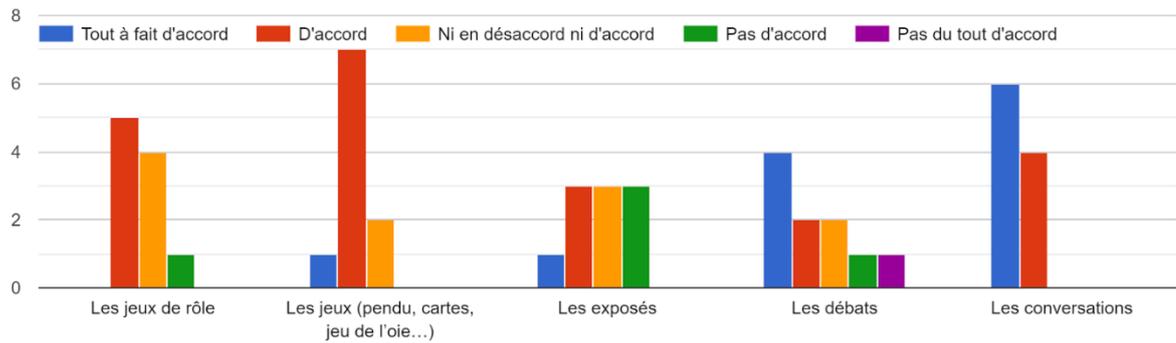
Tu ne prends pas la parole car...



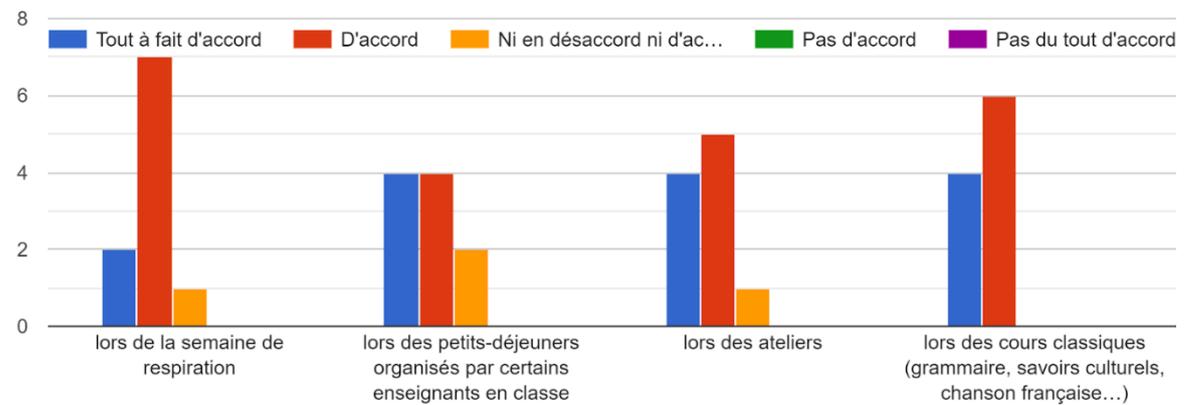
Tu te sens anxieux quand...



Quelles activités préfères-tu ?

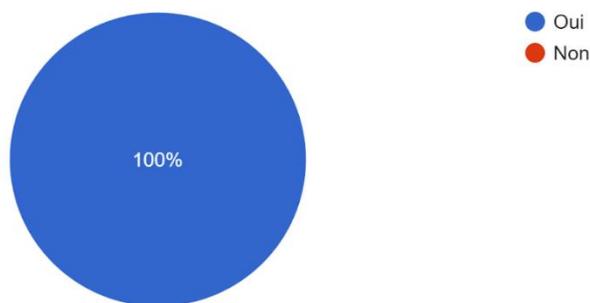


Tu préfères participer à l'oral...

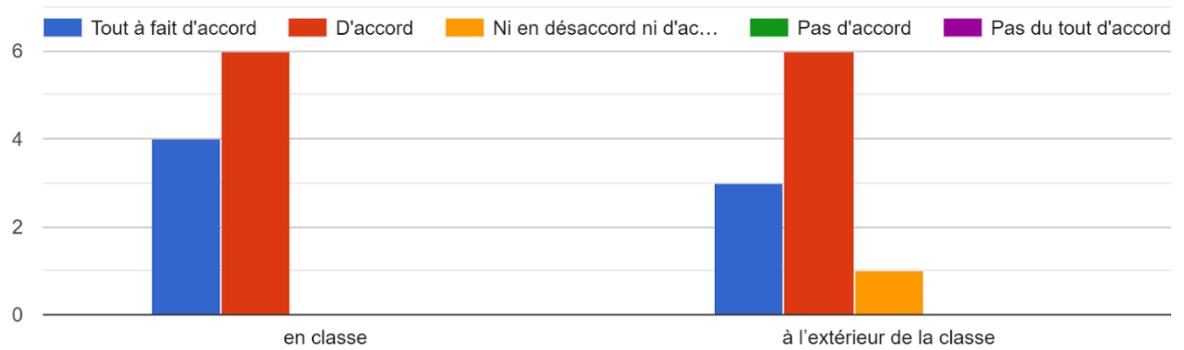


Lorsque que tu es proche de tes camarades tu participes davantage

10 réponses



Tu préfères prendre la parole en français ...



Pourquoi ?

10 réponses

je ne comprends pas trop la question

Parler et utiliser la langue française est un élément essentiel pour apprendre et briser la barrière de la peur

Parce que je dois pratiquer

À l'extérieur de la classe, on peut discuter n'importe quoi et les conversations sont plus intéressantes.

on a l'environnement de parler français

Je considère que je suis une personne extrovertie alors que j'aime bien prendre la parole

Parce que j'ai besoin de pratiquer plus intensif de que possible

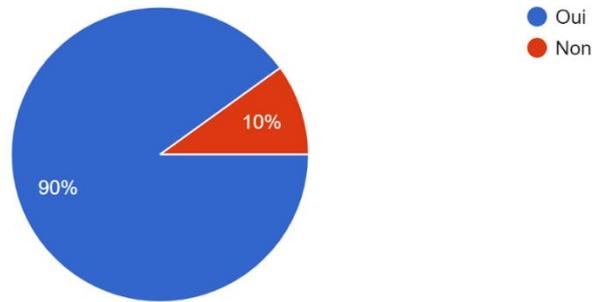
Pour pratiquer mon français

je ne me sens pas à l'aise avec la langue parce que je sais que je peux faire une erreur

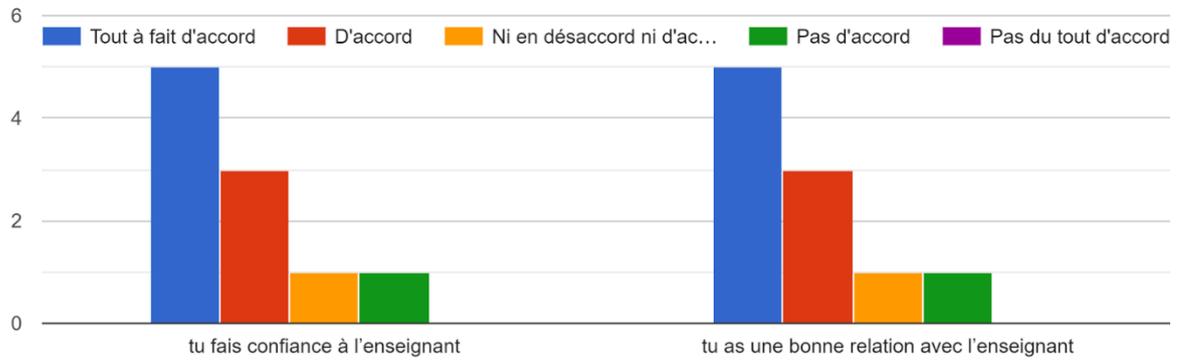
Parce que l'extérieur de la classe je ne suis pas sûr que les personnes parlent vrai ou faux.

Est-ce que tu participes davantage et de manière volontaire avec certains enseignants ?

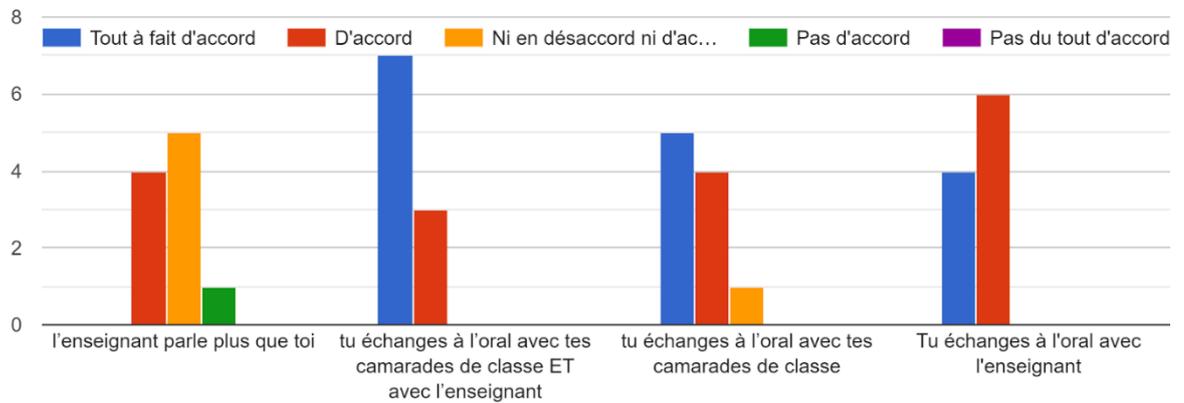
10 réponses



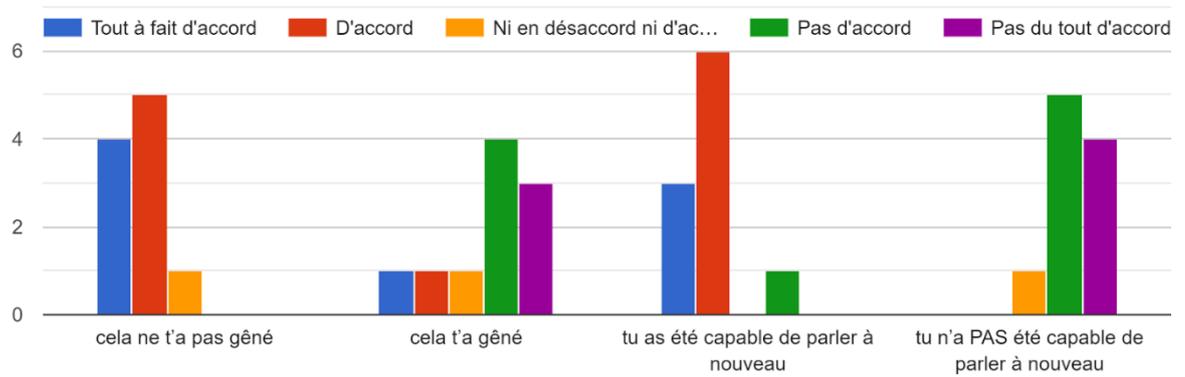
Tu parles davantage quand ...



Tu préfères quand ...



Pense à un cours de la semaine dernière : lorsqu'un enseignant t'a interrompu pour te corriger ...



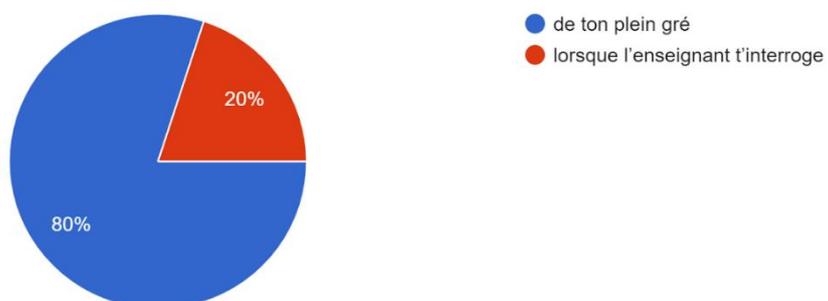
Lorsqu'un enseignant t'interroge ...

10 réponses



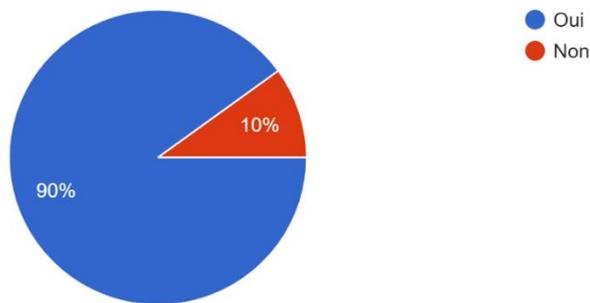
Tu préfères prendre la parole...

10 réponses



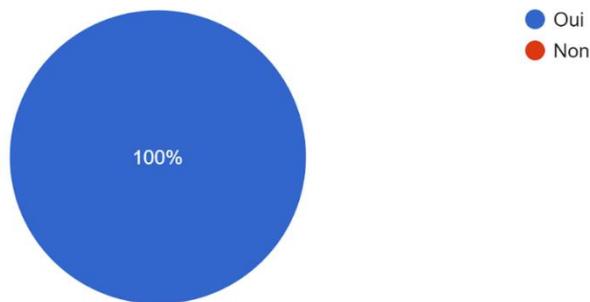
Quand l'enseignant te félicite, tu as envie de participer davantage.

10 réponses



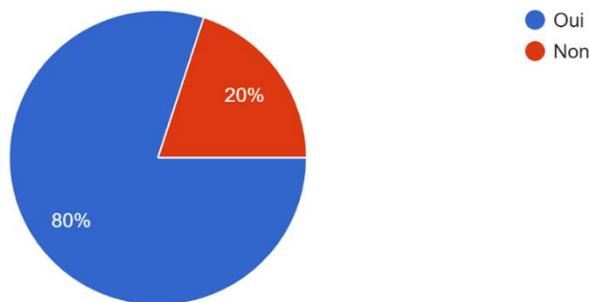
La manière dont l'enseignant fait cours a-t-elle un impact sur ta participation orale ?

10 réponses

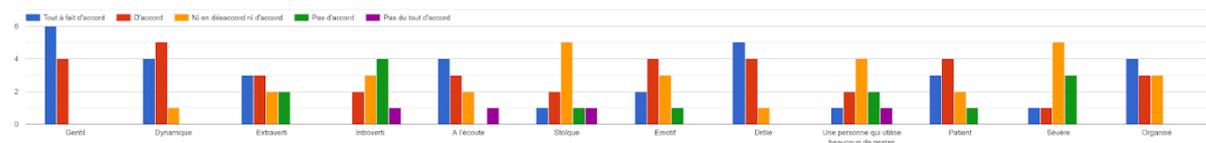


La personnalité de ton enseignant a-t-elle un impact sur ta participation orale ?

10 réponses



Quels sont les traits de personnalité de l'enseignant qui t'incitent à participer?

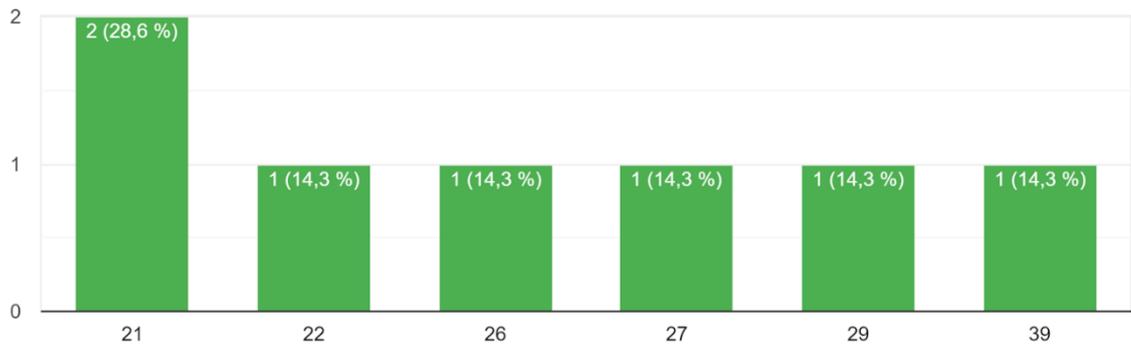


Annexe 5

Questions et réponses au questionnaire en anglais

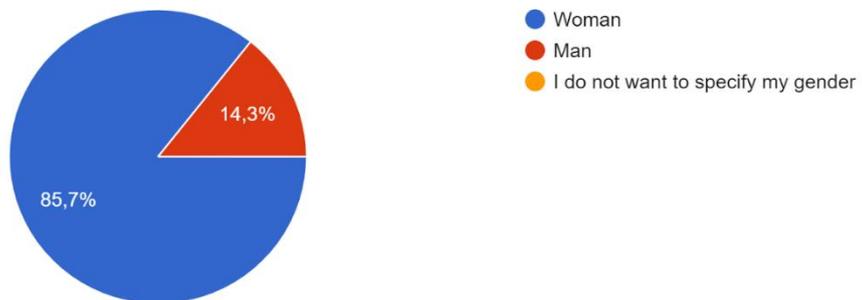
How old are you ?

7 réponses



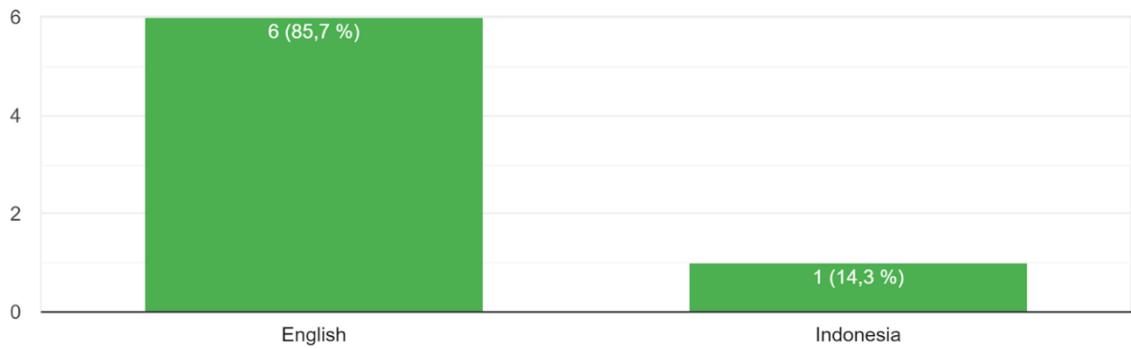
What is your gender ?

7 réponses



What is/are your mother tongue(s) ?

7 réponses



What language(s) do you speak ?

7 réponses

English... a tiny bit of French

English, French, Hindi, Spanish

English and french

Indonesia, English, French

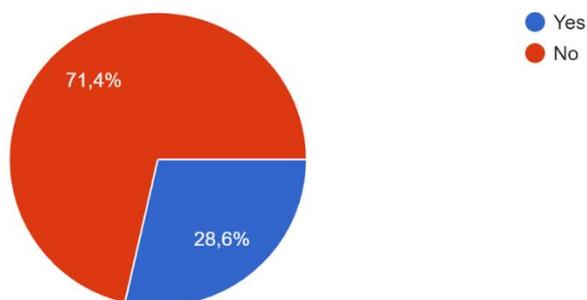
English and French.

English, learning French

French, Italian

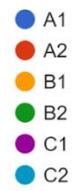
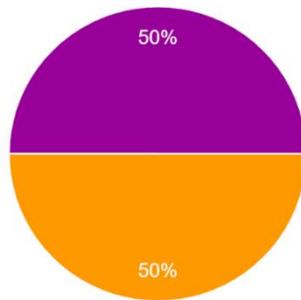
Did you pass a French diploma ? (DELF, DALF, TCF...)

7 réponses



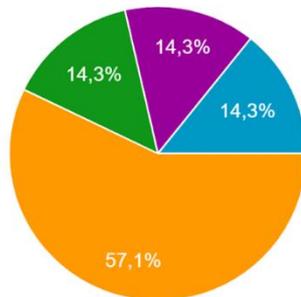
According to this diploma, what is your level of French ?

2 réponses



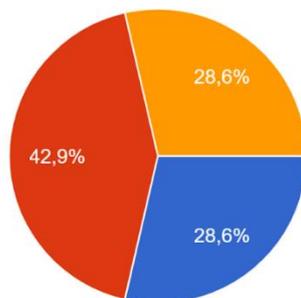
According to you what is your level of French ?

7 réponses



In which group are you ?

7 réponses



How long have you been living in France ?

7 réponses

7 months

8 months

6 months

6 months

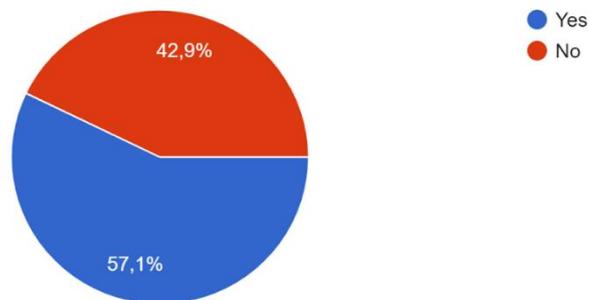
3 months

2 months

Since mid August 2022

Had you ever been to France or/and to a French speaking country before living in France ?

7 réponses



When ?

4 réponses

2013 and 2018

Many times. Likely 8 times. The last time was in 2019.

Last summer

5 years ago

Where ?

4 réponses

Québec and Annecy and Paris

I studied in Dijon. I have also spent time in many places in France such as Meaux.

Chicoutimi Québec Canada

Lyon

How long ?

4 réponses

2 weeks and one week

When I studied the first time I studied for 4 months in Dijon.

Five weeks

2 weeks

What was the purpose ?

4 réponses

Tourist

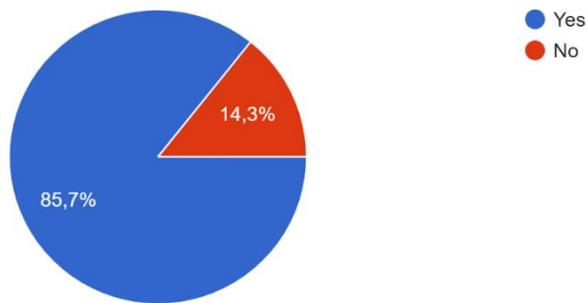
Study but also many trips for pleasure.

French immersion program. /study

Language and culture learning

Did you learn French in your country ?

7 réponses



When ?

6 réponses

I started learning in 8th grade = 14 years old in my middle school (college in France)

2008 to 2021

2019

Since 2020

5-10 years ago

I started learning in 2020

What was the institution ? (high school, Alliance Française University ...)

6 réponses

Middle school, high school, university, Alliance Francaise

Primaire to université

Université

Central Michigan University. Not any in high school

Middle school and high school

University

How long ?

6 réponses

Nine years formal study but also I did additional studying at the Alliance Francaise at different times

12

4 years

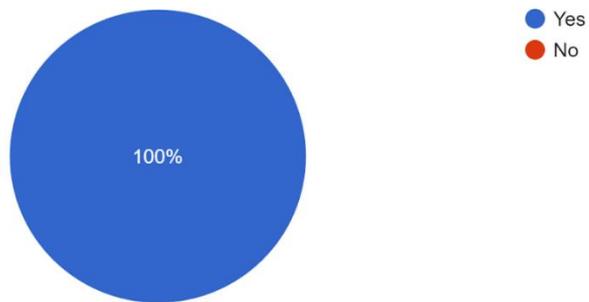
6 semesters

7 years on and off

2 years

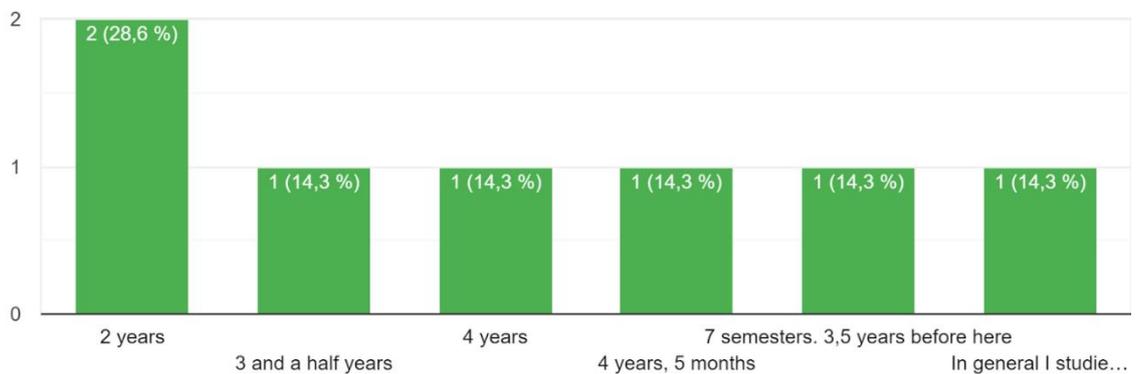
Did you study at university in your country ?

7 réponses



How long did you study ?

7 réponses



What subject did you study ?

7 réponses

Environmental Science

French, business and teaching

French and Francophone Studies

Littérature française

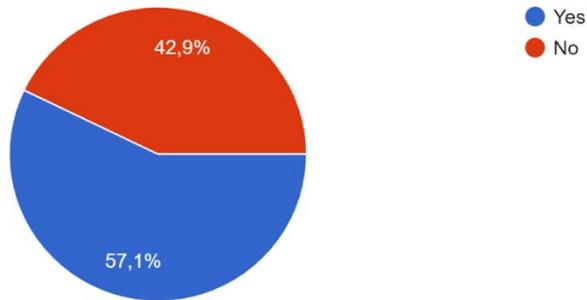
Pure mathematics and French

Economics and Math

French, Italian

Are you currently studying at university in your country ?

7 réponses



What subject do you study ?

4 réponses

French and Francophone Studies

Pure mathematics and French

Economics and Math

French

What year are you in at university?

4 réponses

3

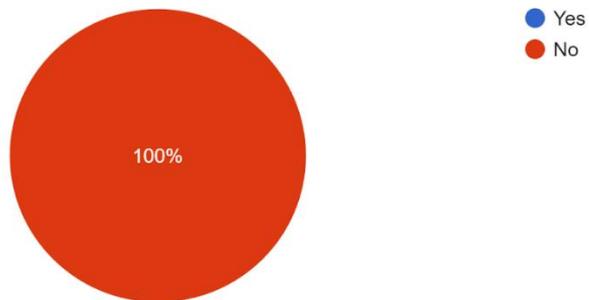
Senior. Last year.

4th year

3rd

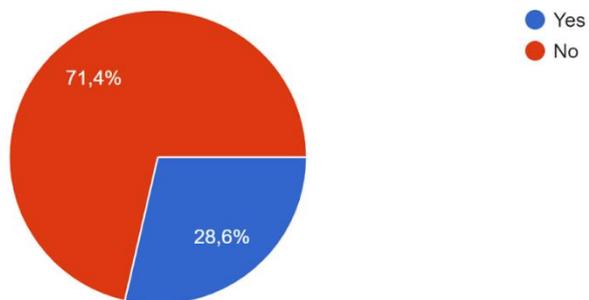
Are you currently working in France ?

7 réponses



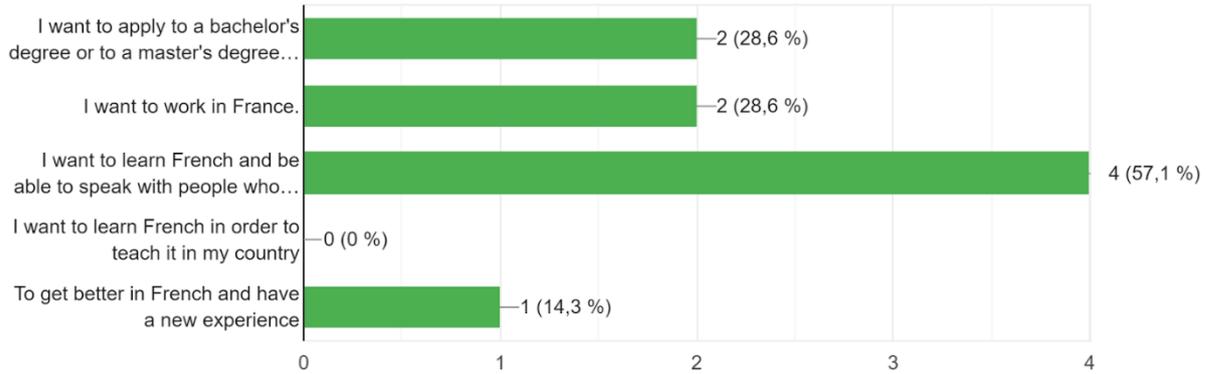
Are you in France as an exchange student ?

7 réponses



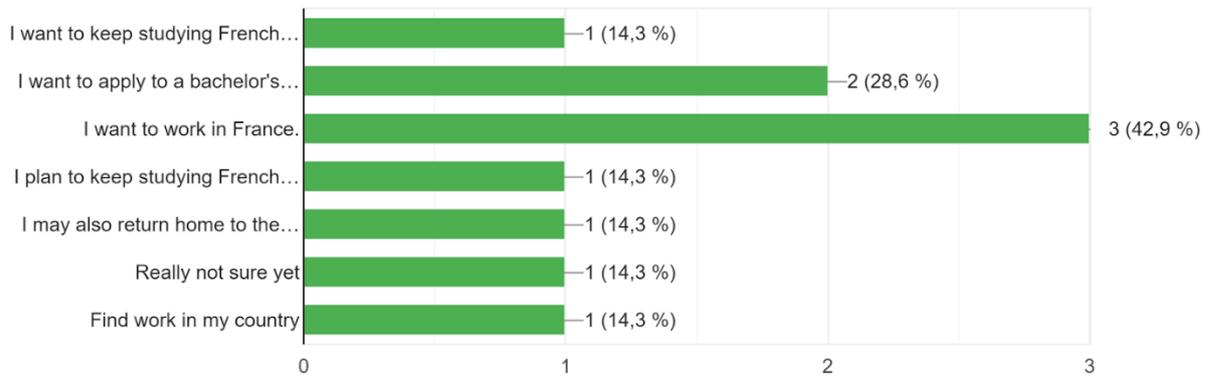
Why do you study at IEFE ? (you can pick several answers)

7 réponses



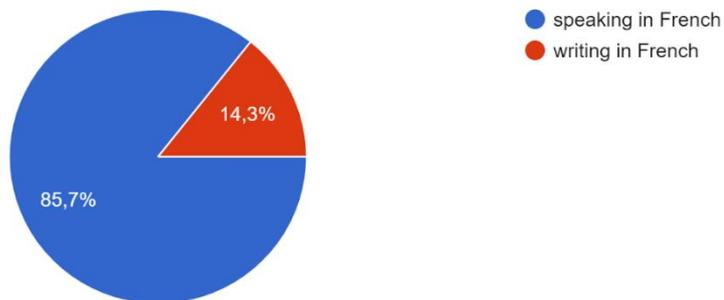
What are your plans for next year ? (you can pick several answers)

7 réponses



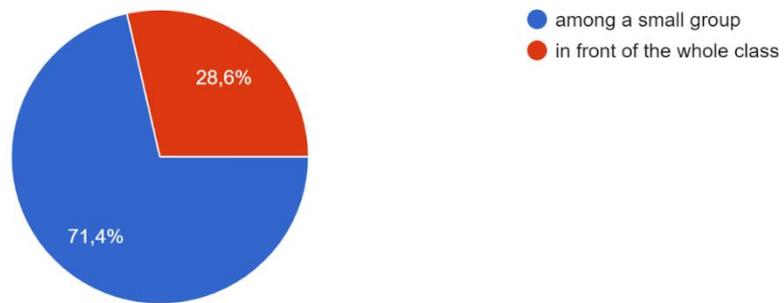
When you are in class, you prefer ...

7 réponses

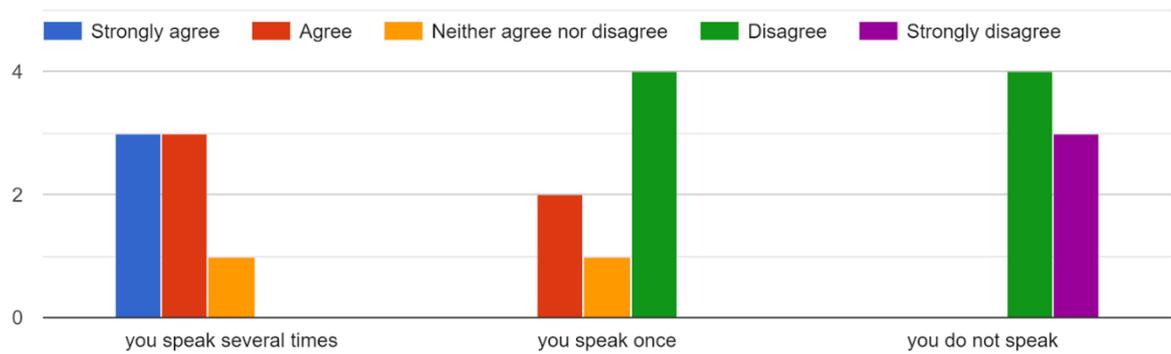


When you are in class, you prefer speaking...

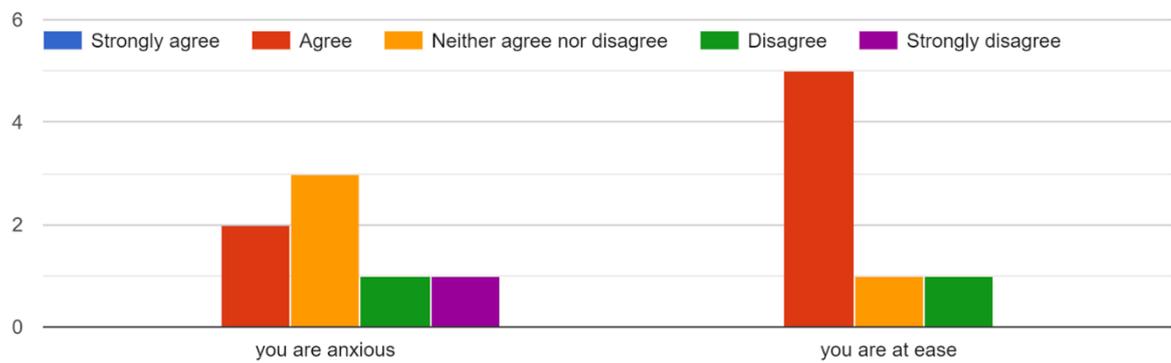
7 réponses



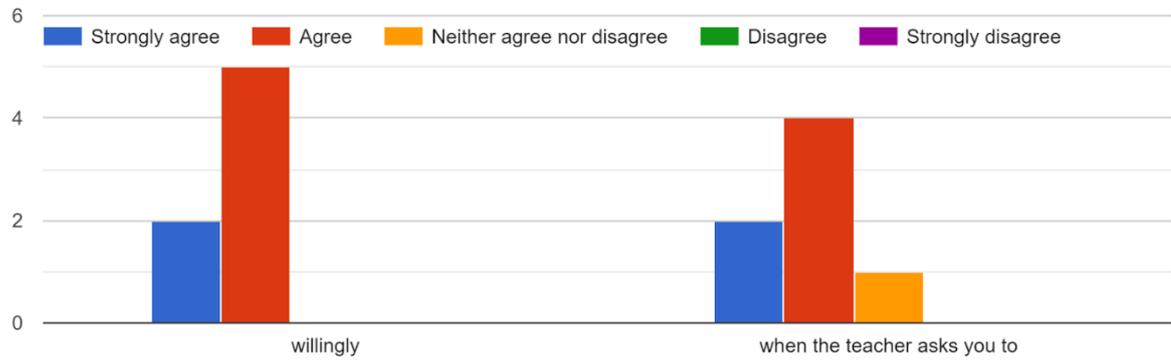
When you are in class...



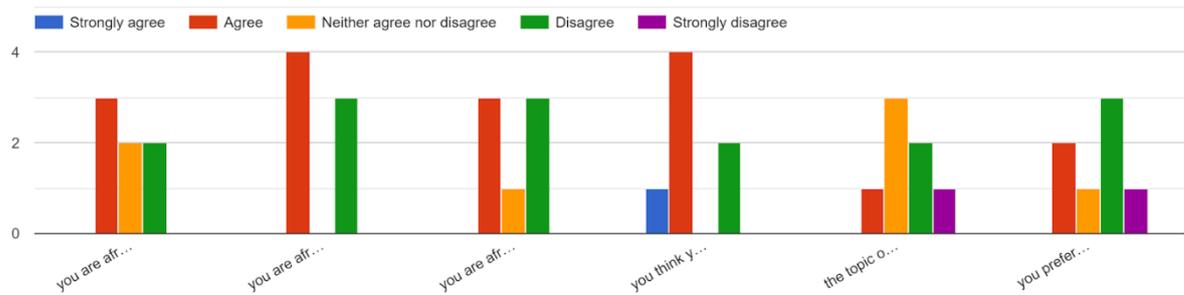
When you speak in class...



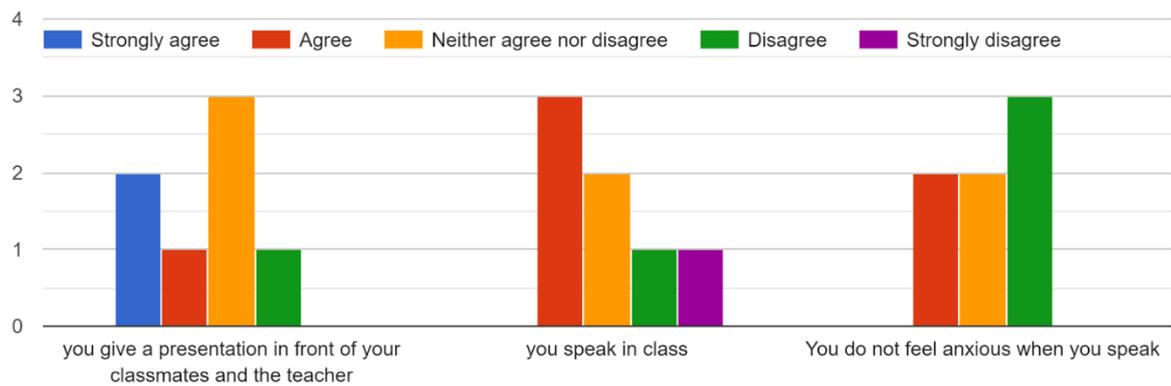
When you are in class, you speak ...



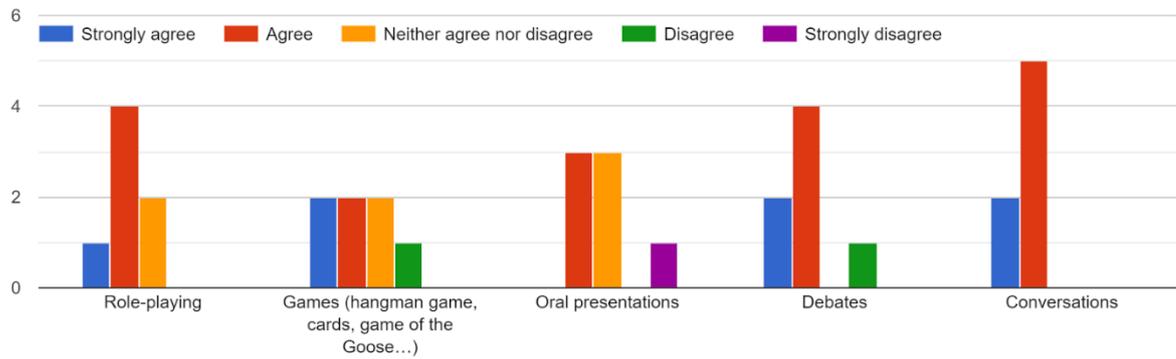
You remain silent because...



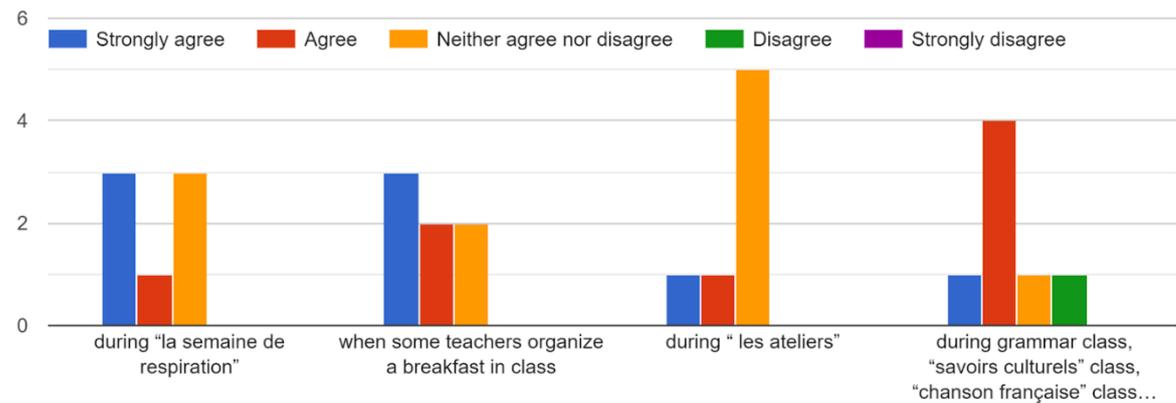
You feel anxious when...



What activities do you prefer ?

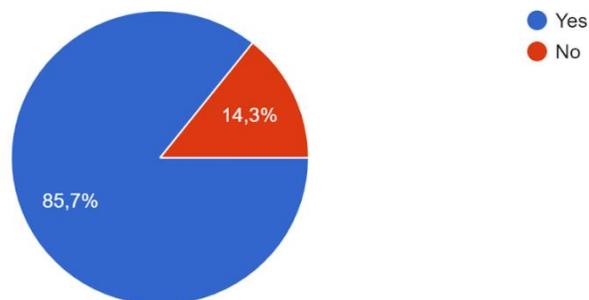


You prefer speaking ...

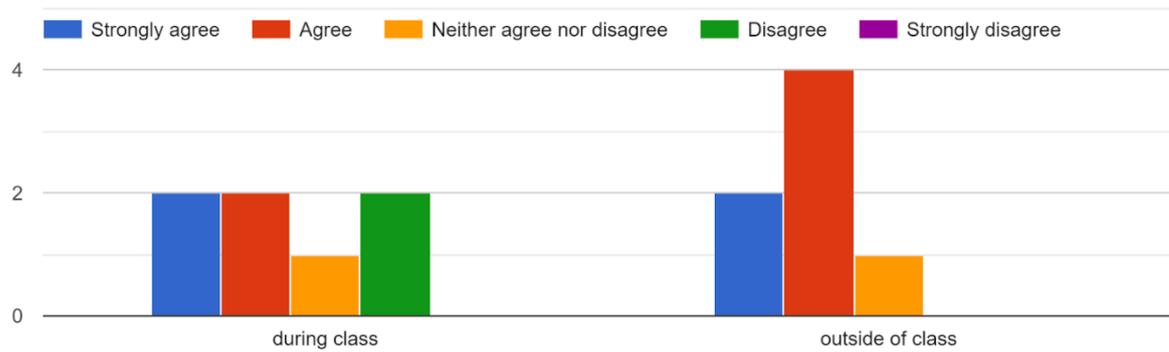


When you are close to your classmates, you speak more.

7 réponses



You prefer speaking French ...



Why ?

7 réponses

I am always around French people and it is somehow easier with them. They are more patient and it is hard for me to understand my classmates sometimes because everyone has very differently accented French.

I like always speaking French

Makes me understand more

Because the grammar when I speaking "Outside of Class" isn't very important.

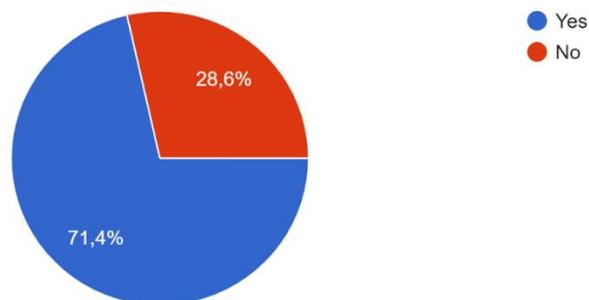
I like practicing French. I'm here to practice and I practice in class. Sometimes though with friends outside of class I like some English speaking because then I feel less shy and I talk more. I think I opened up and made friends faster with those who I spoke at least some English with.

It feels more natural and fun outside of class.

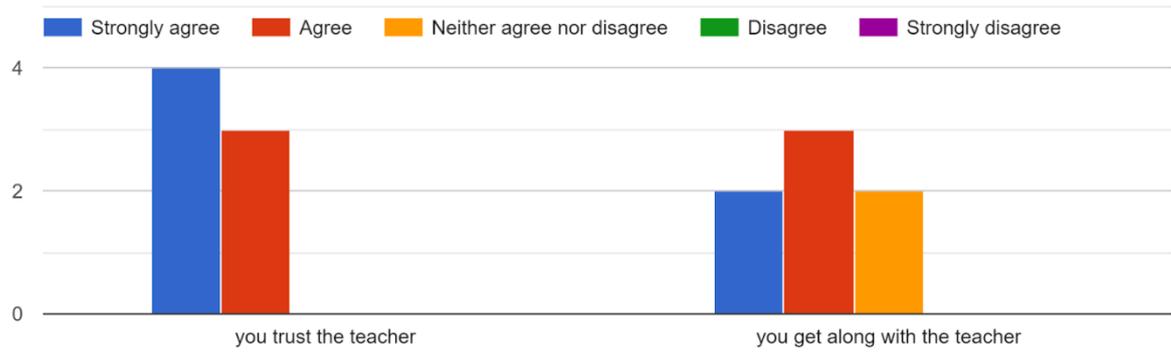
Because it's hard to listen in class when there's a student who speaks alot

Do you speak more often and more willingly with some of your teachers ?

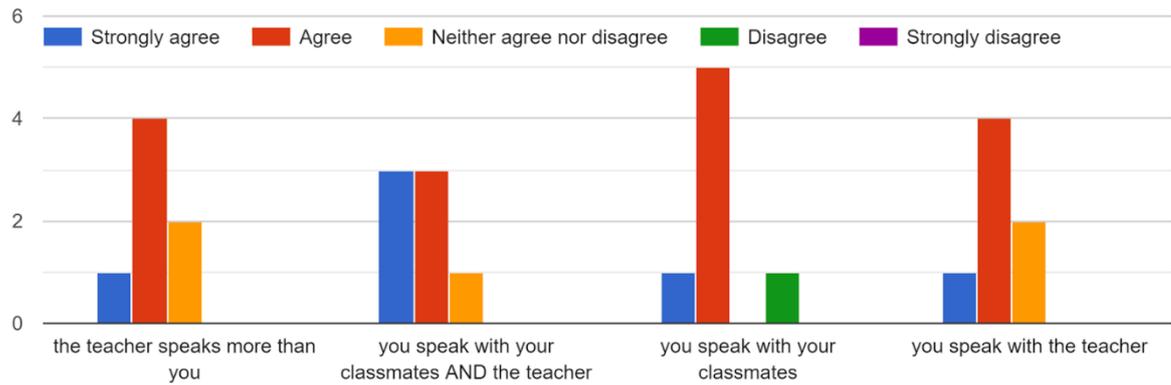
7 réponses



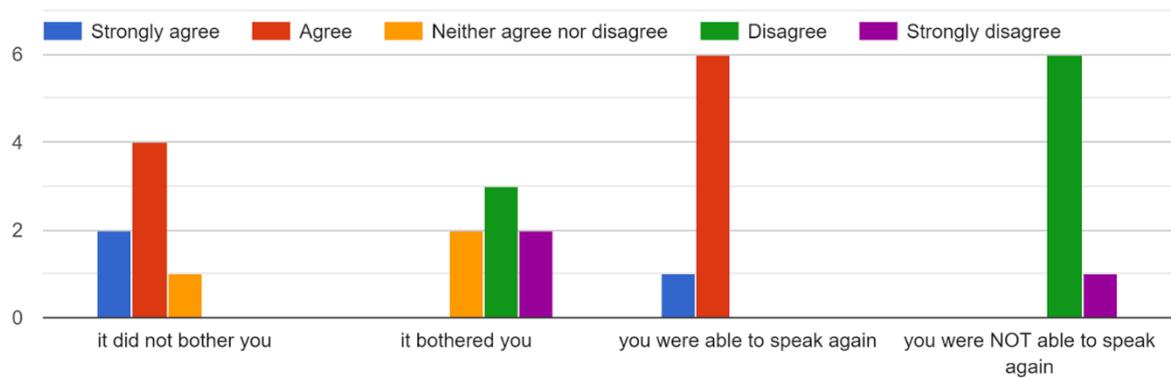
You speak more when...



You prefer when...

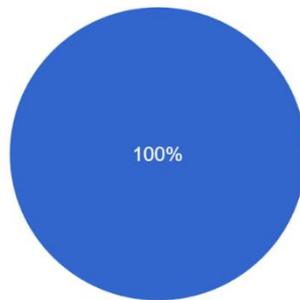


Think about a specific class last week... When a teacher interrupted you to correct you...



When the teacher asks you to speak ...

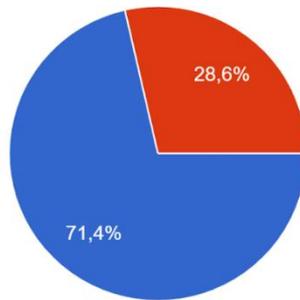
7 réponses



- it does not bother you
- it bothers you

You prefer speaking...

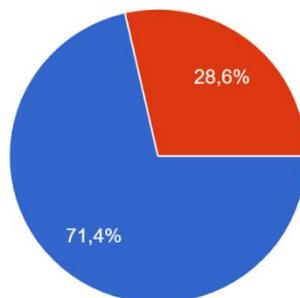
7 réponses



- willingly
- when the teacher asks you to

When the teacher congratulates you, you want to speak more.

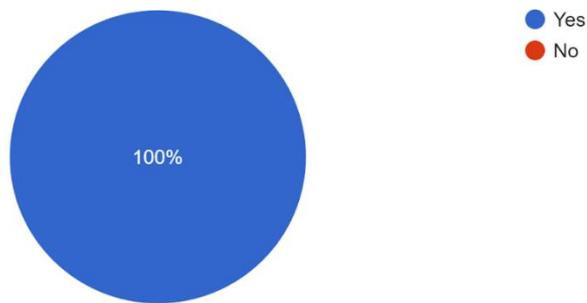
7 réponses



- Yes
- No

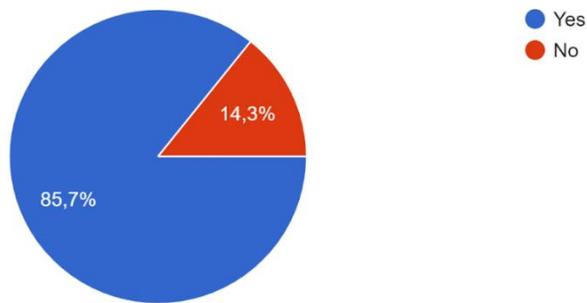
Does the way a teacher gives her/his lesson impact on your oral participation ?

7 réponses

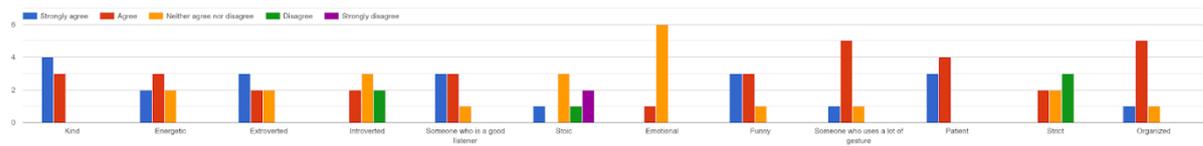


Does the personality of the teacher impact your oral participation?

7 réponses



What personality traits of a teacher make you want to speak more ?

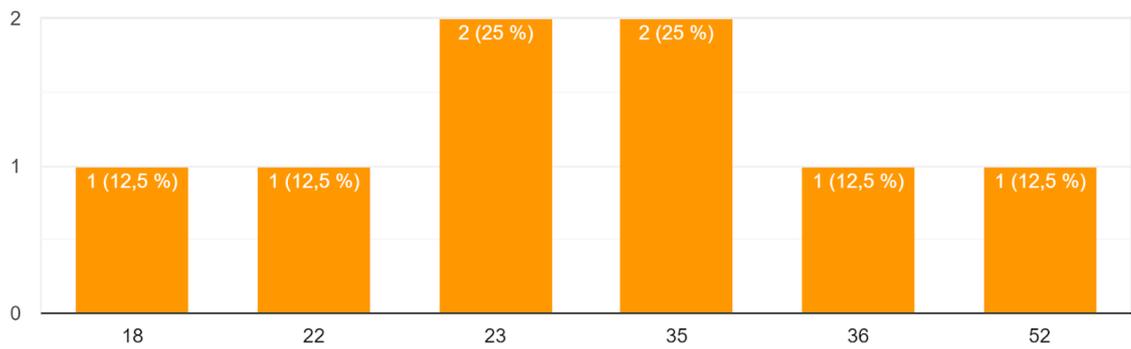


Annexe 6

Questions et réponses au questionnaire en espagnol

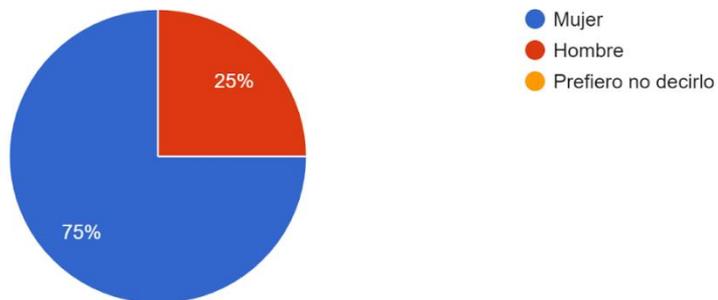
¿Cuántos años tienes ?

8 réponses



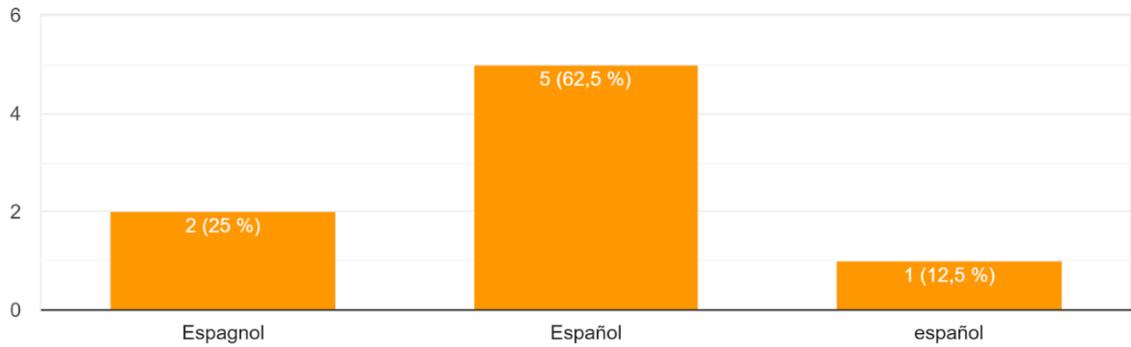
¿Cuál es tu género?

8 réponses



¿Cuál(es)/son tu(s) lengua(s) materna(s)?

8 réponses



¿Qué idioma(s) hablas ?

8 réponses

Español, ingles y frances

Español , inglés y francés

Español, Frances , ingles

Espagnol, Anglais et Français

Español, inglés, francés, italiano

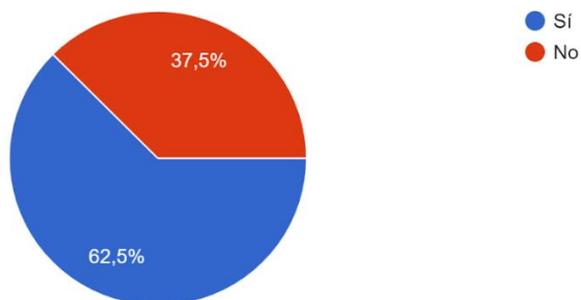
Español, inglés y francés

Espagnol, ingles, français

español, ingles y frances

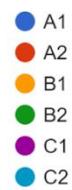
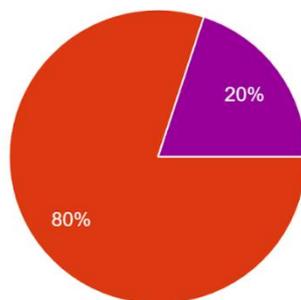
¿Tienes algún diploma que certifique tu nivel de francés? (DELF, DALF, TCF...)

8 réponses



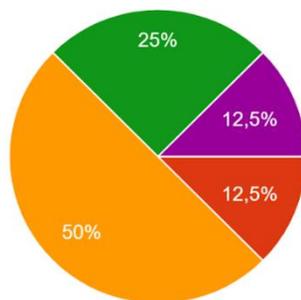
¿Según este diploma cuál es tu nivel de francés ?

5 réponses



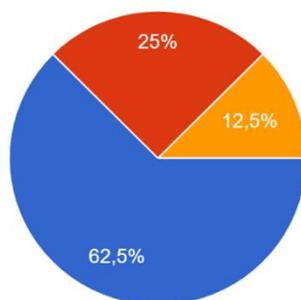
¿Según tu criterio cuál es tu nivel de francés?

8 réponses



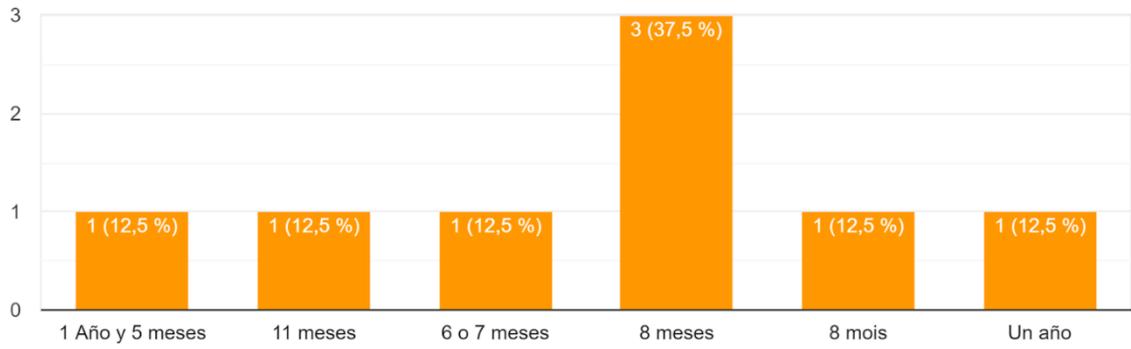
¿En qué grupo estás?

8 réponses



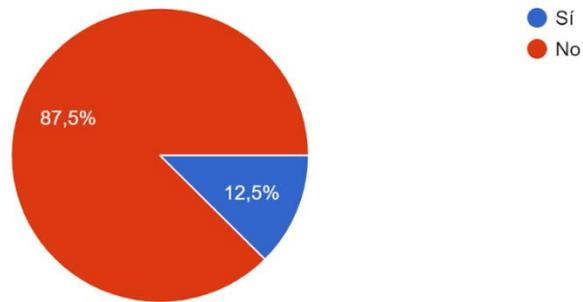
¿Cuánto tiempo llevas viviendo en Francia ?

8 réponses



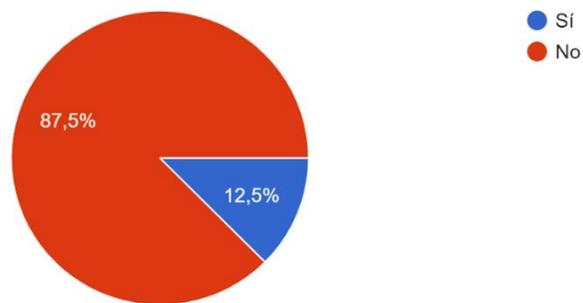
¿Has estado en Francia o/y en otro país francófono antes de vivir en Francia ?

8 réponses



¿Has estado en Francia o/y en otro país francófono antes de vivir en Francia ?

8 réponses



¿Cuándo ?

Une réponse

2018

¿Dónde ?

Une réponse

France

¿Cuánto tiempo?

Une réponse

3 jours

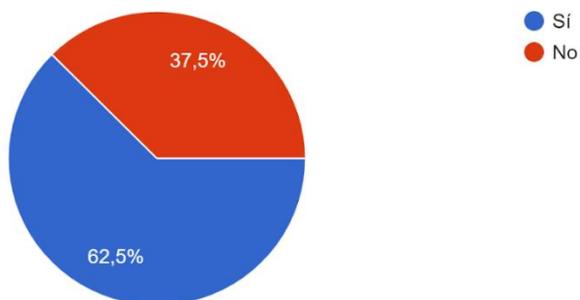
¿Cuál fue el objetivo ?

Une réponse

Vacances

¿Asististe a clases de francés en tu país?

8 réponses



¿Cuándo ?

5 réponses

2021

2021

Tiempo atrás

Mayo 2022

Llevo 4 años estudiando francés en mi colegio

¿ En qué institución? (instituto, Alliance Française, universidad...)

5 réponses

Escuela oficial de idiomas de Madrid

Centro lingüístico mexicano

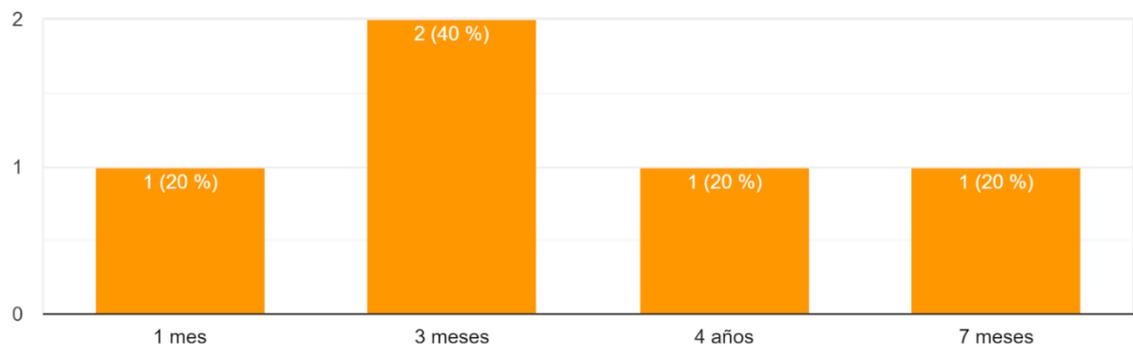
Profesor particular

Clases particulares personalizadas.

Universidad

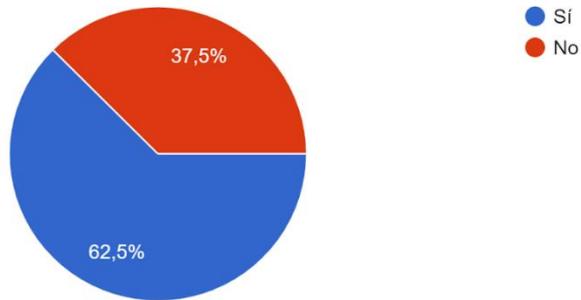
¿Cuánto tiempo?

5 réponses



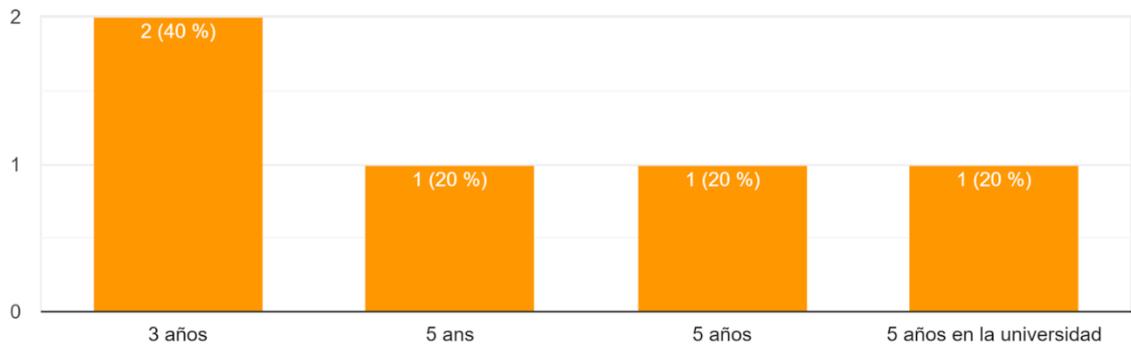
¿Has ido a la universidad en tu país ?

8 réponses



¿Cuánto tiempo has estudiado ?

5 réponses



¿Qué has estudiado en la universidad?

5 réponses

Licenciatura de derecho

Lenguas modernas

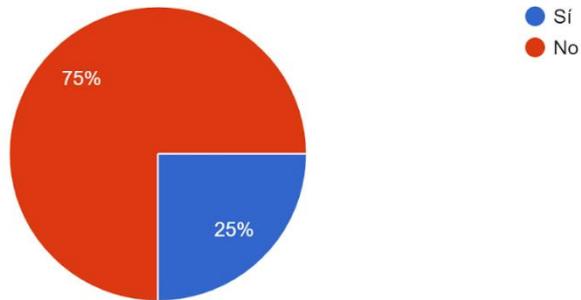
Génie Civil

Psicología, Francés et sociología

ingenieria comercial

¿ Estás estudiando en una universidad de tu país ?

8 réponses



¿Qué estás estudiando?

2 réponses

Lenguas modernas

Psicología francés y sociología

¿En qué año estás?

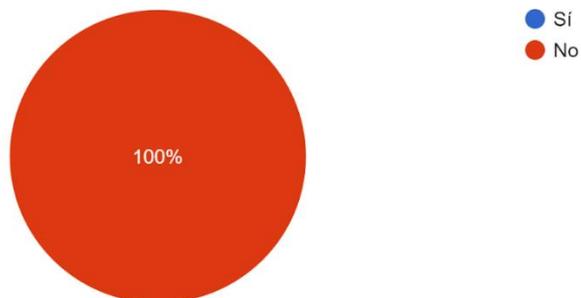
2 réponses

4to

4

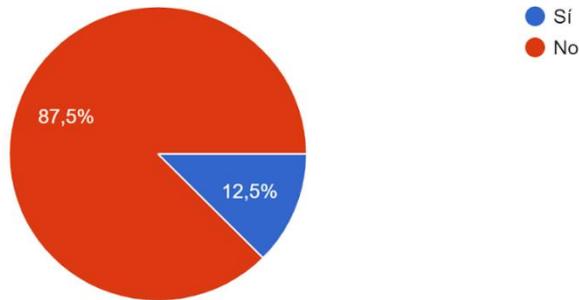
¿ Trabajas en Francia ?

8 réponses



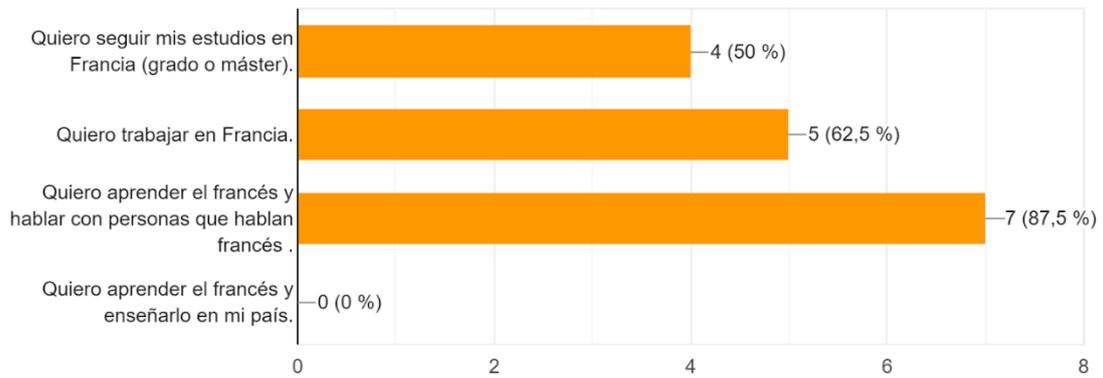
¿ Eres un estudiante de intercambio ?

8 réponses



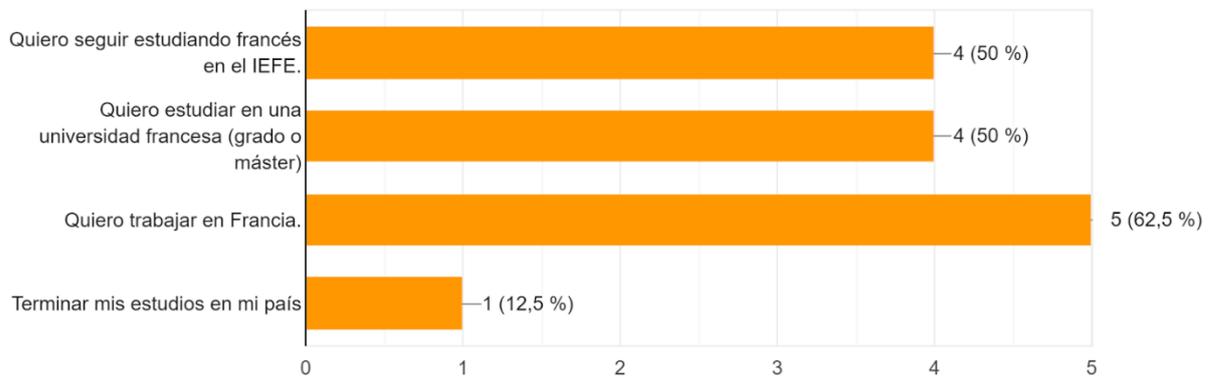
¿Por qué estudias en el IEFE ? (puedes seleccionar varias respuestas)

8 réponses



¿ Cuáles son tus proyectos para el próximo año ? (puedes seleccionar varias respuestas)

8 réponses



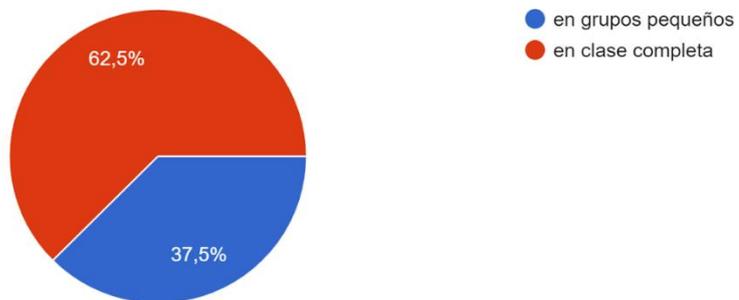
Cuando estás en clase prefieres ...

8 réponses

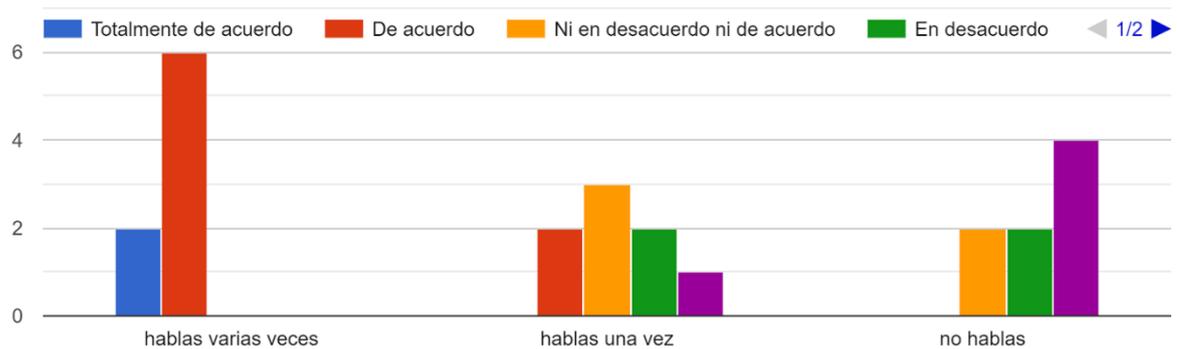


Cuando estás en clase, prefieres hablar

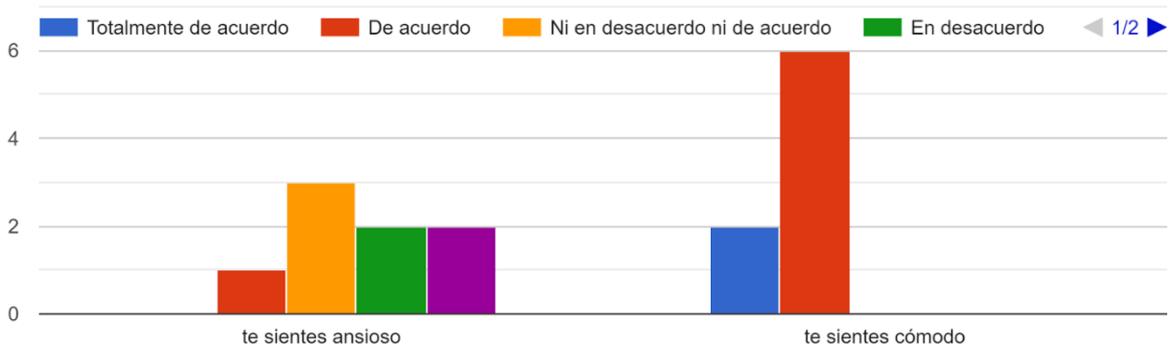
8 réponses



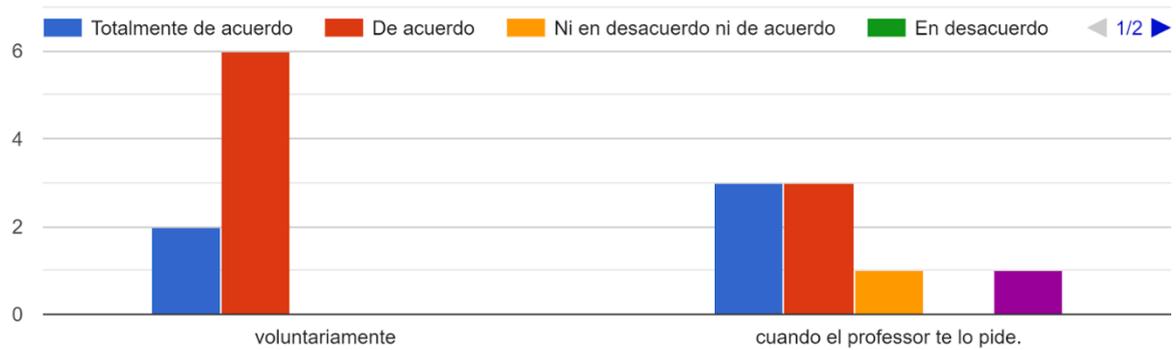
Cuando estás en clase...



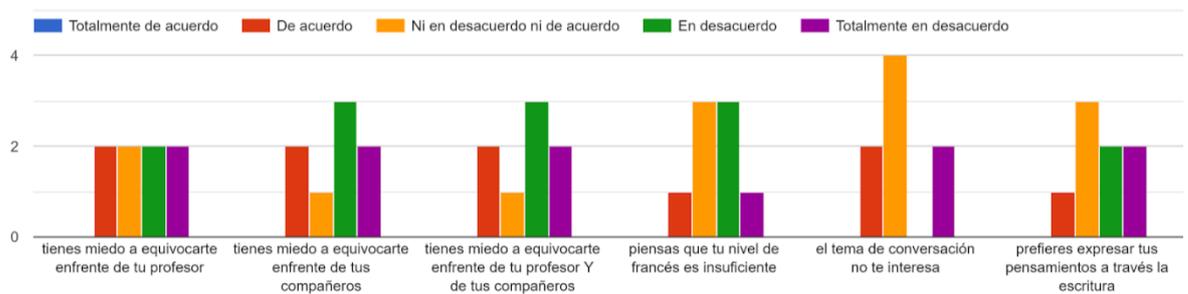
Cuando hablas en clase...



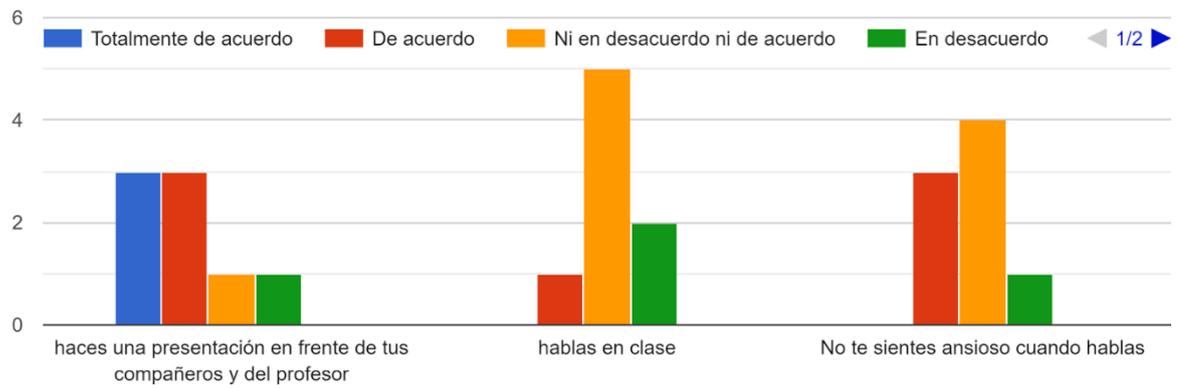
Cuando estás en clase hablas...



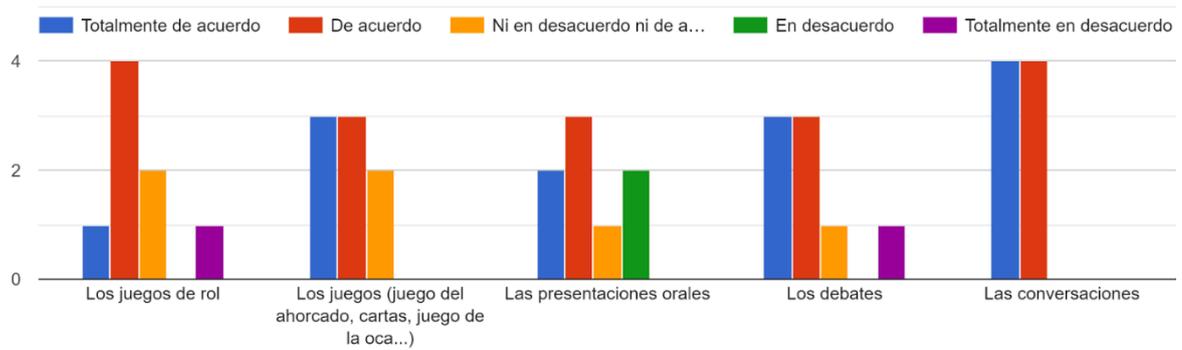
No hablas porque ...



Te sientes ansioso cuando ...



¿Cuáles son las actividades que prefieres ?

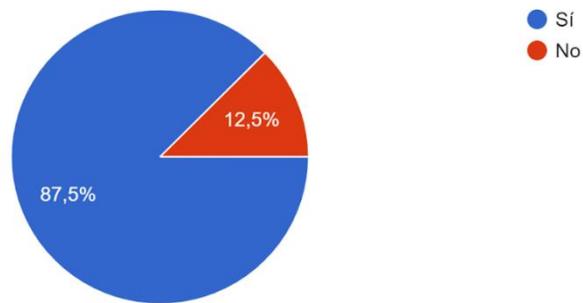


Prefieres hablar...

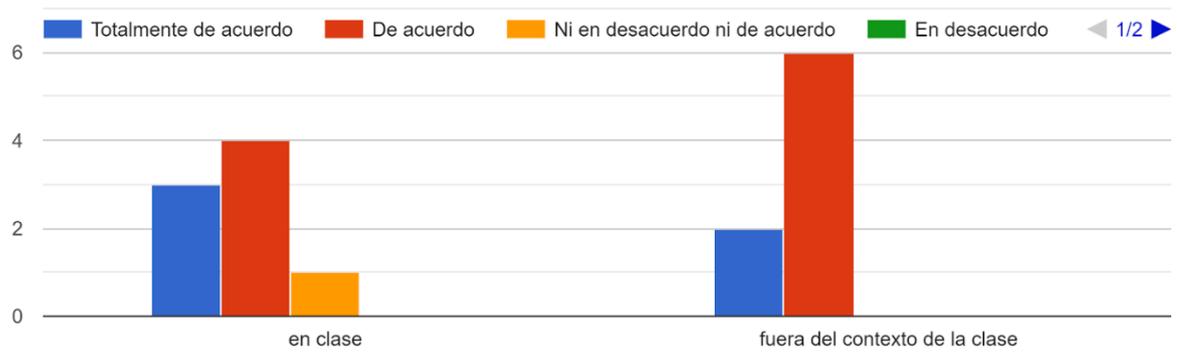


Hablas más cuando estás cerca de tus compañeros.

8 réponses



Prefieres hablar francés...



¿ Por qué?

8 réponses

Me siento más cómoda

El profesor te puede corregir mejor en clase

Me siento comoda

Parce que je peux parler des sujets intéressants pour moi sans aucun souci

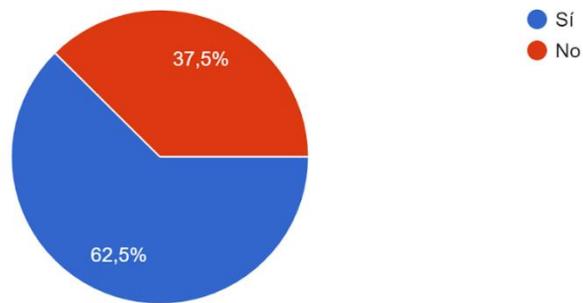
Necesito hacer práctica del idioma para poder mejorar y superar mis conocimientos anteriores.

Tengo mas confianza

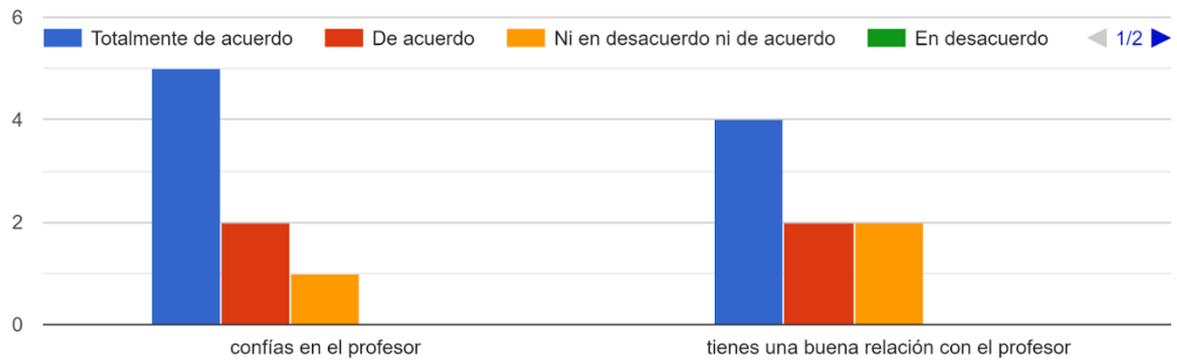
para practicar mas el frances

¿Participas más voluntariamente con algunos profesores?

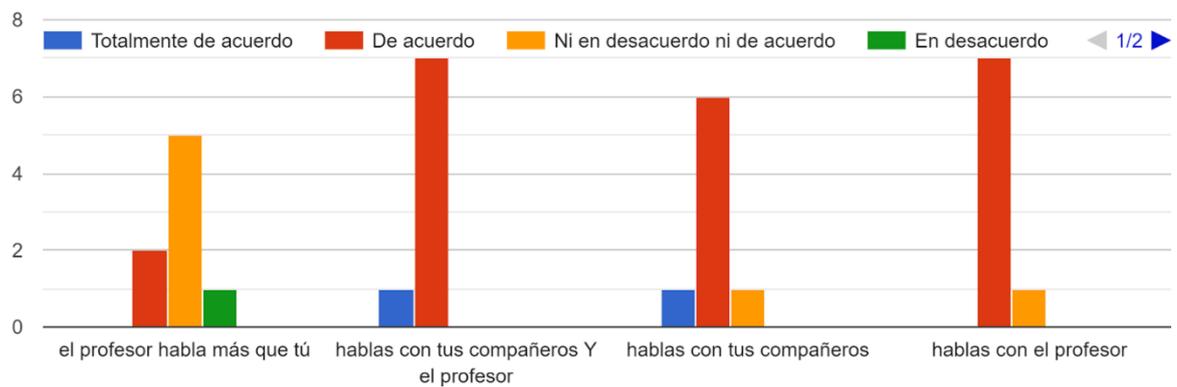
8 réponses



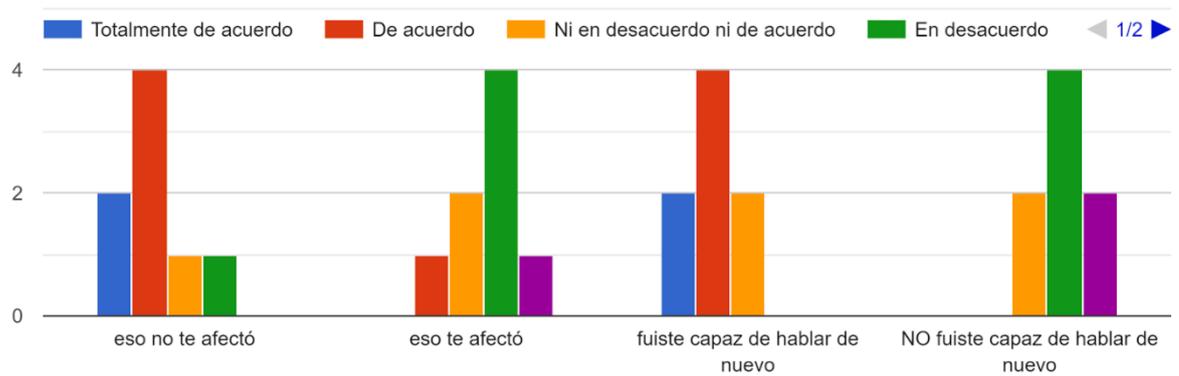
Hablas más cuando...



Prefieres cuando...



Piensa en una clase de la semana pasada... Cuando el profesor te interrumpió para corregirte...



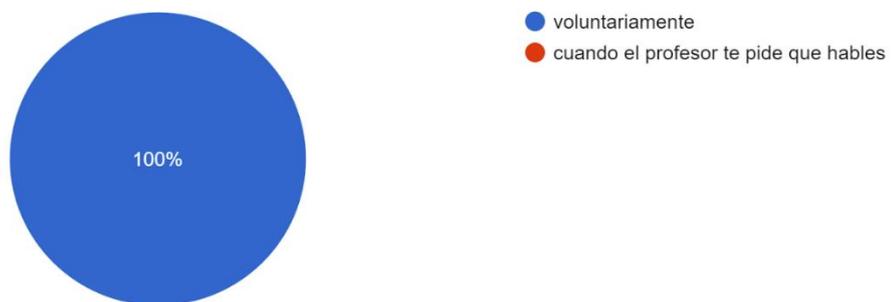
Cuando el profesor te pide que hables ...

8 réponses

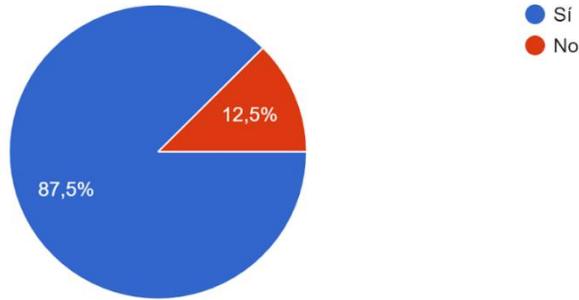


Prefieres hablar..

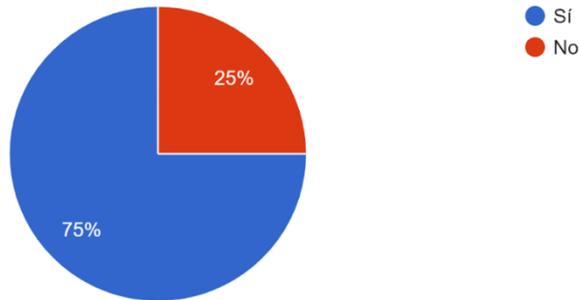
8 réponses



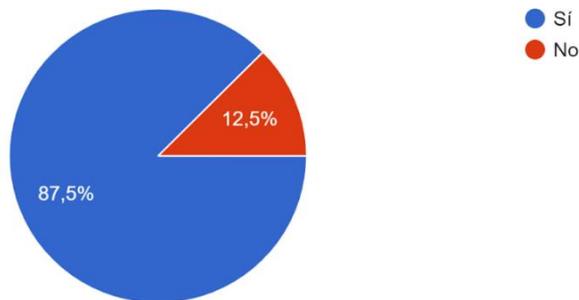
Quando el profesor te felicita, quieres hablar más.
8 réponses



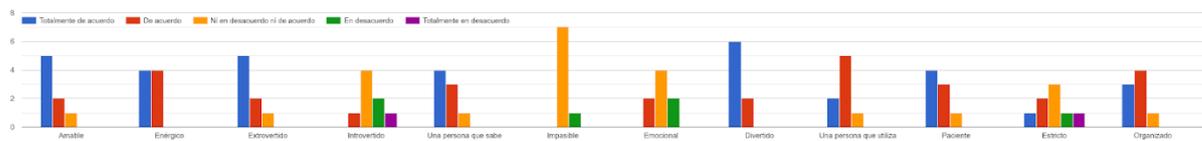
¿La manera en que el profesor dicta la clase tiene algún impacto en tu participación oral como estudiante?
8 réponses



¿ La personalidad del profesor tiene algún impacto sobre tu producción oral como estudiante?
8 réponses



¿Qué características del profesor te incitan a participar?



Annexe 7
Autorisation Sandra

Documents sous droits non diffusables.

Annexe 8
Autorisation Marie-Paule

Documents sous droits non diffusables.

Annexe 9 Autorisation A

Documents sous droits non diffusables.

Annexe 10

Retranscription entretien semi-directif Sandra

Inès : Merci de t'entretenir avec moi. Je vais d'abord t'expliquer sur quoi je travaille. Je fais un mémoire sur les corrélations entre l'agir enseignant et la participation orale des étudiants. J'aimerais savoir comment l'enseignant arrive à faire participer les apprenants en classe. Je vais commencer à te poser des questions générales.

Sandra : D'accord.

Inès : Est-ce que tu peux me parler de ton parcours universitaire et de ton parcours professionnel ?

Sandra : D'accord. Uniquement dans le FLE ?

Inès : Non tu peux me parler de tes expériences personnelles...

Sandra : Parce qu'en fait à la base, je n'ai pas fait d'études pour être professeure de FLE. A la base, base, moi je voulais être assistante sociale donc j'ai fait une formation d'assistante sociale mais je me suis rendu compte que c'était pas ce que je voulais. Parce que moi depuis que j'étais petite je voulais être professeure. C'était le grand rêve ! Professeure ! Et en effet assistante sociale ne me convenait pas, donc j'ai... après la formation de trois ans d'assistante sociale qui était considérée bac + 2 j'ai fait une année de licence professionnelle. C'était la licence professionnelle « intervention sociale, métier de la formation des jeunes et des adultes ».

Inès : et tu l'as faite à Pau ?

Sandra : Je l'ai faite à Pau donc avec cette université XX service de la FORCO voilà. Dans cette licence j'ai fait deux stages dont l'un en FLE parce que moi je voulais être dans la formation. A la base j'avais toujours l'enseignement dans la tête, mais bon le social c'est quelque chose qui me plaisait aussi donc j'ai fait du FLE à destination d'adultes migrants.

Inès : Donc tu voulais combiner les deux ?

Sandra : Et ouais... Et là j'ai combiné les deux et j'étais toute contente, c'était pile-poil ce qu'il me fallait. Donc à l'issue de cette année-là, je me suis dit que je vais continuer sur le FLE. Voilà... pour continuer sur le FLE il a fallu que je fasse une année de DU FLE puis le master FLE.

Inès : Ah t'es passée par le DU alors ?

Sandra : Voilà parce que je pouvais pas rentrer directement en master. Bon alors chaque

année c'était : « Bon je fais juste un DU et j'arrête ! » « Bon je fais juste le master 1 et puis j'arrête ! » « Bon bah je vais faire le master 2 » parce qu'en fait j'adorais, voilà. Où est-ce que j'ai travaillé ? J'ai travaillé beaucoup dans les organismes de formation avec les adultes migrants, beaucoup de niveaux débutants.

Inès : A Pau principalement ?

Sandra : Toujours à Pau. Du débutant complet, des personnes qui avaient été peu ou pas scolarisées.

Inès : Tu avais des analphabètes ?

Sandra : J'en ai eu. Oui les NLNS donc les non-lecteurs et les non-scripteurs. C'est pas mon public préféré parce que c'est très spécifique. Mais bon voilà, j'ai réussi quand même à m'épanouir là-dedans. Mais mais mais l'IEFE c'était quand même le lieu où j'ai pu évoluer en faisant le master.

Inès : Et tu voulais y revenir ?

Sandra : Je voulais y revenir, notamment parce que je trouve que c'est bien organisé. C'est-à-dire qu'ici le groupe on l'a d'une date fixe à une date fixe. Et ça pour moi, pour la progression péda, c'est beaucoup plus confortable qu'avec les adultes migrants où en fait ils arrivent quand ils arrivent. C'est entrée-sortie permanente et il faut sans cesse s'adapter.

Inès : Et t'as pas de groupe fixe en fait ? Ça change tout le temps ?

Sandra : C'est ça. Tu as le groupe qui s'appelle groupe 1 par exemple mais toutes les deux semaines il y a peut-être quatre nouvelles personnes qui rentrent, deux qui sortent donc créer une dynamique de groupe c'est compliqué, créer une progression c'est compliqué... Et moi j'aime bien quand les choses sont assez carrées.

Inès : Donc si je résume, t'as enseigné à des adultes migrants...

Sandra : Oui.

Inès : Et aussi à l'IEFE.

Sandra : Oui, bon j'ai aussi fait un stage à l'université de Porto au Portugal pendant deux mois. Bon c'était vraiment, c'était petit, ça n'a pas duré longtemps. C'est pas ce qui a changé ma vie.

Inès : Et c'était des Portugais qui apprenaient le français ?

Sandra : Oui.

Inès : Ils étaient spécialistes de français ?

Sandra : Non c'était une petite option de quatre heures de cours par semaine, c'était pas grand-chose.

Inès : D'accord et t'étais prof ou tu faisais des ateliers ?

Sandra : Alors moi j'étais prof parce que je remplaçais régulièrement ma tutrice mais à côté de ça j'avais un atelier de renforcement que j'ai fait sous forme de didactisation de documents authentiques pour les compétences orales.

Inès : Et est-ce que tu parles plusieurs langues du coup ?

Sandra : Euh alors je parle très bien le français (*rires*).

Inès (*rires*)

Sandra : Je parlais assez bien l'espagnol. En fait j'ai maîtrisé en niveau B1 pas plus, l'anglais, l'espagnol et le portugais mais depuis j'ai baissé partout. Partout parce que je les utilise plus.

Inès : Et ça fait combien de temps que tu enseignes ?

Sandra : Alors j'ai enseigné avant d'être diplômée parce qu'avec ma licence euh comme y avait un petit module de FLE et que j'ai eu un stage dans le FLE j'ai pu commencer. Donc alors au tout début, j'étais bénévole en 2012 mais là je n'avais aucune formation. Ensuite j'ai fait ma licence en 2014 et depuis 2014 j'enseigne.

Inès : Donc ça fait en fait presque... Bah ça fait dix ans.

Sandra : Tu me rajeunis pas ! (*rires*) Mais mais j'ai été diplômée en 2017, mon diplôme il est pas si vieux que ça.

Inès : Et du coup est-ce que ta pratique enseignante, elle a évolué ?

Sandra : Complètement par exemple quand j'ai commencé et quand j'étais bénévole et que je n'avais jamais étudié l'enseignement du FLE, bah j'avais un peu la vision basique de la langue. C'est... oui... c'est de la grammaire, du vocabulaire qu'on mélange ensemble et ça fait des phrases et c'est magnifique. Bon ! Pas vraiment... pas vraiment... Euh donc le master m'a beaucoup appris... Ce que j'ai adoré, ce que j'utilise beaucoup, t'as dû le voir en stage c'est les documents authentiques... Alors ça dans ma pratique depuis le master j'en mets beaucoup beaucoup beaucoup... parce que bah c'est quand même motivant je trouve pour les étudiants de comprendre un vrai document et que c'est... on entre dans ce qu'on appelle la langue-culture. C'est-à-dire c'est plus bah la langue je fais une phrase, je fais passer un message. Bah non ! Ça s'intègre dans toute la culture, tout le quotidien français.

Inès : Et selon toi de quoi dépend la participation des apprenants ?

Sandra : Alors moi ce que je commence à faire toujours avant même de... de commencer à travailler le cours c'est... une activité brise-glace qui est drôle pour que le premier sentiment que les personnes ressentent ce soit le rire, le partage et surtout la bienveillance.

Inès : Oui... parce que bon c'est vrai que j'ai remarqué que tu faisais beaucoup d'humour pour cette raison-là...

Sandra : Oui parce que je pense qu'il faut que les personnes soient à l'aise... Et que en fait si tu veux quand y a une ambiance très décontractée avec des blagues quand une personne à quelque chose à dire pouf (*claquement des doigts*) elle le dit... Ce n'est pas « Attends là on est dans un climat très sérieux, je vais prendre la parole de manière très officielle, je vais lever la main ». Tu vois ça pour moi ça met une pression : « Je vais participer ». « Non ! Participe ! Vas-y ! » On rigole, on est dans une bonne ambiance...

Inès : Donc tu sors un peu du cadre académique finalement ?

Sandra : Oui, oui...

Inès : Donc si je résumé bien ça vient des activités selon toi et aussi de l'enseignant ?

Sandra : Oui c'est ça, c'est une fois que j'ai instauré le climat de bienveillance, beaucoup d'humour. Là je vais partir sur des activités qui vont demander aux apprenants de s'impliquer, de donner leur opinion, de créer des choses. Bah parce que c'est le but en fait quand tu parles une langue, de t'impliquer de créer. C'est pas de remplir des trous, des exercices structuraux. Il en faut un peu mais c'est pas passionnant...

Inès : Donc toi tu t'y prends comme ça en proposant des activités, en utilisant l'humour et au niveau de la circulation de la parole... Est-ce que t'as tendance à désigner ou est-ce que tu laisses les apprenants s'exprimer ou tu « mixes » un peu les deux techniques ?

Sandra : Alors ça dépend du groupe... Si les groupes, si dans le groupe y a des personnes qui parlent spontanément : elle vont parler spontanément, moi j'ai pas de souci à me faire. Si j'ai un autre groupe où les personnes sont parfois un peu plus timides. Dans ce cas-là je pose une question, y a un silence. Ah ! Là je regarde une personne et je lui dis « Merci de te porter volontaire ! Que c'est gentil ! ». Et comme la personne était pas du tout volontaire ça va la faire rire et là elle pourra plus s'impliquer. Et sinon quand il s'agit par exemple XX de corriger les exercices structuraux... Moi j'ai horreur de faire celui qui est à ta droite il répond, celui qui est à ta droite il fait la question suivante. Pourquoi ? Parce qu'il y a des personnes qui vont compter « 1, 2, 3 alors moi je réponds dans trois phrases c'est moi ». Donc au lieu d'écouter les autres, il va bien se focaliser sur sa réponse pour bien être prêt et en fait il y a pas d'intérêt donc en fait dans ce cas-là, la personne qui vient de répondre va choisir la personne qui va répondre à la question suivante, comme ça ils sont obligés de s'écouter. Et puis moi je me mouille pas, c'est eux qui choisissent « C'est pas ma faute si elle t'as donné la parole » (*rires*).

Inès : Donc en fait c'est à la fois toi qui choisis et à la fois tu laisses le groupe... enfin ça dépend... Tu t'adaptes en fonction du groupe ...

Sandra : Oui. Oui, oui. Mais même dans ce groupe où il y avait moins de participation, je faisais ça « Bah tu choisis la personne », comme ça, ça crée des liens entre eux, ils rigolent voilà.

Inès : Ok je vois. Je m'intéresse aussi, mais bon ça tu m'en as déjà un peu parlé avant, aux émotions...et... Est-ce que... ce que tu fais, faire de l'humour, la bienveillance... Est-ce que c'est parce que tu es consciente qu'il y a quand même un problème au niveau de l'anxiété par rapport à l'oral ou tu penses que c'est pas forcément

Sandra : Mmh... Alors pour ça il y a deux réponses qui me viennent en tête. La première, c'est que moi en effet j'ai beaucoup travaillé avec un public migrant qui avait une histoire traumatisante, quand ils me racontent leur parcours etc... bon...parfois ça se passe très bien et parfois on est face à des personnes qui sont recroquevillées, qui n'ont pas envie de s'ouvrir, c'est un peu compliqué... Donc là pour moi l'humour et la bienveillance c'est une façon de leur dire « Bah tu peux y aller, je te ferai pas de mal tout va bien. Si tu réponds : « je es et pas je suis, il y a pas mort d'homme, tout va bien ». Donc là c'est pour un peu dédramatiser, faire que les personnes se sentent en confiance à l'aise. Donc ça c'est la première chose. La deuxième chose, tu me parles des émotions dans l'apprentissage, moi c'est quelque chose qui est important pour moi parce qu'en fait... Bah je sais pas... On a toutes les deux étaient en classe de cinquième par exemple, on a toutes ouvert le bouquin de géographie mais alors la page 18 du bouquin de géographie je m'en rappelle pas, pourtant on a dû la faire, on a dû la lire. Par contre en cinquième on se rappelle de la méchante prof qui nous a dit ça alors qu'en fait c'était pas vrai on avait rien fait de mal, on se rappelle d'un beau fou rire, on se rappelle du garçon qui était mignon ou de la fille qui était canon, on se rappelle de ce qu'on a vécu, de ce qu'on a ressenti et ça pour moi c'est important... C'est-à-dire que si je leur fais une magnifique leçon, très jolie avec des exercices formidables bah c'est bien mais s'il y a pas d'émotion, il va falloir que la personne mette en place beaucoup de travail personnel, de répétitions pour que ça reste en tête... Alors que si on crée une activité de réinvestissement où eux ils vont s'impliquer, ils vont créer ensemble, y aura des rires, la fierté de montrer le résultat après. Là je pense que c'est bon.

Inès : Et après ils auront donc plus tendance à s'exprimer à l'oral ?

Sandra : M-hm.

Inès : Tu m'as parlé aussi de l'ambiance du groupe en général... Du groupe-classe entre eux. Selon toi est-ce que ça peut faciliter une prise de parole ?

Sandra : Moi je pense que oui parce que c'est toujours la peur du jugement du regard des autres c'est-à-dire que si moi je me sens par exemple... je sais pas un repas au restaurant on discute de choses et d'autres c'est même pas de l'apprentissage si je me sens bien avec les personnes je vais oser m'impliquer, donner mon avis, raconter des choses... Si je me sens

pas bien je vais hésiter avant de m'impliquer et là c'est encore plus fort parce qu'il s'agit quand même de produire avec une langue qui est pas la sienne donc outre le fait de donner ses idées quand on fait des débats, des choses comme ça, y a aussi la langue : « Est-ce que je l'ai bien faite ma phrase ou pas du tout ? ». Donc s'ils s'entendent pas je pense que ça peut être plus compliqué. Après il y a des personnes qui s'en fichent, elles sont là pour elles et elles y vont mais bon pas toutes...

Inès : Et est-ce que selon toi c'est ton rôle ? Est-ce que tu fais quelque chose pour créer une cohésion de groupe ou est-ce que tu penses qu'il faut juste laisser le groupe faire comme il veut ?

Sandra : Euh... Alors moi je démarre toujours comme je te disais par une activité brise-glace qui est très rigolote en fait, une activité théâtrale où on va bouger le corps, on va finir par faire des positions, si on le souhaite ridicules, si on le souhaite pas on va rester dans du très très classique... et à partir de là, il y a ce rire qui est déclenché entre plusieurs personnes, sans moquerie. Et pour moi c'est important de le mettre dès le début. Comme ça dès le début on part sur ça... Et après bien sûr, moi je suis toujours là pour quand une personne dit quelque chose et qu'on voit d'autres étudiants qui se disent « Mais qu'est-ce que c'est ? », rebondir sur cette idée, valoriser « Ah bah oui là tu veux me parler de ça. Oui en effet on peut le considérer comme ça ». Pour pas qu'une personne se laisse couler, parce que ça arrive une personne qui dit quelque chose qui n'a rien avoir ou quoi. Bah c'est pas grave ! Donc là je pense que c'est à nous professeurs à pas laisser le jugement s'installer.

Inès : Et j'ai remarqué que tu tutoie tes étudiants. J'ai vu qu'il y a des profs qui ne le faisaient pas forcément. Pourquoi tu fais ça ?

Sandra : Alors... à la toute base, base, je vouvoyais mes étudiants, pas ici à l'IEFE mais quand je travaillais en organisme de formation. Je les vouvoyais parce que ça les prépare à la vie. Moi j'avais des adultes migrants qui devaient... beaucoup allaient dans des administrations. On ne tutoie pas un inconnu donc pour les préparer je suis passée par le vouvoiement. Or pour ces débutants-là qui avaient aussi des difficultés dans l'apprentissage, que ce soit par leur parcours ou par le fait qu'ils aient été peu scolarisés... Pas tous hein ! Le problème du vouvoiement c'est que les verbes irréguliers sont souvent avec vous « vous êtes, vous faites, vous dites ». Et en fait ça les perturbait beaucoup alors qu'avec le tu c'était plus facile. Donc je suis passée au tu avec mes apprenants pour cette raison, pour faciliter les choses. Puis après on m'a redemandé de passer au vous puisque c'était plus pro mais quand je suis arrivée ici je me suis dit « bon ici y a des étudiants qui sont scolarisés qui connaissent la distance, le vous, le tu. Je vais leur expliquer la différence ils vont bien comprendre y a pas de souci ». Qu'est-ce que je préfère ? Et en fait je préfère le tu parce que je trouve qu'il est pour moi beaucoup plus naturel et beaucoup plus fluide. C'est pareil avec toi quand on s'est rencontrées, je t'ai demandé tout de suite « Est-ce que tu veux qu'on se tutoie ? » Parce que je trouve que pour moi c'est plus facile de m'exprimer avec du tu car ça casse des barrières et pour moi c'est pas parce que je dis tu à quelqu'un que je ne respecte

pas cette personne... Donc c'est ce que je fais avec mes étudiants, le tu pour moi c'est plus fluide.

Inès : Et donc selon toi en les tutoyant ça casse la barrière, c'est-à-dire l'apprenant qui est là et le prof qui est un peu plus haut.

Sandra : Bah oui. Et même si je voulais mettre cette barrière-là, je ne pourrais pas, tu as vu à quel point je suis maladroite, que je suis la première à me cogner partout à faire tomber mes stylos. Si je voulais avoir cette posture de grand professeur ça marcherait pas. Donc dans tous les cas pour moi le tutoiement ça va pas à l'encontre de ce que je suis.

Inès : Ça crée comme tu as dit une certaine proximité...

Sandra : Pour moi oui.

Inès : Et quelle est la place de l'oral à l'IEFE ?

Sandra : On travaille toutes les compétences. Après c'est vrai que l'oral, c'est quand même très important parce que c'est la communication... C'est voilà... Je suis dans la cour avec des étudiants et ils vont parler à l'oral... Ils vont acheter la baguette, ils vont parler à l'oral. « Parler à l'oral » c'est pas mal ce que je viens de dire (*rires*).

Inès (*rires*)

Sandra : On fait beaucoup d'oral, déjà parce que c'est super agréable, ça crée des liens et en même temps c'est tellement utile ! Après pour l'écrit, on en fait aussi mais il y a aussi des ateliers d'écrit, donc dans ce cas-là ils sont focalisés sur l'écrit, c'est un atelier de deux heures... voilà il y a autre chose... il y a le tutorat pour les élèves qui le demandent... Bah là s'ils veulent renforcer leur écrit, ils peuvent travailler avec leur tuteur l'écrit.

Inès : Et selon toi, quel est le rôle de l'enseignant ?

Sandra : Euh... Apporter de la bienveillance, favoriser les échanges, rendre l'apprentissage agréable, donc j'insiste quand même sur « apprentissage » parce qu'on n'est pas là que pour jouer... On apprend mais pour moi il faut que ce soit un plaisir vraiment.

Inès : Et qu'est-ce que ça représente pour toi enseigner ?

Sandra : Enseigner... alors pour ce public c'est quand même super ... Je vais pas dire facile... mais pas loin on a quand même des personnes qui paient pour venir assister aux cours. Par exemple, l'éducation nationale, au collège et au lycée ils ont pas envie d'être là pour certains. Là on a des personnes très motivées qui vont jusqu'à traverser un océan pour venir, payer pour venir... Donc pour moi enseigner ici... C'est-à-dire qu'il y a des personnes qui ont une motivation, une envie ou un besoin, moi je réponds à ça et en même temps je vois les personnes évoluer... C'est-à-dire, ça peut être dans la langue ou même dans leur personne en fait. Des fois on les voit au début ils sont un peu timides et après ils s'affirment,

ils gagnent en aisance et moi c'est ça que j'aime, c'est voir les personnes évoluer. Voilà... et puis... j'aime beaucoup la langue française donc forcément j'aime aussi enseigner la grammaire. Voilà c'est... J'adore tout.

Inès : Et tu m'as dit avant l'entretien que tu avais fait du théâtre aussi ? Tu utilises beaucoup les gestes, le mime... Et ça, est-ce que ça a un impact sur ta façon d'agir en tant que prof ?

Sandra : Ouais je pense. Euh... en fait j'ai pas envie d'être le professeur assis à son bureau qui parle et « Ecrivez ce que je dis, ma parole sacrée ! » Alors bien sûr, il y a des moments où je suis assise, ça me met au niveau de mes étudiants, les échanges... Mais quand je dois présenter un nouveau point, quand je dois animer une activité, je suis debout et j'y vais pour donner un côté dynamique. Après le mime, bon je mime beaucoup parce que quand j'essaye de dessiner au tableau ils se moquent de moi (rires).

Inès (rires)

Sandra : Donc pas le choix, je pense que quand on apprend c'est pas juste le cerveau et le stylo, c'est tout le corps en fait. C'est pour ça que le théâtre c'est génial pour apprendre du vocabulaire, pour apprendre. J'avais une étudiante l'année dernière en mai-juin et c'est vrai qu'elle avait une prononciation très américaine et en s'inscrivant au théâtre en juillet XX En fait elle était tellement motivée par la présentation de son sketch devant tout le monde qu'elle s'est entraînée à la prononciation et il y a eu une différence significative et elle m'a dit « Sandra si j'étais à ce point motivée c'est parce qu'il y avait le théâtre et que je voulais faire bien ».

Inès : Donc tu penses que des activités comme le théâtre ça amène les apprenants à plus s'exprimer à l'oral en général, ça les motive un peu plus ?

Sandra : Complètement. Et puis y a aussi... Moi quand j'étais au Portugal, pour mon stage, j'ai pris des cours de portugais... Alors j'avais commencé chez moi avec mon livre... très bien... je m'en sortais bien... Et là où j'ai pris des cours en fait, c'était « Bon allez aujourd'hui on va faire, tel temps ». Il nous projetait la règle de grammaire et on faisait des exercices... et c'était ça tout le temps. Et je me suis ennuyée et je n'ai aucun souvenir de ce que j'ai fait. Parce que y avait rien, pour moi il y avait rien qui m'impliquait... Je n'étais pas dans je vais bouger, je vais participer, je vais créer et c'est pas ce que je veux proposer à mes étudiants. Mais c'est parce que c'est mon style d'apprentissage aussi et que souvent on transpose bah les besoins ... voilà...

Inès : Bah écoute merci beaucoup de m'avoir reçue !

Sandra : De rien !

Annexe 11

Retranscription entretien semi-directif Marie-Paule

Inès : Déjà je voulais vous remercier d'avoir accepté de répondre à mes questions. Je vais commencer d'abord par expliquer ma démarche. Donc je travaille sur l'agir enseignant et la participation orale des élèves. Et je veux voir comment l'enseignant par ses actions peut inciter les élèves à participer. Donc je vais vous poser des questions de présentation assez générales. Est-ce que vous pourriez un peu me parler de votre parcours universitaire et professionnel ?

M-P : Oui alors en fait je suis enseignante depuis 1993. J'ai fait une maîtrise puisqu'à l'époque le master n'existait pas et ensuite je me suis spécialisée dans le FLE, et j'ai enseigné, j'ai fait beaucoup de choses en fait, puisque j'ai enseigné le FLE à des petits niveaux, des débutants comme à des niveaux avancés. Ensuite je me suis spécialisée j'ai fait des stages à la chambre de commerce et d'industrie de Paris XX Où j'ai fait 3 stages à 3 périodes différentes. Et j'ai fait XX pour faire passer aux étudiants un diplôme qui s'appelle le DFP, enfin qui s'appelait à l'époque DFP, le Diplôme français professionnel de niveau B1. Et là j'avais toujours de très bons résultats puisque là j'avais de 99 à 100% de réussite à chaque fois. Je suis aussi enseignante, en master de FLE, en master 1 de FLE. J'interviens pas en master 2.

Inès : Et juste, euh je sais pas si vous l'avez dit. Vous êtes enseignant depuis combien de temps ? depuis 199...

M-P : J'ai commencé en 1993. J'ai fait une licence d'espagnol d'abord, et ensuite j'ai fait un master, une maîtrise de FLE.

Inès : D'accord très bien... Et est-ce que vous parlez plusieurs langues ?

M-P : Oui, oui... je parle... bon je parle espagnol couramment bien sûr. Je parle aussi, enfin je me débrouille pas mal en anglais et en portugais et j'ai aussi des bases en allemand.

Inès : D'accord, c'est très complet alors ! (*rires*)

M-P (*rires*)

Inès : Bon je vais maintenant entrer dans le vif du sujet. Au fur et à mesure des années, est-ce qu'il vous a semblé que votre pratique enseignante, la manière dont vous faites cours a évolué ?

M-P : Beaucoup...

Inès : Qu'est-ce qui a fait qu'elle a évolué selon vous ? Des expériences professionnelles ou autres ?

M-P : Ce qui a fait qu'elle a évolué, que j'ai évolué, c'est effectivement l'expérience et puis aussi le fait que j'ai enseigné aussi à des niveaux différents, parce qu'on enseigne pas de la même façon à des... à des étudiants qui sont complètement débutants qu'à des niveaux C1 ou C2 et c'est vrai que quand j'ai commencé à enseigner pendant... je dirais 8/10 ans j'ai beaucoup travaillé avec des petits niveaux et où la vraiment on se consacrait beaucoup à l'expression orale et euh... l'écrit avait sa place bien sûr... mais c'était surtout l'expression orale puisqu'ils étaient en France et qu'ils avaient besoin très vite d'être autonomes et donc développer l'autonomie et puis après petit à petit j'ai commencé à me spécialiser dans le B1 puis dans le B2 donc c'est vrai que les choses attendues sont différentes.

Inès : Et est-ce que... Selon vous quelle est la place de l'oral à l'IEFE. Est-ce que vous travaillez surtout l'écrit ou est-ce que l'oral il est aussi important ?

M-P : Non, non il est prépondérant... L'oral est vraiment prépondérant comme vous avez pu l'observer on laisse... le but c'est toujours de faire parler l'étudiant. Même l'autre jour par exemple, je vous donne un exemple tout simple : j'avais prévu un cours sur deux heures, où j'avais prévu d'introduire un nouveau point de grammaire mais... euh... on a commencé en écoutant l'exposé d'une étudiante qui généralement n'est pas très bavarde et en fait le fait de faire son exposé... euh ça a tellement plu aux étudiants... le sujet leur a tellement plu que finalement l'exposé a duré plus d'une heure et je les ai laissé faire, parce qu'il y avait de l'interaction et il y avait, euh ça a donné beaucoup plus de sécurité à l'étudiante qui normalement est plutôt timide et qui n'ose pas trop s'exprimer... et c'était vraiment absolument magique de les voir s'exprimer naturellement.

Inès : Donc c'était surtout les étudiants qui échangeaient entre eux plutôt que vous ou que quand même vous étiez en train de...

M-P : Non c'était surtout les étudiants qui échangeaient entre eux et moi je remplaçais les choses quand il y avait des erreurs en fait... J'intervenais quand les phrases étaient mal construites ou quand il y avait une incompréhension parce qu'il peut arriver aussi que quelque chose soit mal compris donc là j'interviens.

Inès : Donc vous ne meniez pas en fait la discussion...

M-P : Non là je les laissais faire vraiment... Je vais fermer parce que là ça se rafraichit (*ferme la fenêtre*).

Inès : Oui bien sur allez-y !

M-P : Ça va mieux là (*rires*).

Inès : Selon vous de quoi dépend la participation à l'oral des apprenants ? Quels sont les éléments qui vont faire que les apprenants s'expriment ou pas ?

M-P : Déjà il y a l'attitude de l'enseignant parce que moi je pense que c'est très important de faire preuve de bienveillance... euh avec les étudiants. Ils ont besoin toujours d'être rassurés, et c'est vrai que quelques fois les étudiants quand ils m'imitent en cours ils disent toujours : « C'est très bien ! » « C'est parfait ! » et je me rends compte que c'est vrai que je le fais. Je suis toujours en train de les encourager et en train de sourire. Et je pense que la bienveillance est absolument indispensable et le sens de l'humour aussi... C'est très important, parce qu'un groupe qui ne rit pas est un groupe qui ne fonctionne pas parce que c'est un facteur de cohésion.

Inès : Et pourquoi vous avez dit la bienveillance ? Pourquoi c'est si important d'être bienveillant ... quand une personne veut s'exprimer ?

M-P : Parce que je pense que c'est très important. Parce que j'ai remarqué que certaines de mes collègues qui étaient, qui faisaient preuve d'un peu trop d'autoritarisme ou trop sévères même si elles sont trop gentilles par ailleurs euh ça peut bloquer un étudiant, ça peut, ils peuvent avoir l'impression qu'ils vont être jugés et non pas écoutés. Alors qu'en fait c'est ça, on les écoute et on est là pour les aider, pas pour les juger c'est pas un examen, ils sont pas en examen là.

Inès : Et alors si je comprends bien, vous pensez que les étudiants peuvent ressentir une sorte d'anxiété qui les empêche de participer et vous en étant bienveillante en les rassurant et en utilisant l'humour vous pensez qu'en faisant ça, ça diminue leur anxiété et qu'ils sont amenés à parler à l'oral davantage.

M-P : Bien sûr ! Et le fait d'apprendre à les connaître aussi de prendre le temps de parler avec chacun d'eux, de voir par exemple chaque lundi, ce que chacun a fait s'il a été malade, s'il va mieux... être attentif.

Inès : Et vous m'avez aussi parlé de l'ambiance, de la cohésion du groupe. Est-ce que vous, vous faites quelque chose pour qu'il y ait une cohésion entre les étudiants ou est-ce que vous laissez les étudiants faire ?

M-P : Non au départ on fait beaucoup de choses, les premières semaines en général, mais moi et les autres aussi. On fait beaucoup de choses pour développer cette cohésion. Ça peut aller de faire des jeux, à faire des activités où ils seront amenés à parler ensemble, ça peut être faire des petites enquêtes, faire un petit déjeuner ensemble.

Inès : Oui j'ai remarqué que vous organisez des petits-déjeuners. Pourquoi vous faites ça avec le groupe 8 alors qu'ils se connaissent depuis un moment ? Il y a deux semaines ou trois vous avez organisé un petit déjeuner auquel j'étais présente. Est-ce que vous pouvez me parler un peu de ce choix ? Pourquoi vous avez choisi de faire ça exactement ?

M-P : Parce que je voulais les mettre dans le bain français. Quand ils sont arrivés et que je leur ai demandé ce qu'aime bien faire les français le dimanche ou le samedi quand ils ont le temps, ils ont dit... un étudiant a dit : « Ah bah ils aiment bien aller au bar et s'asseoir et prendre un café ou un croissant et lire les journaux ». Et pour eux ça faisait fête en fait et le but c'était lire les journaux mais aussi qu'ils échangent et qu'ils présentent aux autres le journal et le fait d'être autour de la table, ils étaient... mais super contents ! Vous avez vu leurs réactions et d'ailleurs, la fois suivante le mercredi suivant un étudiant est arrivé en me disant : « Bon on fait un petit déjeuner ? » (*rires*).

Inès : Oui je me souviens (*rires*). J'ai une autre question pour préciser : Comment vous, vous y prenez pour faire participer les étudiants à l'oral ? Vous m'avez parlé des petits-déjeuners, des activités de groupe mais au niveau de la circulation de la parole... Qu'est-ce que vous faites ? Est-ce que c'est vous qui désignez ? Est-ce que c'est eux qui prennent la parole ?

M-P : Ça dépend des activités un peu... parce que si c'est de la lecture par exemple lire un texte ou lire les résultats d'un exercice qu'ils avaient à faire la veille c'est vrai que j'ai tendance à les faire lire les uns après les autres et de désigner pour être sûre qu'au moins tout le monde aura pris la parole au moins une fois. Et après quand ce sont des discussions sur un sujet comme quand on a fait un sujet sur l'amour, sur la rencontre, « comment pécho ? » (*rires*).

Inès (*rires*)

M-P : C'est vrai que là je les ai laissés s'exprimer librement mais on a quand même fait un tour de classe avec ceux qui étaient mariés ou qui étaient en couple. Et quand on a fait, j'ai quand même essayé de faire que tout le monde parle plus ou moins. Bon alors évidemment celle qui était religieuse c'était un peu difficile mais bon ça l'a pas empêché de participer et de raconter comment ça se passait au Sri Lanka.

Inès : Et donc à chaque fois que vous faites cours vous faites attention à faire participer tout le monde ?

M-P : Oui. Oui j'y fais très attention, ça peut m'arriver de, de... bah on est humain...

Inès : Oui bien sûr...

M-P : De moins interroger l'un, l'une ou l'autre. Bon après ça peut être aussi un choix. Parce que si on sait qu'un ou qu'une étudiante n'est pas bien à un moment donné ou qui est fatiguée, ça se voit très vite quand on apprend à les connaître... quelques fois on peut faire le choix de les laisser un peu tranquille. Ou alors préoccupée... Je ne sais pas si vous étiez là, quand une étudiante est sortie et qu'elle était préoccupée... L'après-midi elle est venue mais je l'ai laissée tranquille... Je ne l'ai pas sollicitée plus que ça alors qu'en temps normal c'est quelqu'un que je sollicite pas mal.

Inès : Bien sûr, bien sûr... Si je comprends bien vous pensez que c'est votre rôle en tant qu'enseignante de créer une cohésion de groupe...

M-P : Bien sûr c'est très important, s'il y a pas de cohésion de groupe, il y a pas une bonne... une possibilité de bien travailler ensemble... Parce que déjà il y aura pas l'envie de venir travailler. Parce que si dans le groupe... Parce que quelques fois le problème du groupe c'est que... il suffit d'une pomme pourrie... excusez-moi le terme... pour vous gâcher l'ambiance et donc si vous n'arrivez pas à transformer cette pomme négative en une pomme positive. Ça peut être un vrai problème et ça peut casser l'ambiance de votre groupe.

Inès : Et selon vous plus généralement, qu'est-ce qu'enseigner ?

M-P : C'est du plaisir... c'est un grand bonheur, pour moi enseigner c'est un grand bonheur, c'est vraiment le plaisir de partager, de la rencontre de l'autre, de l'écoute de l'autre, du partage c'est que du bonheur pour moi.

Inès : E en fait quel est le rôle selon vous de l'enseignant d'une manière plus générale par rapport à l'étudiant ?

M-P : c'est partager ses connaissances et arriver à ce que l'autre arrive à intégrer ce que vous voulez lui expliquer parce qu'il y a rien de plus satisfaisant comme dirait mon fils... Mon fils l'autre jour est rentré de ses cours de maths en disant : « Ah le prof de math il nous a expliqué quelque chose qu'on ne connaissait pas, mais c'était tellement jouissif quand on a compris ! » Et ça m'a fait rire sur le moment... mais c'est...c'est un peu ça quand le prof voit que les élèves prennent plaisir et qu'ils apprennent et qu'ils ont compris ce que vous leur dites, que vous leur expliquez quelque chose de compliqué par rapport aux pronoms compléments, au subjonctif ou peu importe quoi. C'est un plaisir de voir qu'ils ont compris et qu'ils sont capables de le réinvestir.

Inès : Et comment est-ce que vous définiriez votre relation avec votre groupe ? Parce que j'ai remarqué que vous tutoyiez les étudiants... Est-ce que vous faites en sorte de créer cette relation assez proche ?

M-P : Oui, alors parce que c'est un choix aussi, parce que certains enseignants choisissent le vouvoiement d'autres choisissent le tutoiement. Moi j'ai choisi le tutoiement parce que j'ai remarqué que quand on utilise le vouvoiement, inconsciemment on met une barrière entre soi et entre l'étudiant. Alors par contre quand je faisais les cours de français professionnel pour la chambre de commerce et d'industrie de Paris, là en cours j'utilisais le vouvoiement, parce que je voulais que les étudiants... parce que en général ceux qui faisaient ça avait dans l'idée ensuite de revenir travailler en France ou en francophonie, donc je voulais qu'ils soient habitués à utiliser le vouvoiement, donc là j'utilisais le vouvoiement systématiquement mais en cours de langues c'est vrai que j'utilise le tutoiement pour faire tomber cette barrière pour que les étudiants viennent me voir pour qu'ils aient confiance en moi, assez pour me dire s'il y a un problème ou quelque chose qu'ils n'ont pas compris ou bah en ce moment je me sens

pas bien, je me sens triste parce que mon petit ami ne me donne plus de nouvelle. Ça peut être n'importe quoi mais qu'ils viennent me voir.

Inès : Et dernière question : est-ce que vous pensez quand il y a une barrière entre l'enseignant et l'étudiant, ça a un impact sur la production orale ?

M-P : Ça peut en avoir un dans la mesure où cette barrière peut montrer que l'enseignant ne veut pas que certaines choses soient dites ou qu'il y a un manque de confiance. Moi je pense que ça peut en avoir un.

Inès : Merci beaucoup !

Annexe 12

Retranscription entretien semi-directif A

Inès : Merci beaucoup de me recevoir et de répondre à mes questions. Alors dans un premier temps je vais expliquer comment ça va se passer. Je travaille sur les corrélations entre l'agir enseignant et la participation orale. Je m'interroge sur la manière d'inciter les apprenants à prendre la parole. Je vais d'abord vous poser des questions d'ordre général. Est-ce que vous pourriez me parler d'abord un peu de votre parcours universitaire et de votre parcours professionnel ?

A : Alors moi je, j'ai. Alors je suis pas passée par l'université au départ puisque j'ai fait des classes préparatoires. Ensuite j'ai fait L'ENS et après j'ai fait une thèse en littérature française mais du Moyen-Âge. J'ai enseigné six ans à l'université Paris 3 en littérature médiévale donc avec des étudiants français du parcours standard... on va dire en licence. Ensuite, j'ai enseigné à l'université de Brest pareil, sur des postes pendant la thèses, des postes d'ATER. Et puis après j'ai pas obtenu de poste de maître de conférence donc je suis allée dans le secondaire un petit peu, pendant deux ans en tant que TZR donc là j'étais avec... j'ai fait un peu tout entre collège et lycée et franchement tous les niveaux de la sixième bah à la première parce que c'est du français donc il y en a pas en terminale. Et euh... ensuite je suis partie au Japon, j'ai enseigné deux ans à des étudiants japonais le français. Donc c'était des étudiants dont la majeure était en français mais ils étaient pas extrêmement forts car c'est loin de leur langue. Il y a quelques étudiants qui sont excellents en langue mais sinon ils sont pas très très forts.

Inès : Et c'était quel niveau ?

A : J'avais pas des L1 donc je les prenais à partir de la deuxième année. Ils étaient A2 certains mais je suis allée jusqu'au master donc là c'était plutôt du C1. Donc c'était un peu tous les types niveaux, mais c'était surtout que... dans une même classe ça pouvait être extrêmement hétérogène c'est-à-dire qu'en L3 alors que leur majeure c'était le français, il y a des étudiants qui étaient incapables de faire une phrase du genre « J'étais absent hier. » « Pouvez-vous me donner une feuille. » et d'autres qui parlaient presque couramment le français, c'était suivant la motivation parce que de toute façon ils ont leur licence mais avec des notes plus ou moins utilisables. Certains dormaient en classe, c'était un peu la mode japonaise.

Inès : On m'a parlé de ça.

A : Bon après ils font pas le bazar au moins (*rires*).

Inès (*rires*)

A : Et puis après je suis revenue en France et puis bon, j'ai eu, j'ai pris une année de battement. Mais ensuite je suis arrivée ici euh... donc à l'université de Pau, pour PRAG, donc c'est un poste pour les agrégés dans le supérieur donc à l'IEFE et on m'a prise. Alors j'ai pas fait une formation de FLE standard. J'en avais pas du tout pris dans ma formation de lettres. Mais j'avais ces deux ans d'expérience au Japon et j'avais fait un an pendant mes études en tant que teaching assistant aux Etats-Unis. Donc ça faisait trois ans d'expérience de l'enseignement à des étudiants étrangers dans différents pays. Au départ j'ai un petit peu du m'adapter je connaissais pas les niveaux du CECRL parce que on s'en servait pas au Japon c'était pas tout à fait débutant XX mais les gens de l'alliance française connaissaient. Nous ça nous servait pas. Et aux Etats-Unis quand j'y étais je crois que c'était avant que ça ne soit créé, bref. Donc j'ai dû apprendre un peu tout ça pour me repérer dans les niveaux. Et aussi le fait que le public aussi soit multiculturel, ce qui est différent des deux expériences que j'avais eu. Bon aux Etats-Unis y avait des gens... y avait des hispanophones mais c'était relativement homogène, en plus c'était une université un peu chère donc voilà. Au Japon il y avait que des Japonais, c'était simple. Fallait se mettre au diapason avec eux, avec leurs problématiques spécifiques. Mais ici à l'université de Pau, à l'IEFE, c'est vraiment toutes les nationalités, les groupes sont extrêmement mixtes, mais aussi mixtes en âge. Maintenant ça... ça va mais c'est vrai qu'il y a eu une phase d'adaptation et puis une phase d'adaptation à l'équipe, à la façon de fonctionner.

Inès : Et vous êtes aussi coordinatrice ?

A : Oui depuis deux ans, je suis responsable pédagogique et je coordonne.

Inès : Et ça fait combien de temps que vous enseignez à l'IEFE ?

A : Depuis 2012, donc ça va faire onze ans.

Inès : Et est-ce que vous parlez plusieurs langues ?

A : Bah oui, je parle, bon... j'ai fait de l'anglais et de l'allemand euh... à l'école. Euh... ensuite j'ai passé une licence d'arabe, parce que ça m'intéressait. Je l'ai passée en 2002 donc ça commence à remonter. Puis bon bah au Japon j'ai appris un peu de japonais mais oral parce que je savais... c'était un CDD, donc c'était deux ans ou quatre ans finalement j'ai fait que deux ans. C'était l'histoire de Fukushima à ce moment-là...

Inès : Et c'était quelle université ?

A : C'était Aoyama Gakuin. C'est... quand on en parle à Tokyo, les gens connaissent et c'est une université un peu chic, un peu chère donc... euh... voilà. En revanche, bon elle fait pas une recherche au niveau international. C'est juste que c'est assez... elle a un échange, c'est par Paris 3 que j'y suis allée, parce qu'en fait elle a un échange avec Paris 3. Sa problématique à cette université japonaise c'était d'envoyer des étudiants thésards à Paris et c'est compliqué. Et donc du coup pour être sûr d'avoir une place pour ses doctorants à Paris, elle a proposé ça avec Paris 3 et Paris 3 envoie et l'université de Besançon aussi envoie

chacun, chacune un professeur, mais c'est pour une durée déterminée et plutôt des jeunes professeurs parce qu'il s'agit d'enseigner la langue, alors j'enseignais la littérature aussi, c'était des cours de littérature-langue. C'était pas juste la langue mais bon.

Inès : Parce que c'était des spécialistes aussi, ils avaient leur majeure en français...

A : Oui voilà c'est ça... oui voilà.

Inès : Et au fur et à mesure des années est-ce qu'il vous semble que votre pratique enseignante a évolué notamment parce que vous avez commencé par des français langue maternelle et après vous êtes allée dans le FLE, après vous êtes allée au Japon, vous avez donné cours à des Américains et après à l'IEFE. Est-ce que vous sentez que ça a un peu évolué ?

A : Oui bah c'est-à-dire que ça a évolué en fonction du public et des cours qu'on me demande de faire donc euh... quand j'ai enseigné aux français bah c'était des TD et ils étaient 40. Donc c'était un peu plus cours magistral même si je faisais intervenir les étudiants mais voilà surtout sur le Moyen-âge et l'ancien français, ils connaissent pas d'eux-mêmes donc voilà en revanche il y avait une certaine proximité, j'avais 27 ans donc j'ai commencé... donc j'étais proche d'eux au niveau de l'âge, au niveau de l'expérience, de voilà. Euh ensuite au Japon, le problème principal c'est que les étudiants interviennent peu donc il faut un peu aller les solliciter mais sans les faire se mettre en avant.

Inès : J'imagine que la culture éducative est ...

A : Oui voilà c'est différent. Bon ça s'est bien passé c'était intéressant. Euh... et puis ici... donc au Japon c'était des groupes, à part ceux qui étaient en master, qui étaient beaucoup XX mais sinon c'était des bonnes classes euh entre trente et quarante... Et puis donc ça faisait un peu cours magistral quand même... enfin... et puis ici c'est différent parce qu'on a des petits groupes... euh il y a cet aspect un peu plus conversation, discussions on peut s'attarder plus sur chaque personne. Euh... les gens payent de manière individuelle, ils sont très volontaires pour être ici. Parce que bon les étudiants français c'était pour faire leurs études et les étudiants japonais ils avaient pas choisi leur domaine... c'est-à-dire qu'ils candidataient... Je sais pas dans une université en économie, une autre en anglais, une troisième en français suivant le niveau de célébrité des universités... et ils allaient là où ils étaient pris. Donc certains c'était un choix le français puis d'autres ils auraient préféré être en anglais mais bon si c'est à Aoyama ils voulaient bien faire du français. Donc pour la motivation c'était plus que discutable. Euh ici les gens, bon y a des gens qui sont moyennement motivés. Mais parfois parce qu'ils travaillent ou ils ont pas le temps, ils ont leurs enfants. Mais souvent ils sont, enfin ils veulent quand même avancer. Souvent ils veulent passer le DELF. Euh y en qui ont des enjeux par rapport à la résidence à la nationalité...

Inès : Les étudiants en DU passerelle ?

A : Oui voilà, au travail, donc euh... il faut quand même satisfaire leurs exigences, on peut pas être, enfin on n'est pas en roue libre par rapport à euh... la matière. Donc ce qui m'est arrivée de faire c'est par exemple d'avoir un groupe B2... je pensais que c'était du B2 et puis je m'aperçois qu'en fait ils sont faibles donc ça m'est arrivé de changer tout mon programme de littérature. En fait cette année-là je les avais en littérature pour faire des textes beaucoup plus simples, pour pas m'embêter à expliquer des choses trop compliquées. Donc on ajuste pas mal.

Inès : En fonction du groupe ...

A : Bah en fonction du niveau, parce qu'à l'intérieur d'un même niveau en fait y en a... enfin voilà... suivant comment est composé le groupe et... alors ça c'est un peu pour le fond. Après pour la... avec l'expérience pour la forme... euh avec le temps on sait que certains textes marchent ou certaines activités marchent et que d'autres c'est pas la peine ou c'est plus compliqué... donc il y a ça... ce qui permet de sortir quelque chose euh... même si ... si on a par exemple un trou ou si je sais pas si un exposé est prévu et puis la personne est pas là donc bah du coup on fait voilà... on peut sortir quelque chose du chapeau. Euh on a un peu plus, enfin on a plus le trac... euh on a un peu plus de recul quand il y a un problème... euh parce que... alors ça j'en ai quasi pas eu avant à Paris 3 ou au Japon. Ça m'est arrivé peut-être une fois d'avoir un étudiant un peu désagréable... euh dans chacun des deux cas... mais voilà... Mais en revanche ici il y a eu des petites crises soit alors me concernant soit concernant d'autres profs... puisque comme je suis responsable pédagogique je dois gérer ça. Alors ça peut être des gens qui ont un problème psy, on a eu plusieurs cas, ça peut être des gens qui ont mal compris quelque chose. Il y a des gens qui sont pas contents ça c'est récurrent du niveau dans lequel ils ont été mis. Ils veulent faire B2 mais il se trouve qu'ils ont un niveau A2 ou B1 et... euh... ils voient pas qu'il y a une énorme marche et donc il faut essayer de les convaincre, de leur expliquer que pour leur bien c'est mieux que voilà... J'en ai eu une fois, carrément elle pleurait au téléphone mais elle était en B1.1 et elle voulait faire B2. Je lui ai dit mais non c'est impossible et finalement elle est allée jusqu'au C1 chez nous. Mais il a fallu, elle voulait aller plus vite que la musique. Je comprends parce qu'elle arrivait elle voulait faire ses études... Mais l'apprentissage d'une langue... il y a des gens qui sont très très rapide mais elle, elle était plus que dans la norme, moyen et ça... faut être un peu ferme c'est pas évident parce qu'ils payent... Et à l'inverse ça arrive qu'on en ait quelques-uns qui soient pas surs de leur niveau notamment... on a reçu un étudiant et on l'a mis en C1.1 et en fait il nous avait plusieurs fois demandé de passer B1 parce qu'il était autodidacte et il pensait qu'il avait pas les bases. Et on lui a dit non c'est bon ça va aller, vous manquez un peu de vocabulaire mais ça va venir et on a eu raison : il a tout validé. Mais bon il faut un petit peu... s'adapter.

Inès : Et selon vous quels sont les éléments qui influencent la participation orale des apprenants ?

A : Alors un peu l'ambiance du groupe je pense que ça joue... si y a une ambiance détendue, s'ils s'entendent bien, s'il y a un peu des blagues entre eux. Ou même un peu... une sorte de

rivalité... un peu dans le sens de l'émulation... ça ça joue... Ensuite euh bah suivant le type de choses proposé, si on organise un débat ça a tendance à fonctionner même un débat sur des choses sans importance du style voyage en train / voyage en avion. Enfin ou tout le monde... C'est pas politique. Mais parfois il y a ce truc qui se met en place ils veulent gagner donc il y a un clan, un groupe pour l'avion et un groupe pour le train et ils disent : « Ah c'est nous qui allons gagner ». Mais ça marche pas pour tous les groupes et euh ça arrive d'avoir un groupe un peu amorphe... euh... c'est pas forcément une question de niveau. Une fois j'avais un groupe Erasmus qui était d'un bon niveau à l'écrit mais à l'oral ils étaient... je sais pas ils étaient... il y a rien qui marchait en fait... bon ça ça joue beaucoup. Après je pense qu'il y a une question de prof... plus ou moins entraînant... avec lequel ou laquelle les étudiants sont plus ou moins à l'aise pour parler. Euh mais on voit pas ce qu'il se passe dans les autres cours... donc voilà... et après il y a une question de niveau peut être... dans les petits niveaux... c'est-à-dire qu'alors il veulent parler je pense pour faire une phrase correcte mais après ça peut pas aller très très loin...

Inès : Et est-ce que vous vous mettez en place des choses particulières pour faire parler les étudiants ?

A : Alors euh...bah les débats. Euh... alors les exposés aussi... parce que y a une reprise après l'exposé, enfin souvent des questions alors ça marche mieux dans les grands niveaux mais quand même... même à la limite en B1 ça peut fonctionner si c'est un sujet qui intéresse le groupe. Après il y en a qui pose des questions : « Toi t'en penses quoi ? » Les exposés aussi sur la littérature, sur les livres euh parfois ça marche très bien à la fin « Est-ce que tu recommandes ce livre ? Pourquoi ? Oui mais... » voilà. Alors sur les pronoms relatifs, je fais souvent pour les niveaux B1, B2 des devinettes donc par exemple faire deviner un objet en utilisant 4 pronoms relatifs : c'est un objet qui sert ...

Inès : Des activités ludiques donc ?

A : Oui voilà... ils sont en petits groupes et les autres veulent deviner l'objet donc c'est un peu ludique.

Inès : Et est-ce que vous... par exemple avec le groupe 10... Je sais par expérience personnelle qu'avec le groupe 10 c'est difficile des fois... je trouve de les faire parler... Est-ce que par exemple vous désignez ou vous laissez ?

A: Euh... ça peut. Alors... je désigne plutôt pour lire quand c'est le moment de faire un exercice voilà... Oui ou aussi quand je pense que quelqu'un a quelque chose à dire sur le sujet parce que la personne est positionnée de telle ou telle manière... Donc ça peut arriver... Ce groupe 10 ils sont en petit nombre... Ils seraient douze ou quinze ça serait peut-être plus euh... En même temps ils arrivent... enfin on a fait des... des débats ça fonctionnait voilà... mais le nombre joue là je pense.

Inès : Alors selon vous l'ambiance a un impact sur la participation orale...

A : Oui.

Inès : Est-ce que vous en tant qu'enseignante vous organisez des choses ? Est-ce que vous vous préoccupez de cette ambiance ? Est-ce que vous faites des choses pour qu'il y ait une bonne ambiance entre les étudiants en particulier ou...

A : Souvent j'ai l'impression que ça se fait selon les personnalités donc on n'a pas forcément une prise dessus. En revanche bon ça arrive qu'il y ait une mauvaise ambiance... alors ça a pu être pour des raisons politiques... Il y avait un groupe de Libyens des pro-Kadhafi, des anti-Kadhafi qui se tiraient dans les pattes. Euh ça peut être... ça ça arrive de temps en temps... une personne qui prend trop de place... Euh... on en a eu une comme ça qui est restée d'ailleurs un moment... Alors il fallait la calmer elle parce qu'elle arrête pas de parler et puis en plus de dire n'importe quoi... Et que les autres s'énervent pas trop contre elle donc ça avait fait un peu... alors une fois... En plus elle arrivait en retard... Alors une fois bon bah j'ai dit : « Bon bah vous arrivez en retard mais le prochain gage la prochaine fois, si vous arrivez en retard, vous apportez le petit déjeuner » Donc elle avait apporté... C'était une personne qui était d'origine iranienne et elle avait apporté le p'tit déj du coup. Dans le groupe il y avait pas mal d'étudiants chinois qui étaient un peu agacés parce que... il y avait une question de différence culturelle et ça avait un peu détendu l'ambiance... parce qu'elle avait apporté des trucs. Et puis ce qui est amusant aussi, une fois ultérieure... bon bah j'ai eu un problème de transport (*rires*) je suis arrivée cinq minutes en retard... donc j'ai apporté aussi le petit déjeuner... Donc on peut faire une sorte de blague comme ça...

Inès : Et est-ce que vous avez senti dans le groupe où il y a des tensions ou alors dans un groupe où ils ne cherchent pas à se connaître qu'il y a moins de participation ?

A : Ah oui oui... ça joue beaucoup. Oui oui parce que faut un peu se sentir à l'aise et détendu... Alors après bon il y a des gens qui sont très autonomes et qui se disent bon bah j'ai choisi un cours je veux améliorer mon français, je m'en fiche un peu. Mais quand il y a chouette ambiance... Dans le groupe qu'avait une enseignante au premier semestre, je trouve qu'il y avait une assez bonne ambiance et ils avaient... ils ont fait une chanson à la fin... il y a une fille qui avait apporté une guitare au repas de classe elle avait chanté « Je l'aime à mourir » et on sent un peu qu'il y a une bonne ambiance dans ce groupe. Et après en plus quand ça se passe bien, il y a un groupe WhatsApp du groupe, ils s'entraident. Ça marche plus ou moins selon les personnalités.

Inès : Je m'intéresse aussi aux émotions. Est-ce que vous pensez que certains apprenants peuvent ressentir une sorte d'anxiété par rapport à l'oral ?

A : Oui euh notamment... Alors c'est un peu un cliché mais notamment les asiatiques, j'ai eu plusieurs fois... des Japonaises parfois Chinoises aussi... plutôt ça... Les Coréens et les Coréennes que j'ai eu pas du tout... en pleurs en disant « Mais j'arrive pas, je sais pas parler » et c'était souvent des groupes où il y avait des Américains qui eux ont l'habitude de parler et qui disent « moi je pense que ceci que cela » et eux, les Asiatiques, face à ça euh...

ça faisait un blocage. Donc j'essayais de leur dire : « Mais non il y a pas de problème, vous y arrivez ! » Il faut juste essayer de détendre les choses... Après on peut pas... enfin on peut pas corriger complètement des éléments très culturels mais on peut mettre à l'aise, faire, essayer de mettre à l'aise, faire en sorte que les autres prennent un peu moins la parole. Laisser parler, je dis parfois de laisser parler telle personne. Et après il y a des gens qui ont des problèmes à l'oral... Alors ça peut être pour des questions de grammaire ou voilà. Par exemple un étudiant du groupe 10 ne s'exprime pas correctement à l'oral et même pour des phrases simples. Alors bon, c'est problématique.

Inès : Je trouve que cet étudiant a quand même confiance en lui et qu'il ose parler...

A : Oui... Ah bah non il parle un peu trop justement... mais alors ça dépend ce qu'on appelle problème... donc c'est pas une question de confiance là... oui oui. Non justement il parlait un peu trop et du coup ça agaçait un autre étudiant. Alors ce qu'on pas trop confiance euh...

Inès : Est-ce qu'on peut faire quelque chose ?

A : Oui, on peut mais c'est du travail un peu à long terme. Une fois à Paris 3 j'avais une étudiante au moment de passer son exposé qui avait fondu en larmes parce qu'elle était confrontée à tout le monde et ça l'a stressé. Je lui avais dit « Bah oui je comprends, moi aussi j'ai peur avant de parler. » Ça l'avait fait rire et fait rire la classe mais bon c'était lié à des problèmes personnels finalement. Euh... dire aux autres d'écouter, chacun son tour, des choses comme ça. C'est pas très évident.

Inès : En fait vous organisez, vous désignez un peu...

A : Un peu oui si ça se fait pas de manière fluide, il faut un peu intervenir pour organiser, éventuellement solliciter la personne sur des sujets sur lesquels elle sera le plus en confiance ou qu'elle connaît, voilà : sur son pays, sur « Et vous dans votre pays comment ça se passe ? » Après ça arrive que ça... Alors l'histoire du pays, ça arrive que ça bloque des gens. Je me souviens d'une fois j'avais demandé à une dame russe, ça faisait genre vingt ans qu'elle était plus en Russie et je crois qu'elle avait un problème avec son pays... et donc justement c'était pas la question à poser (*rires*).

Inès : Donc en fait si je comprends bien des fois vous désignez des personnes pour qu'elles s'expriment...

A : Oui.

Inès : Par exemple des personnes un peu discrètes en disant bien aux autres : « écoutez »...

A : Oui.

Inès : mais est-ce que des fois vous laissez juste les étudiants prendre la parole volontairement ?

A : Oui, oui.

Inès : J'ai remarqué dans le groupe 10 que c'est assez libre en fait ...

A : Oui bah en plus ils sont... comment dire... ils ont un bon niveau pour ce niveau... Parce que j'ai eu des groupes parfois C1 qu'il fallait traîner mais là c'était pas le cas... Ils sont tous respectueux, y a juste un étudiant qui occupe un peu trop d'espace mais sinon tous les autres et donc... puis y avait... c'était un peu conversation.

Inès: J'ai observé que vous vouvoyez les étudiants...

A : Oui.

Inès : D'autres enseignants ne le font pas...

A : Oui.

Inès : Est-ce que c'est un choix personnel ?

A : Alors en fait, moi je viens de l'université française donc j'ai enseigné pendant sept ans à des étudiants français qui m'appelaient Madame donc voilà...et que je vouvoyais en disant nom prénom ou Monsieur un tel, Mademoiselle une telle et quand je suis arrivée ici... Et au Japon on m'appelaient aussi par mon nom de famille. Quand je suis arrivée ici... euh... j'ai trouvé toutes mes collègues en train de se faire appeler par leur prénom et éventuellement de tutoyer les étudiants. Euh... alors bon... Au départ j'ai dit aux étudiants de m'appeler par mon nom de famille. Pour moi mon prénom c'est vraiment les amis, la famille, voilà... C'est trop proche...Bon après avec le temps et puis en plus j'ai pas le même âge maintenant que certains étudiants donc ça me fait bizarre... Bon après avec le temps il y a des étudiants qui m'ont dit : « On peut vous appeler par votre prénom ou par votre nom de famille ? Qu'est-ce que vous préférez ? » parce qu'ils avaient un peu compris qu'il y avait un peu de réticence et avec le temps je leur ai dit : « Vous faites ce que vous voulez ». Donc maintenant j'accepte qu'on m'appelle par mon prénom si les étudiants le veulent il y a pas de souci puisque ici c'est un peu comme ça que ça se fait. Euh... en revanche moi je continue à les vouvoyer... On est quand même dans des cours de français. On apprend justement la différence entre le vouvoiement et le tutoiement et en plus ces proximités peuvent créer des problèmes après. Alors ce qui est amusant c'est qu'à l'inverse c'est souvent ces collègues qui tutoient et qui sont assez proches qui refusent de faire des groupes WhatsApp pour ne pas donner leur numéro de téléphone euh... qui introduisent une distance ailleurs. Moi je trouve que WhatsApp est pratique certes ça donne mon numéro personnel. XX Pour l'instant j'ai pas eu de problème ici.

Inès : Donc c'est pas parce qu'on tutoie une personne...ça peut créer une proximité... mais ça veut dire qu'on est plus proche ...

A : Non pas forcément ...

Inès : Puisque comme vous le dites, vous acceptez de converser par WhatsApp.

A : C'est-à-dire j'essaie de m'intéresser aux différentes personnalités, bon après avec des limites, c'est-à-dire que on peut pas se sentir proche de tout le monde. Il y a des gens avec qui ça passe plus ou moins. Euh... et justement aussi pour ça, quelqu'un avec qui ça passe pas trop, j'ai pas forcément envie qu'il m'appelle par mon prénom (*rires*).

Inès : Je comprends tout à fait (*rires*). Du coup j'ai une dernière question un peu plus générale : quel est selon vous le rôle de l'enseignant en classe ?

A : Bah quand même faire passer des connaissances en premier. Mais justement les faire passer euh... alors ça... dans les classes de langue... dans mon expérience en tant qu'étudiante ou élève... c'est vrai que c'est souvent quand il s'est passé un petit évènement, un petit quelque chose ou que c'était drôle qu'on retient certaines formulations et donc c'est pour ça qu'il faut mettre un peu d'ambiance parce que parfois une remarque, un jeu ou quelque chose qui a été mal compris ... puis on explique que c'est pas comme ça parce que voilà... du coup ils vont un peu mieux retenir ce point que si c'est juste un peu...

Inès : Oui j'ai remarqué que vous utilisez beaucoup l'humour...

A : Oui, oui...

Inès : Bah c'est tout pour moi. Merci beaucoup pour l'entretien !

A : De rien !

Table des illustrations

Figure 1 Organisation de l'IEFE	44
Figure 2 Organisation du DUEF	46
Figure 3 Organisation des groupes par niveau	47
Figure 4 Organisation des enseignements du groupe 6.....	51
Figure 5 Organisation des enseignements du groupe 8.....	51
Figure 6 Organisation des enseignements du groupe 10.....	52
Figure 7 Répartition des étudiants interrogés.....	53
Figure 8 Âge des étudiants (tous groupes confondus)	54
Figure 9 Répartition des langues maternelles et des langues étrangères parlées (tous groupes confondus)	55
Figure 10 Nombre de langues étrangères parlées autres que le français (tous groupes confondus)	56
Figure 11 Raisons des études à l'IEFE (tous groupes confondus)	56
Figure 12 Futurs projets des étudiants (tous groupes confondus)	57
Figure 13 Cours de français dans pays d'origine	58
Figure 14 Durée de séjour en France	59
Figure 15 Niveau selon les apprenants.....	72
Figure 16 Croisement questions « Quel est selon toi ton niveau de français ? » et « Dans quel groupe es-tu ? »	73
Figure 17 Evaluation de la FLCA	74
Figure 18 FLCA situationnelle.....	75
Figure 19 Nombre prise de parole en classe.....	76
Figure 20 Modalités prise de parole en classe.....	77
Figure 21 Raisons absence de participation	78
Figure 22 Impact de la manière d'enseigner sur les apprenants.....	80
Figure 23 Participation de plein gré en fonction de l'enseignant	81
Figure 24 Préférences interactionnelles : petits groupes / classe entière.....	82
Figure 25 Préférences interactionnelles : échanges.....	82
Figure 26 Les activités préférées des apprenants pour participer à l'oral	83
Figure 27 Classement des cours où les apprenants préfèrent participer	84
Figure 28 Réaction interruption enseignant	86
Figure 29 Félicitations et WTC.....	87
Figure 30 Relation apprenant-enseignant et WTC	88
Figure 31 Personnalité de l'enseignant et WTC.....	89

Sigles et abréviations utilisés

ATER : Attachée temporaire d'enseignement et de recherche

CCIP : la chambre de commerce et d'industrie de Paris

CECRL : Cadre européen de référence pour les langues

DFP : Diplôme de français professionnel

DUEF : Diplôme universitaire d'études françaises

DUiFLE : Diplôme universitaire d'intégration au Master de Français Langue Étrangère

ESAP : Ecole supérieure d'art des Pyrénées

FDA : Français des affaires

FLA : Foreign Language Anxiety

FLCA : Foreign Language Classroom Anxiety

FLE : Français langue étrangère

FLE : Foreign Language Enjoyment (conclusion)

FOU : Français sur objectif universitaire

IDAP : Interactions didactiques et agir professoral

IEFE : L'institut d'études françaises pour étudiants étrangers

L2 : Langue seconde

LE : Langue étrangère

LLCER : Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales espagnol

LM : Langue maternelle

PRAG : Professeur agrégé

UPPA : l'université de Pau et des Pays de L'Adour

USAC : University Study Abroad Consortium

TZR : Titulaire sur zone de remplacement

WTC : Willingness to Communicate

Table des matières détaillée

Remerciements	3
Sommaire	7
Introduction	8
PARTIE 1 - CADRAGE THEORIQUE	11
CHAPITRE 1 – LE « WILLINGNESS TO COMMUNICATE » DES APPRENANTS EN CLASSE DE LANGUE.....	12
1.1 Le concept de « Willingness to Communicate ».....	12
1.2 L’influence de la « Foreign Language Classroom Anxiety sur le WTC en L2	13
1.2.1 Les causes de la FLCA en classe de FLE.....	14
1.2.1.1 Les spécificités de l’oral	15
1.2.1.2 Les spécificités d’une prise de parole en classe de FLE.....	16
1.2.1.3 Le niveau des apprenants	18
1.2.1.4 L’évaluation académique	19
1.2.1.5 Les expériences d’apprentissage passées	20
CHAPITRE 2 – L’AGIR PROFESSORAL, LA FLCA ET LE WTC	22
2.1 Le concept d’agir professoral.....	22
2.1.1 La phase communautaire et la phase personnelle de l’agir professoral	23
2.1.2 L’enseignant et les « actions sur autrui »	25
2.1.3 Les rôles de l’enseignant.....	25
2.1.3.1 L’enseignant organisateur	26
2.1.3.2 L’enseignant participant.....	26
2.1.3.3 L’enseignant facilitateur	26
2.2 L’agir professoral et la gestion des émotions d’autrui : un processus complexe.....	28
2.3 Les stratégies réduisant la FLCA	31
2.3.1 Les rétroactions de l’enseignant	31
2.3.2 L’humour	34
2.3.3 La ZPD et les types d’activités.....	36
2.3.4 Le sujet de conversation.....	37
2.3.5 La gestion du groupe classe.....	39
2.3.6 Le travail en groupe	40
PARTIE 2 - PRESENTATION DES DONNEES ET METHODOLOGIE D’ENQUETE	43
CHAPITRE 1 – PRESENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE	44
1.1 Présentation de l’institution	44
1.1.1 Les différents parcours de l’institut d’études françaises pour étudiants étrangers (IEFE).....	44
1.1.2 Les cours intensifs: Diplôme Universitaire d’Études Françaises (DUEF)	45
1.1.2.1 Notre intervention au sein du DUEF.....	45
1.1.2.2 L’organisation annuelle du DUEF	46
1.1.2.3 L’évaluation et l’obtention du DUEF.....	47
1.1.2.4 Les étudiants du DUEF : un public hétérogène.....	48
1.1.2.5 Un apprentissage du français en milieu mixte.....	49
1.2 Présentation des groupes observés.....	50
1.2.1 Les étudiants	50

1.2.1.1	Le niveau des étudiants et l'organisation des enseignements.....	51
1.2.1.2	La prise en compte de l'hétérogénéité et la description du contexte	52
1.2.1.3	Les données sociodémographiques	54
1.2.1.3.1	Le genre et l'âge.....	54
1.2.1.3.2	Le répertoire langagier et le plurilinguisme	54
1.2.1.4	Les raisons et les futurs projets des étudiants.....	56
1.2.1.5	L'exposition à la langue française.....	58
1.2.2	Les enseignantes.....	59
CHAPITRE 2 – PRESENTATION DU PROTOCOLE DE RECHERCHE		62
2.1	Le choix des groupes et des enseignantes	62
2.2	Les observations	62
2.3	Le questionnaire	63
2.2.2	La méthodologie à dominance quantitative.....	63
2.3.2	L'élaboration du questionnaire.....	64
2.3.3	La structure du questionnaire	65
2.3.4	Prise de contact et climat de confiance.....	65
2.3.5	Le mode d'administration	65
2.3.6	Les problématiques rencontrées lors de l'analyse des résultats	66
2.4	Les entretiens semi-directifs	66
2.4.1	La méthodologie qualitative.....	67
2.4.2	L'élaboration des questions.....	67
2.4.3	La structure des entretiens semi-directifs	68
2.4.4	Prise de contact, climat de confiance et entretiens	68
2.4.5	Le déroulement des entretiens.....	69
2.4.6	La retranscription des entretiens.....	69
PARTIE 3 - ANALYSE ET INTERPRETATIONS DES DONNEES.....		71
CHAPITRE 1 – LES REPRESENTATIONS DES ETUDIANTS DE L'IEFE SUR LE WTC, LA FLCA ET L'AGIR		
PROFESSORAL		72
1.1	Le niveau des apprenants (selon leurs critères).....	72
1.2	La FLCA des apprenants de l'IEFE.....	73
1.3	Le WTC des apprenants de l'IEFE	76
1.4	Les causes de la FLCA et son impact sur le WTC.....	77
1.5	L'agir professoral, la FLCA et le WTC	80
1.5.1	L'impact de l'enseignant sur le WTC	80
1.5.2	Les préférences interactionnelles	81
1.5.3	Les activités et le WTC	83
1.5.4	Les types de cours et le WTC.....	84
1.5.5	Les rétroactions de l'enseignant	85
1.5.5.1	Les rétroactions correctives	85
1.5.5.2	Les rétroactions positives.....	87
1.5.6	La relation enseignant-apprenant et le WTC.....	87
1.5.7	La personnalité de l'enseignant et le WTC.....	88
1.5.8	L'agir professoral, les relations entre les apprenants et le WTC	90

CHAPITRE 2 – L’AGIR DES ENSEIGNANTES DE L’IEFE ET LEURS REPRESENTATIONS SUR LE WTC ET LA FLCA	92
2.1 La place de l’oral à l’IEFE.....	92
2.2 Le point de vue de Sandra, enseignante du groupe 6	94
2.2.1 La prise en compte de la FLCA et du WTC	94
2.2.2 Les stratégies pour faciliter la prise de parole	95
2.2.2.1 L’humour et les activités théâtrales.....	95
2.2.2.2 Les activités créatives	96
2.2.2.3 Le tutoiement	97
2.2.2.4 Les rétroactions.....	98
2.3 Le point de vue de Marie-Paule, enseignante du groupe 8.....	99
2.3.1 La prise en compte de la FLCA et du WTC	99
2.3.2 Les stratégies pour faciliter la prise de parole	99
2.3.2.1. Les rétroactions de l’enseignant.....	99
2.3.2.2. Le tutoiement	100
2.3.2.3. Les activités sortant du cadre académique	101
2.3.2.4. L’humour	102
2.3.2.5. La mise en retrait	103
2.4 Le point de vue d’A, enseignante du groupe 10.....	104
2.4.1 La prise en compte du WTC et de la FLCA	104
2.4.2 Les stratégies pour faciliter la prise de parole	105
2.4.2.1. Donner son approbation	105
2.4.2.2. Gérer la répartition de la parole.....	106
2.4.2.3. La gestion des conflits.....	106
2.4.2.4. Les activités	107
2.4.2.5. Solliciter les apprenants	108
2.4.2.6. Le vouvoiement : entre distance et proximité	109
CHAPITRE 3 – MISE EN PERSPECTIVE DES REPRESENTATIONS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS. 110	
Conclusion.....	112
Bibliographie.....	114
Sitographie	126
Table des annexes.....	127
Table des illustrations.....	205
Sigles et abréviations utilisés.....	206
Table des matières détaillée.....	207

MOTS-CLÉS : WTC, FLCA, Agir professoral

RÉSUMÉ

L'étude porte sur trois enseignantes et trois groupes d'apprenants suivant des cours de FLE à l'IEFE de l'université de Pau et des Pays de l'Adour. Nous cherchons à montrer que l'agir professoral a un impact sur le désir de communiquer (WTC) en classe des apprenants. Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec chaque enseignante afin de voir les stratégies qu'elles mettent en place pour inciter l'apprenant à participer et si elles prennent en compte les problématiques liées à l'anxiété langagière en classe de langue (FLCA). Nous avons également interrogé leurs apprenants par l'intermédiaire d'un questionnaire afin de déterminer si leur WTC est important et s'ils éprouvent de la FLCA. Le but du questionnaire est également de déterminer leurs préférences interactionnelles, voir ce qui les incite à participer à l'oral (types d'activités, types de cours, relations avec l'enseignant et avec leurs camarades) et déterminer si l'agir professoral a un impact sur leur participation orale. L'objectif de notre étude est de proposer des solutions pour faciliter le WTC en s'appuyant sur les réponses des apprenants et des enseignants.

KEYWORDS : WTC, FLCA, Teachers' actions

ABSTRACT

This study focuses on three teachers and three groups of learners attending French classes at the IEFÉ of Université de Pau et des Pays de l'Adour. Our aim is to show that teachers' actions influence learners' willingness to communicate (WTC) in class. We conducted semi-structured interviews with each teacher to identify the strategies they use to encourage their students to participate. We also wanted to see whether they take into account foreign language classroom anxiety (FLCA). We also asked their students to complete a questionnaire in order to determine whether their WTC is significant and whether they experience FLCA. The aim of our questionnaire is also to determine their interactional preferences, to identify what motivates them to participate (activities, lessons, relationships with the teacher and with their classmates) and to determine whether the teacher's actions have an impact on their oral participation. The aim of our study is to propose solutions to facilitate WTC, based on the responses of both learners and teachers.

